

DIREITO INTERNACIONAL EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES NOS ESPAÇOS ESCOLARES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS

Antonio Souto Gouveia¹, Carlos Augusto Carvalho de Vasconcelos², Modesto Leite Rolim Neto³

¹Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Faculdade de Medicina do ABC – FMABC, Santo André, São Paulo, Brasil.

²Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil.

³Universidade Federal do Cariri – UFCA, Faculdade de Medicina, Barbalha, Ceará, Brasil.

RESUMO

Refugiados vivem, muitas vezes, em regiões onde os governos já empreendem esforços para educar as crianças de sua própria nação. Esses governos enfrentam a tarefa adicional de encontrar vagas nas escolas, professores capacitados e materiais de aprendizagem para dezenas ou mesmo centenas de milhares de recém-chegados, que, muitas vezes, não falam a língua local e que, frequentemente, perderam de três a quatro anos de escolaridade. A formação de professores tem sido, portanto, palco de debates na seara jurídica, constituindo-se em eixo de estudos, pesquisas e políticas públicas voltadas a populações em condição de refúgio. Convém adiantar que a ideia de profissionalização docente, atualmente, dialoga com os pressupostos do direito internacional, sobre qual é a melhor forma de lidar com a crise dos refugiados. A escolha pela temática circunda o fortalecimento do sistema de refúgio no Brasil. Nesse sentido, é necessário atualizar o modo como eles são convocados/selecionados para o contexto educacional, quais as condições em que se encontram as normativas da formação e da profissionalização docente no enquadre situacional das práticas pedagógicas desenvolvidas em crianças e adolescentes refugiados. Neste contexto, a questão do refúgio vem adquirindo cada vez mais espaço entre as notícias atuais na ambiência jurídica. Isso se dá, principalmente, por conta de um expressivo aumento no número de solicitações de refúgio que o país tem recebido nos últimos anos. Segundo dados do CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados), o Brasil recebeu 28.670 solicitações de refúgio em 2015. Esse número representa um aumento de 2.868% em relação ao ano de 2010.

Palavras-Chave: Direito Internacional; Refúgio; Formação; Profissionalização Docente.

ABSTRACT

Refugees often reside in regions where governments are responsible for education as children of their own nation. Countries face an additional task of finding places in schools, teachers are trained and learning materials for the same or often thousands of newcomers often do not speak a local language and often have lost three to four years of schooling. The training of teachers has therefore been the scene of debates in the legal sector, constituting the axis of studies, research and public policies geared to a condition in the condition of refuge. It should be pointed out that an idea of teacher professionalization is currently in dialogue with the presuppositions of international law on how best to deal with the refugee crisis. The choice of the technique of strengthening the refuge system in Brazil. In this sense, it is necessary to update the way in which they are summoned / selected for the educational context, which are found as norms of teacher training and qualification in the context of pedagogical practices in refugee children and adolescents. This context, the issue of refuge is the most important access to the environment between constant as described in the legal ambience. This is mainly due to a significant increase in the number of reimbursement applications that the country has in recent years. According to the National Refugee Council, Brazil received 28,670 renewal contracts in 2015. This number represents an increase of 2,868% in relation to 2010.

Keywords: International Law; Refuge; Formation; Teaching Professionalization.

Introdução

Formação e profissionalização docente assumem relevância no contexto situacional de refugiados (SANTIAGO & ULIANI, 2011). A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, 2017) divulgou um relatório global que aponta que mais da metade dos seis milhões de crianças e adolescentes refugiados em idade escolar, cerca de 3,7 milhões de pessoas, não têm escola para ir. Isto representa uma crise para milhões de crianças refugiadas.

A formação de professores tem sido, portanto, palco de debates na seara jurídica, constituindo-se em eixo de estudos, pesquisas e políticas públicas voltadas a populações em condição de refúgio. A ideia de profissionalização consubstancia-se às condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade às pessoas circundadas pelas condições de vulnerabilidade e risco social. Apenas 50% das crianças refugiadas têm acesso à educação primária, em comparação com uma média global que é de mais de 90%. E como essas crianças se tornam mais velhas, a diferença torna-se um abismo: apenas 22% dos adolescentes refugiados frequentam a escola secundária em

comparação com uma média global de 84%. Ao nível do ensino superior, apenas 1% dos refugiados frequenta a universidade, em comparação com uma média global de 34%. (ACNUR, 2017; AGUIAR, 2015)

Convém adiantar que a ideia de profissionalização docente, atualmente, dialoga com os pressupostos do direito internacional, sobre qual é a melhor forma de lidar com a crise dos refugiados. Gatti (2010,2011), Canário (2003), Mialaret (2004) e Barbier (1990) ao situarem a problemática da avaliação na formação de professores pontuam a necessidade de avaliar os efeitos dos atos avaliativos e, conseqüentemente, dos resultados que isto ocasiona no processo ensino e aprendizagem da realidade educacional, das práticas e dos saberes envolvidos.

Neste contexto, a educação permite dialogar com o direito internacional, particularmente aos refugiados, moldar positivamente o futuro, tanto de seus países de refúgio como também de seus países de origem, quando um dia puderem retornar. Concordando com os pressupostos teórico-reflexivos de Abdalla (2015), parece-nos que um dos aspectos mais marcantes para a formação e o desenvolvimento profissional de professores é a conscientização da necessidade de mudança e/ou inovação nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, pensar a respeito dos saberes da docência quando se quer inovar as práticas pode ser um dos pontos de partida para a reflexão sobre a temática do refúgio.

Nesta perspectiva, a profissionalização docente impulsiona algumas políticas públicas voltadas para a formação de professores, pois eles precisam produzir saberes, para se transformarem em membros de uma corporação específica: a dos que sabem ensinar, como defendem Nóvoa (1995, 1992), Capanema (2004), Freidson (1998) e Pimenta (2002). Dessa forma, Abdalla (2015), sublinhando os pressupostos teóricos de Barbier (2004) e Bourdieu (1997), destaca que tais reflexões contribuem para repensar a importância dos espaços sociais na produção dos saberes docentes.

Enquanto a população mundial de refugiados em idade escolar ficou, relativamente, estável em 3,5 milhões durante os primeiros 10 anos deste século, desde 2011, este número tem crescido, por ano, na média de 600.000 crianças e adolescentes. Só em 2014, a população de refugiados em idade escolar cresceu 30%. Neste ritmo de crescimento, o ACNUR (2017) estima que uma média de, pelo menos, 12.000 novas salas de aula e 20.000 professores sejam necessários por ano. No Brasil, 9.552 pessoas, de 82 nacionalidades distintas, já tiveram sua condição de refugiadas reconhecida. Dessas, 713

chegaram ao Brasil por meio de reassentamento e a 317 foram estendidos os efeitos da condição de refugiado de algum familiar (ACNUR, 2016).

A escolha pela temática circunda o fortalecimento do sistema de refúgio no Brasil. Nesse sentido, é necessário atualizar o modo como eles são convocados/selecionados para o contexto educacional, quais as condições em que se encontram as normativas da formação e da profissionalização docente no enquadre situacional das práticas pedagógicas desenvolvidas em crianças e adolescentes refugiados. Seguindo a linha de raciocínio de Abdalla (2015), refletir sobre a necessidade de redefinirmos os saberes da docência para que as práticas possam ser transformadas, requer a possibilidade de recuperarmos o sentido da formação como transformação e dotar de significado as representações sociais dos sujeitos “em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada “o mundo social que os compreende” (BOURDIEU, 1997, p.63).

Nesse sentido, Tardif (2002) propõe que os professores sejam sujeitos do conhecimento, uma vez que possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados, produzidos e retraduzidos por eles na prática cotidiana da sala de aula. Ser um docente profissional implica, portanto, dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente no exercício da docência, além de uni-lo a um grupo profissional organizado e sujeito a controle, como defende Imbernón (2006).

Refugiados vivem, muitas vezes, em regiões onde os governos já empreendem esforços para educar as crianças de sua própria nação. Esses governos enfrentam a tarefa adicional de encontrar vagas nas escolas, professores capacitados e materiais de aprendizagem para dezenas ou mesmo centenas de milhares de recém-chegados, que, muitas vezes, não falam a língua local e que, frequentemente, perderam de três a quatro anos de escolaridade. Mais da metade das crianças e adolescentes refugiados, que estão fora da escola, localizam-se em apenas sete países: Chade, República Democrática do Congo, Etiópia, Quênia, Líbano, Paquistão e Turquia (BRAGA, 2011; BRAGA; KAROL, 2009). Relatório divulgado pelo UNICEF, *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children* (Desenraizadas: Uma crise crescente para as crianças refugiadas e migrantes), apresenta novos dados que descrevem um panorama preocupante sobre a vida e a situação de milhões de crianças, adolescentes e famílias afetados por conflitos violentos e outras crises, que os obrigam a arriscar sua vida fugindo em vez de permanecer em suas cidades natais (UNICEF, 2016).

No entanto, uma questão fundamental destacada internacional e nacionalmente é que as crianças e os adolescentes que foram forçados a deixar suas casas têm acesso

limitado a serviços como educação – um importante fator para muitas crianças, adolescentes e famílias que optam por migrar. Uma criança refugiada tem cinco vezes mais probabilidade de não frequentar a escola que uma criança não refugiada. Quando podem ir à escola, crianças e adolescentes migrantes e refugiados são frequentemente vítimas de discriminação, incluindo tratamento injusto e bullying (UNICEF, 2016).

Dessa forma, fora da sala de aula, obstáculos legais impedem meninas e meninos refugiados e migrantes de receber serviços iguais aos das crianças e adolescentes nativos de um país. No pior dos casos, a xenofobia pode se transformar em ataques diretos. Só na Alemanha, as autoridades registraram 850 ataques contra abrigos de refugiados em 2015(ACNUR, 2016, 2017, UNICEF, 2016).

Nessa perspectiva, buscar-se-á, nesta investigação encontrar elementos que tragam respostas a seguinte questão norteadora de pesquisa: Que saberes da docência são necessários para que práticas pedagógicas sejam implementadas às crianças e adolescentes refugiados, tomando como parâmetro as condições pedagógicas e de trabalho e as situações educativas desenvolvidas tanto no contexto de formação e/ou de atuação profissional infanto-juvenil?

Parafraseando Nóvoa (1992), dessa forma, ideias pré-concebidas podem tornar-se campo fértil de ressignificação profissional e elevação dos níveis de profissionalização docente. Nesse sentido, ao encontrar elegibilidade de evidências sobre a vida profissional e sobre o fazer pedagógico em situação de refúgio, estaremos filtrando e analisando acontecimentos que trazem a necessidade de compreensão dos espaços sociais (universidade e escola) como campo de forças e de lutas, conforme Bourdieu (1998), para que os professores-estudantes aprendam a (re)conhecer e a (re)definir seus saberes da docência (ABDALLA,2015), nos espaços onde transitam crianças e adolescentes refugiados.

Cenários do “Sem lugar e sem Direitos”

Navegando pelo *site* do Alto Comissariado da ONU para Refugiados (ACNUR, 2017), encontramos dados alarmantes que indicam a existência, de forma reconhecida pelo Estatuto das Nações Unidas, de mais de 65.3 milhões de refugiados no mundo. A quantidade de refugiados é muito maior se levarmos em conta as pessoas na condição de não declaradas ou clandestinas. Segundo relatórios das Nações Unidas, o número de refugiados vem aumentando: a média de seis pessoas refugiadas a cada minuto, em 2005,

passou para 24 neste ano de 2016. A condição de “sem-lugar e sem direitos”, vivendo no limiar da sobrevivência, sem o mínimo que caracteriza uma vida digna como alimentação, tratamento médico, educação, segurança, emprego, expectativa de futuro beira a experiência do anonimato.

O ser professor, neste contexto, exige certa ousadia aliada a diferentes saberes e cenários, particularmente, nos diversos aspectos desse drama vital de quem é obrigado a fugir (de sua casa, comunidade, país) para sobreviver. Na era do conhecimento e numa época de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência (PERRENOUD, 2001) nos espaços escolares de crianças e adolescentes refugiados.

As crianças refugiadas vão crescendo, os obstáculos também aumentam: apenas 23% de adolescentes refugiados estão matriculados no ensino médio, em comparação com 84% globalmente. Em países de baixa renda, apenas 9% dos refugiados têm a oportunidade de frequentar a escola (ACNUR, 2016). Nessa perspectiva, a formação e a profissionalização docente associam-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente. Desse modo, a profissão docente renova-se pela reflexividade, intervenção, debate plural e emancipação (CASTLES, 2010; MOULIN, 2013).

Masetto (1994) aponta para algumas características para a formação do professor, a saber: inquietação, curiosidade e pesquisa. Segundo o autor, há, também, algumas especificidades, quando nos referimos à formação docente, tais como: o conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento; domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento; abertura para uma formação continuada.

Na perspectiva da formação, é preciso aprender continuamente como ver a realidade, uma vez que é, na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. Desse modo, Pimenta (2002), resgata a possibilidade de que o

professor torne-se um agente capaz de gerir o seu próprio fazer, alguém pró-ativo, capaz de criar, relacionar, argumentar e participando no espaço escolar.

Nesse entendimento, a educação tem algo a dizer acerca dos refugiados? Podemos desdobrar a problematidade do assunto exposto na pergunta que está nos conduzindo. Assim, como provocação, podemos criar outras indagações acerca da própria pergunta, bem como pensar outras perguntas que nos levem ao problema do pensar os refugiados no processo de formação e profissionalização docente: A profissionalização docente atenda às necessidades educacionais das populações mais vulneráveis, incluindo crianças e adolescentes refugiadas e outras que foram forçadas a se deslocar? Ou ainda: a formação incentiva os professores capacitados, motivados e capazes de causar um impacto positivo nas salas de aula mais complexas? Ou é possível falar em processo ensino e aprendizagem no acesso igualitário à educação de crianças e adolescentes em refugiados? Entende-se, neste enquadre situacional, que a formação contribui para uma reflexão permanente voltada para a construção de uma educação orgânica (MONTEIRO JÚNIOR, 2001), que religa os saberes e vai ao encontro da experiência de sofrimento humano, visando à garantia dos direitos e, em especial, do acolhimento das diferenças.

Em certa medida, a sala de aula não pode ser análoga a um acampamento de refugiados ou a um barco de refugiados, vagando em alto-mar. As experiências educativas estão voltadas ao crescimento humano ou reproduzem a barbárie? Destacamos a necessidade de ampliar a abordagem do problema dos refugiados como um problema complexo e de caráter multidisciplinar.

Agendas Internacionais que contemplem crianças e adolescente em situações de refúgio

Freire (1996) destaca que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo. E, ainda de acordo com Demo (2000), a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação.

Nas palavras de Guimarães (2004), a formação do professor se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do

seu trabalho docente. Realiza-se na medida em que se retrata como função social da escola a instrumentalização de um ensino no qual se possa vivenciar e garantir uma educação para a vida.

Segundo Moreira e Candau (2005): é necessário um destaque à necessidade de se pensar uma formação que valorize tanto a prática, realizada pelos docentes no cotidiano da escola, quanto o conhecimento, que provém das pesquisas realizadas na articulação entre a teoria e a prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Desse modo, o investimento na formação torna-se ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalidade e para a ressignificação de sua prática. Entende-se que a formação contribui para uma reflexão permanente voltada para a construção de uma educação orgânica (MONTEIRO JÚNIOR, 2001), que religa os saberes e vai ao encontro da dinâmica de desenvolvimento do ser humano.

Ressalte-se que o processo de formação do professor é um crescente e um *continuum*. Como indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar. E que escola são todos os que nela convivem e aprendem: professores, alunos, funcionários, famílias, membros da comunidade e gestores.

Por isso, espera-se que o profissional da área de educação tenha uma visão sistêmica do papel de sua organização junto à sociedade e do seu papel junto à instituição para que possa trabalhar novas formas de construção do conhecimento, visando à melhoria contínua da educação, bem como do ambiente escolar (MOREIRA & CANDAU, 2005).

Neste sentido, ao longo das últimas duas décadas os professores têm sido confrontados com múltiplos desafios, desde a expansão de suas funções e as exigências de responsabilidade até a crescente burocracia e as condições da prática profissional, as novas formas de controle e prestação de contas, as alterações na estrutura familiar, a aceleração brutal do ritmo de mudanças sociais e tecnológicas, dentre outros (ABDALLA, 2017).

A formação e a profissionalização educacional, portanto, vem suscitando a inserção do debate plural ao processo de ensino e aprendizagem de populações vulneráveis. Deste modo, vem ocupando agendas internacionais, no sentido de inserir metodologias que contemplem crianças e adolescente em situações de refúgio, trazendo

o professor como facilitar e condutor do processo de condução de uma práxis ativa de reinserção pedagógica. Entende-se, assim, que ser educador é educar-se constantemente por meio de aprendizado em que o conhecimento construído resulta em novas relações com outros conhecimentos que, por sua vez, geram novas construções. Desse modo, a profissão docente renova-se todos os dias (SACRISTÁN, 1998).

Nessa ambiência, é sublinhado, pelas atuais discussões educacionais, que cerca de 50 milhões de crianças vivem longe de seus locais de origem, e são obrigadas a fugir da violência ou migrar em busca de oportunidades. De acordo com o Relatório "Desenraizados", divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), mais da metade desses menores foi afastada de seus lares devido a guerras e perseguições: 11 milhões são refugiados e solicitantes de asilo, o dobro do registrado em 2005, enquanto 17 milhões estão deslocados em seus próprios países, em razão de conflitos (ZETLER, 2015).

O Unicef também contabiliza 31 milhões de crianças migrantes que buscam melhores condições de vida no exterior, um aumento de 11% em relação a dez anos atrás. Esta é uma crise crescente que o mundo enfrenta na Ásia, América, região do Mediterrâneo e dentro de alguns países (CASTLES, 2010). Desde o início do conflito na Síria, 3.772 nacionais desse país solicitaram refúgio no Brasil. Aumento da solicitação de refúgio por cidadãos venezuelanos: Apenas em 2016, 3.375 venezuelanos solicitaram refúgio no Brasil, cerca de 33% das solicitações registradas no país naquele ano (ACNUR, 2016).

No Relatório, a agência da ONU exige ações concretas dos governos para ampliar a proteção infantil. Entre as medidas exigidas, estão: acabar com a detenção de menores migrantes, manter as famílias unidas para eles sejam protegidos e garantir o acesso à educação. Do total de crianças refugiadas no mundo, 45% são da Síria e Afeganistão, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2017).

Os principais riscos que as crianças refugiadas correm são: afogamento durante travessias marítimas, má nutrição, desidratação, sequestros, estupro e assassinato. Quando conseguem chegar a outro país, enfrentam discriminação e xenofobia (MOULIN, 2013).

Os menores de idade representam quase metade de todos os refugiados no mundo, uma "porcentagem desproporcional e crescente", segundo o Unicef. O número dos que cruzam as fronteiras sozinhos não para de aumentar: apenas, em 2015, cerca de 100 mil

crianças desacompanhadas solicitaram asilo em 78 países, o triplo do registrado em 2014 (ZETLER, 2015).

De acordo com o fundo da ONU, menores que viajam sem companhia estão expostos a explorações e abusos por parte de contrabandistas e traficantes de pessoas. Além disso, os refugiados têm cinco vezes mais probabilidade de não frequentar a escola em relação a seus coetâneos (AGUIAR, 2105).

Os dez países que mais acolhem refugiados estão na Ásia e África, com a Turquia liderando a lista. Brafa (2011) reflete que muitos governos da Europa acham que esta é uma crise arrasadora, mas é importante lembrar que a maior carga é assumida por países da região onde se produzem as crises.

O Relatório do Unicef (2016) também chama a atenção para as 6,3 milhões de crianças migrantes que vivem no continente americano e representam 21% do total mundial. A maioria vive nos Estados Unidos, México e Canadá. Parafraseando Zetler (2015), o alto e crescente número de crianças vulneráveis está se deslocando dentro do continente, fugindo da violência em seus lares e comunidades, suscitando o risco social onde estão sendo inseridas.

Um recente Relatório da Human Rights Watch, publicado em julho deste ano, identifica as barreiras que mantêm as crianças fora das escolas. Entre elas, estão os requisitos arbitrários para a matrícula, uma estrita política de residência no país que dificulta a manutenção do *status legal* para refugiados, bem como os custos de transporte com os quais as famílias mais pobres não podem arcar. A necessidade de uma fonte de renda adicional também funciona como incentivo ao trabalho infantil em vez da educação. O Relatório é baseado em entrevistas da Human Rights Watch com mais de 150 famílias de refugiados.

O aumento dos conflitos na Síria e em vários países africanos fez com que muitos refugiados viessem ao Brasil e a atenção da sociedade civil se voltasse muito mais para o fenômeno do refúgio (BRAGA; KAROL, 2009).

A questão do refúgio vem adquirindo cada vez mais espaço entre as notícias atuais na ambiência jurídica. Isso se dá, principalmente, por conta de um expressivo aumento no número de solicitações de refúgio que o país tem recebido nos últimos anos. Segundo dados do CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados), o Brasil recebeu 28.670 solicitações de refúgio em 2015. Esse número representa um aumento de 2.868% em relação ao ano de 2010 (ZETLER, 2015).

Conclusão

Hoje, o país abriga cerca de 8.863 refugiados reconhecidos, pertencentes a 79 nacionalidades distintas. Entre os anos de 2010 e 2016, houve um aumento de 127% na população de refugiados. A faixa etária entre 18 e 29 anos representa 42,6% dos refugiados registrados, seguidos por 32,6% que pertencem à faixa etária entre 30 e 59 anos. Síria, Angola, Colômbia, República Democrática do Congo e Palestina são os cinco países que reúnem maior número de refugiados registrados no Brasil. Já entre as cinco nacionalidades com maior número de solicitações de refúgio estão haitianos, senegaleses, sírios, bengaleses e nigerianos (ACNUR, 2017).

Em 2016, o Brasil recebeu o maior número de solicitações de refúgio da América Latina. A maioria dos pedidos foi apresentada em São Paulo (36%), no Acre (16%), Rio Grande do Sul (11%) e Paraná (7,5%). São Paulo é o estado que abriga mais solicitantes de refúgio (3.809), e a capital paulista é a cidade com maior população de refugiados (3.276), vindos principalmente da Nigéria, República Democrática do Congo, do Líbano e de Gana, pela ordem. Em 2016, houve um aumento de 307% de solicitações de refúgio no Brasil de venezuelanos em comparação com 2015 (ACNUR, 2016).

É importante salientar que a legislação, que regula a situação dos refugiados no Brasil, é pautada pelo direito internacional. A Lei número 9.474/1997 define estruturas e mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados nas instâncias legais do país. O Estatuto foi redigido a partir de uma assembleia convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1951 (AGUIAR, 2015).

Com a participação de representantes dos países membros da ONU, uma série de cláusulas foi estabelecida para fixar instrumentos legais, em nível internacional, que regulamentasse a situação de refúgio. A Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados foi aprovada em julho de 1951 e entrou em vigor em abril de 1954 (BRAGA, 2011).

Além de definir instrumentos internacionais de atendimento a refugiados, a Convenção de 1951 estabelece três diferentes tipos de cláusulas para a definição daqueles que podem solicitar refúgio. Cláusulas de inclusão, que reúnem critérios para que a pessoa possa ser considerada refugiada; cláusulas de cessação, condições, nas quais o indivíduo perde o direito à condição de refugiado; e, cláusulas de exclusão, nas quais apesar de satisfazer os critérios das cláusulas de inclusão, a pessoa não é beneficiada pelo Estatuto do Refugiado (ACNUR, 2017).

A definição de refugiado está descrita no artigo 1º da Convenção de 1951, que consiste nas seguintes características:

Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se 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 à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS DE PLENIPOTENCIÁRIOS SOBRE O ESTATUTO DOS REFUGIADOS E APÁTRIDAS, 1951)

Essa conceituação é muito importante, uma vez que o termo “refugiado” é, muitas vezes, confundido com “imigrante”. Apesar de designarem pessoas que residem fora de seu país de origem, os imigrantes possuem outras motivações, que não as citadas acima, para deixar os lugares em que viviam. O Estatuto do Estrangeiro, criado em 1980, define legalmente o termo, trazendo uma visão securitária de que as pessoas de fora são uma ameaça ao país, enquanto rege os direitos e deveres de quem se encaixa no grupo (MOULIN, 2013; ZETLER, 2015; CASTLES, 2010).

Em âmbito internacional, o Acnur (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) é o principal órgão de regulamentação da situação do refúgio. Sua função é coordenar ações que possam proteger e garantir o deslocamento e a alocação de refugiados. O Acnur está em atividade desde 1950 e estabelece parcerias com diversas organizações ao redor do mundo para que sua ação possa ser efetivada (CASTLES, 2010).

Já em âmbito nacional, CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados) é o órgão responsável por receber e aprovar as solicitações de refúgio. Ao Comitê, cabe também a promoção das ações necessárias à assistência dos refugiados no país e articulação com orçamentos vindos do Acnur (2017). O CONARE é um órgão composto por membros representantes dos Ministérios da Justiça, Trabalho, Saúde, Educação, Relações Exteriores, Esporte e também pelo Departamento da Polícia Federal (AGUIAR, 2015).

Outro órgão que presta atendimento a refugiados, no Brasil, é a unidade da Rede Cáritas Internacional. A Cáritas é uma entidade vinculada à Igreja Católica que presta atendimento na promoção de serviços sociais e atua em parceria ao Acnur. A organização

foi fundada, em 1956, e tem presença em 165 países diferentes. No Brasil, a Cáritas conta com 176 entidades-membro espalhadas pelas cinco regiões do país (MOULIN, 2013).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. Formação, Profissionalidade e Representações Profissionais dos professores: concepções em jogo. *Revista de Educação da PUC-CAMP*, v. 22, n.2, p. 171-190.

_____. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Revista Educação PUC-CAMP*, Campinas, vol. 20, p. 215-227, set.dez., 2015.

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. *Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado*: de acordo com a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 relativos ao Estatuto dos Refugiados. 2017.

_____. Mid-year trends 2016. 17 February 2017. Disponível em: <www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/58aa8f247/mid-year-trends-june-2016.html>. Acesso em: 09 jan. 2018.

AGUIAR, C. M. Refugiados: entre a política do medo e da solidariedade. *Estadão Noite*, 03 set. 2015.

BARBIER, J-M. *L'évaluation en formation*. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

BARBIER, J-M. (Org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.

BRAGA, J. L. R. Os campos de refugiados: um exemplo de “espaços de exceção” na política contemporânea. In: 3º ENCONTRO NACIONAL ABRIL 2011. Proceedings

online... São Paulo: Associação Brasileira de Relações Internacionais, Instituto de Relações Internacionais – USP, 2011.

BRAGA, J. L. R.; KAROL, E. A temática dos refugiados na geografia da população. In: 10º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA (ENPEG). *Anais...* Porto Alegre, 2009.

CANÁRIO, R. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora. 2003. p.189-207.

CAPANEMA, C. de F. Gênese das Mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: D&PA, 2004, p. 136-140.

CASTLES, S. Entendendo a migração global: uma perspectiva desde a transformação social. *REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 18, n. 35, p. 11-43, jul./ dez. 2010.

DEMO, P. *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIDSON, E. *O renascimento do profissionalismo*. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 2010, v.31, n.113, p.1355- 1379.

GATTI, B.; Barretto, E.S.S.; André, M.E.D.A. *Políticas docentes: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau*. São Paulo: s/E, 1994 (mimeo).

MEC-ANPED. Educação como exercício de diversidade. Brasília.. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M.. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos;.6).

MIALARET, G. Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In: BARBIER, J.M. (Org.). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris: Presses Universitaires de France, 2004. p.161-187.

MOULIN, C. *Protection and vulnerability in urban contexts: the case of refugees in Rio de Janeiro*. Humanitarian Action in Situations Other than War (HASOW), 2013. Disponível em: <<https://reliefweb.int/report/brazil/protection-and-vulnerability-urban-contexts-case-refugees-rio-de-janeiro>>. Acesso em 30 mar. 2018.

MONTEIRO JÚNIOR, Áureo Gomes. *Educação Orgânica*. Curitiba: Ahom Educação, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992, p. 104-110.

_____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Gracilda Gomes. Gestão pedagógica: desafios e impasses. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Universidade Católica de Brasília. Brasília/DF 2007.

PERRENOUD, Philippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-193.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G.; Pérez Gómez, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTIAGO, Maria Eliete. *Ser professor/professora: convivência ética, respeitosa e crítica*. Revista de Educação AEC, Rio de Janeiro, v. 36 n. 145 jul./set., 2007, p. 61.

SANTOS, Thaís Caroline Pessoa de Moura dos; ULIANI, Cinthia Saus. *Profissionalização Docente: Ser professor nos dias de hoje*. Disponível em: < www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/profissionalizacaodocente.htm >. Acesso em 25 jul. 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNICEF. *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children* (Desenraizadas: Uma crise crescente para as crianças refugiadas e migrantes). Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/pt/media_34148.html >. Acesso em 30 mar. 2018.

ZETTER, R. *Protection in crisis: forced migration and protection in a global era*. Washington, DC: Migration Policy Institute, 2015.

