O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VII | Volume 22 | Nº 64 | Boa Vista | 2025

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.15477456

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

EDUCAÇÃO E DIREITOS DAS INFÂNCIAS NOS CENÁRIOS MIGRATÓRIOS[1]

Ana Maria Eyng[2]

Johanna Ortiz Zuniga[3]

Maurício Alexandre De Oliveira[4]

Thais Pacievitch[5]

Santareno Augusto Miranda[6]

Resumo

O trabalho sobre educação e direitos das infâncias nos cenários migratórios objetiva avaliar as políticas e práticas de acolhimento, permanência e integração de migrantes e refugiados, com ênfase na efetivação do direito à educação. O método hermenêutico subsidia o processo interpretativo, orientado pela abordagem qualitativa, com apoio no estudo bibliográfico e documental aplicado na construção do referencial teórico do trabalho. O procedimento de revisão integrativa de literatura viabilizou o levantamento de dados nas bases internacionais Scopus (Elsevier) e Web of Science, gerando um mapeamento do tipo estado da arte de publicações internacionais dos últimos três anos. A seleção dos 29 textos encontrados nas duas bases adotou como critério de inclusão: a ênfase no direito à educação nos contextos de migração e refúgio. Os textos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo e ao escrutínio analítico via aplicação do software Iramuteq, o qual compõe o conjunto de instrumentos de metanálise do estudo, juntamente com o uso de fluxogramas e quadros de dados bibliométricos. Os resultados permitem evidenciar e colocar em discussão os direitos dos refugiados, com ênfase no direito à educação intercultural crítica, tendo como princípios estratégicos o respeito à participação equitativa e protagônica dos estudantes. Podemos concluir que a garantia do direito à educação, no contexto contemporâneo de migração forçada e alto índice de refúgio, requer o fortalecimento de práticas interculturais críticas via pedagogias que operem os princípios de respeito à diversidade intercultural, participação protagônica e dialógica.

Palavras-chave: Direito à Educação; Direitos dos Refugiados; Interculturalidade; Participação.

Abstract

The work on education and children's rights in migratory scenarios aims to evaluate the policies and practices for welcoming, keeping and integrating migrants and refugees, with an emphasis on making the right to education a reality. The hermeneutic method underpins the interpretative process, guided by the qualitative approach, supported by the bibliographic and documentary study applied in the construction of the work's theoretical framework. The integrative literature review procedure enabled data to be collected from the international databases Scopus (Elsevier) and Web of Science, generating a state-of-the-art mapping of international publications from the last three years. The selection of the 29 texts found in the two databases adopted the following inclusion criteria: emphasis on the right to education in the context of migration and refuge. The selected texts were subjected to content analysis and analytical scrutiny using the Iramuteq software, which is part of the study's set of meta-analysis tools, along with the use of flowcharts and bibliometric data tables. The results make it possible to highlight and discuss the rights of refugees, with an emphasis on the right to critical intercultural education, with respect for the equal and leading participation of students as strategic principles. We can conclude that guaranteeing the right to education, in the contemporary context of forced migration and a high refugee rate, requires the strengthening of critical intercultural practices through pedagogies that operate the principles of respect for intercultural diversity, leading participation and dialog.

Keywords: Interculturality; Participation; Refugee Rights; Right to Education.

[1] A presente pesquisa contou com o apoio institucional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

[2] Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Doutora em Inovação e Sistema Educativo. E-mail: ana.eyng@pucpr.br

[3] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail johanna.zuniga@pucpr.edu.br

[4] Mestrando em Educação pela Pontífícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: mauricio.alexandre@pucpr.edu.br

[5] Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Doutora em Educação. E-mail thaispacievitch@gmail.com

[6] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: santareno@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como tema os direitos das infâncias nos cenários migratórios, com ênfase no direito à educação. O estudo se justifica no cenário contemporâneo, da intensificação das migrações motivadas por deslocamentos forçados gera intenso fluxo de movimentos populacionais no âmbito internacional, os quais desafiam as políticas públicas de diversos países no provimento de condições adequadas para acolhimento, permanência e integração dos refugiados nos espaços cotidianos das comunidades nas quais buscam acolhida. O provimento de tais condições demanda políticas e programas intersetoriais para a efetivação dos direitos dos migrantes forçados ou refugiados, entre os quais há grande número de crianças e adolescentes que necessitam, também, do provimento das condições para o suprimento do direito à educação.

Nessa direção, o presente estudo desenha um mapeamento de políticas e literatura de acolhimento, permanência e integração de migrantes e refugiados, com ênfase na efetivação do direito à educação. Assim, temos como problema: os princípios políticos e práticas de acolhimento, permanência e integração das infâncias migrantes e refugiadas nos espaços da educação escolar, encontrados na literatura recente, com ênfase na efetivação do direito à educação, atendem aos princípios de: respeito à diversidade, participação protagônica e diálogo intercultural?

Os argumentos que buscam responder à indagação que nos move são provenientes da sistematização do marco conceitual do estudo, com aporte conceitual no campo dos direitos humanos destinados aos migrantes e refugiados, com especial destaque aos referenciais que tratam dos direitos: ao respeito, à participação e à educação intercultural das infâncias. Bem como derivam das etapas de revisão integrativa, cuja síntese reúne diversas fontes e perspectivas atuais acerca da temática em estudo.

Nessa direção, o marco metodológico subsidiado no método hermenêutico, pauta o processo interpretativo que se orienta na abordagem metodológica qualitativa. Os procedimentos de levantamento do referencial teórico integram estudo bibliográfico e documental. Os argumentos teóricos reunidos subsidiam a construção do protocolo aplicado na revisão integrativa de literatura (RIL), desde a definição de descritores, operadores boleanos, bases de dados, aplicação dos filtros (período, áreas: Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Arts Humanities Other Topics or Education Educational ResearchCategorias da Web of Science: Social Sciences Interdisciplinary or Education Scientific Disciplines, línguas: inglês espanhol e português e acesso totalmente aberto, até os critérios de inclusão e exclusão dos textos rastreados. No processamento analítico dos dados, valemo-nos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) para organização e compreensão das categorias extraídas dos artigos

selecionados, os quais foram também submetidos ao escrutínio analítico via aplicação do software Iramuteq.

O desenvolvimento do texto percorre as seguintes seções: referencial teórico, metodologia, resultados, discussão e considerações finais. A contextualização do tema, apresentada no referencial teórico, reúne argumentos bibliográficos e de documentos legais e políticos situam o marco conceitual do estudo. Na seção da metodologia, são descritos os pressupostos, materiais e procedimentos selecionados e desenvolvidos para dar conta da consecução dos propósitos do trabalho. Os produtos do estudo de revisão integrativa, após sistematizados, são apresentados na seção resultados. A discussão dos resultados, sob o filtro do marco conceitual delineado, coloca em evidência as categorias de conteúdo extraídas da análise dos documentos. E, por fim, as considerações finais nos permitem esboçar uma síntese e hierarquização objetiva dos resultados do estudo, indicar suas limitações, apresentar sugestões para pesquisas futuras, recomendação de melhorias e incidências para o campo político e pontuar os destaques dos resultados do estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção do estudo, reunimos argumentos de documentos políticos, legislativos e da literatura de acolhimento, permanência e integração de migrantes e refugiados, com ênfase na efetivação do direito à educação. Os argumentos teóricos referendam a análise e discussão do tema para responder ao problema que enunciamos, definindo traços das concepções sobre: migrantes e refugiados; direitos dos refugiados; direito à educação; princípios do direito à educação, considerando a participação e a interculturalidade.

Assim, o marco conceitual compreende a reflexão sobre: migrantes e refugiados, referendada em documentos de organismos internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH; Convenção dos Direitos das Crianças - CDC) e nas políticas nacionais brasileiras, além das contribuições de Bauman (2009, 2017); o direito à educação, segundo a DUDH (ONU, 1948), a CDC (ONU, 1989), a LDB (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e as contribuições de Cury (2011) e Silva(2007); a educação Intercultural crítica, em conformidade com pressupostos e princípios incluídos nas políticas educacionais e nos estudos de Candau (2008) e Walsh (2010); e o direito à participação da criança e do adolescente no espaço escolar e comunitário.

Migrantes e refugiados são pessoas que, por razões adversas diversas, são compelidas a deixar suas casas, suas comunidades, seus modos de vidas e, com frequência, suas pátrias em busca de melhores condições de vida e mesmo de sobrevivência. Em particular, os refugiados compõem um

contingente de pessoas em risco iminente, que em razão de catástrofes climáticas, conflitos armados, guerras e ou perseguições, cuja sobrevivência imediata depende do seu acolhimento como refugiados (ACNUR, 2022). Mas o refúgio não se dá de forma simples, Bauman (2009) identificas duas forças em contradição nos processos de acolhimento de estrangeiros, migrantes e refugiados a *mixofobia* caracterizada como insegurança e medo de misturar-se com os diferentes ou "estranhos", gerando o afastamento e a exclusão e a *mixofillia* caracterizada pela alegria de acolher, incluir e conviver em meio e com a diversidade. Cabe-nos, buscar estratégias para "[...] aprender a arte de viver com a diferença respeitando a salvaguardando a diversidade de um e aceitando a diversidade do outro" (BAUMAN, 2009, p. 89). Pois, o contexto global de refugiados apresenta uma complexidade multifacetada, caracterizada por um aumento alarmante no número de pessoas deslocadas à força que são compelidas a abandonar seus lares devido a perseguições, conflitos armados, violência generalizada, violações de direitos humanos e eventos que perturbam gravemente a ordem pública.

> Os problemas gerados pela "crise migratória" atual e exacerbada pelo pânico que o tema provoca pertence à categoria dos mais complexos e controversos neles, o imperativo categórico da moral entra em confronto direto com o medo do "grande desconhecido" simbolizado pelas massas de estranhos à nossa porta (BAUMAN, 2017, p. 104).

No Prólogo do *World Migration Report 2024,* Amy E. Pope, Diretora Geral da *International Organization for Migration* (IOM), afirma que as estimativas atuais das Nações Unidas sobre os movimentos populacionais reportam "cerca de 281 milhões de migrantes internacionais no mundo, o equivalente a 3,6% da população mundial" (POPE, IN MCAULIFFE; OUCHO, 2024), entre os quais estão mais de 130 milhões de refugiados.

Os refugiados são pessoas que buscam proteção e segurança, tanto no próprio país como asilo transfronteiras e que enfrentam inúmeros desafios em sua jornada, incluindo acesso limitado a abrigo, alimentação, água potável, cuidados de saúde e educação. Além disso, a integração em comunidades de acolhimento pode ser difícil e muitos refugiados enfrentam discriminação e xenofobia. É importante notar que a maior parte dos refugiados se encontra em países de baixa e média renda, que frequentemente enfrentam seus próprios desafios socioeconômicos. Assim, a cooperação internacional é essencial para encontrar soluções duradouras para a situação de refugiados, construindo uma resposta humanitária urgente e coordenada, com foco na proteção dos direitos.

A legislação brasileira (BRASIL, 1997) reconhece como refugiado todos(as) que em razão de perseguições, graves e generalizadas violações de direitos humanos não têm cidadania, estão fora de seu país de origem e não podem ou não querem voltar a ele. Portanto, o acolhimento devido aos riscos advindos de perseguição, intolerância, violação grave e generalizada dos direitos humanos, requer

contextos de permanência inclusivos e integração democrática, com garantia plena dos direitos humanos aos refugiados.

Entre migrantes e refugiados existem elevado percentual de crianças e de adolescentes que necessitam de acolhimento especial, em virtude de suas condições peculiares de sujeitos em desenvolvimento. Os dados dos monitoramentos dos últimos anos têm contabilizado entre migrantes e refugiados mais de 40% de crianças (de zero a 18 anos), dos quais em torno de 48% não frequentam a escola e se encontram em circunstâncias nas quais a garantia dos direitos humanos requer o reforço do atendimento humanitário.

Esse grupo populacional requer especial atenção para a garantia de seu direito inalienável à educação. Entretanto, "em contextos humanitários marcados pelos direitos em risco, as aprendizagens implicadas a efetivação do direito à educação para a configuração e fortalecimento do bem-estar na escola e na comunidade são fragilizadas e violadas" (EYNG, 2024, p. 412). A situação de crianças refugiadas em contextos migratórios é marcada por extrema vulnerabilidade e uma série de desafios complexos. Esses desafios se manifestam em diversos cenários, desde a fuga de seus países de origem até a busca por integração em novas comunidades. A criança nessas condições se depara normalmente com um conjunto de vulnerabilidades, como a exposição à violência, o risco de se tornar vítima do tráfico humano, a privação de direitos básicos, como a falta de abrigo e alimentação, a incidência de traumas e sofrimentos psicológicos, com a separação de familiares, por exemplo, e a interrupção da educação. São consequências que certamente geram impactos e afetam negativamente o desenvolvimento dessas crianças, comprometendo o seu futuro. Pavez-Soto (2017), analisando alguns casos de integração sociocultural de crianças migrantes, pontuou que o acesso à escolarização, embora garantido em certos contextos, muitas vezes ocorre em um cenário de pobreza e sem políticas de inclusão e convivência escolar que permitam superar as situações de discriminação. Assegurar a proteção legal das crianças refugiadas, garantindo seus direitos e acesso a serviços básicos, é um desafio constante. A falta de sistemas de proteção adequados e mesmo a complexidade das leis de imigração podem deixá-las vulneráveis à exploração e abuso.

A DUDH (ONU, 1948) estabelece um conjunto de normas fundamentais que definem e protegem os direitos humanos. Os pressupostos, princípios e propósitos da DUDH contemplam, indubitavelmente, os migrantes e refugiados, no que concerne ao respeito e igualdade em direitos que se estende, obviamente, ao direito de nacionalidade, inclusive de mudar de nacionalidade (art. 15), em especial, em casos de perseguições e de asilo transfronteiriço. "Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de se beneficiar de asilo em outros países" (ONU, 1948). Esses preceitos são essenciais para compreensão dos direitos dos povos em deslocamento forçado, considerando as implicações jurídicas da

migração forçada e a necessidade de proteção aos refugiados. A consecução dos ideais proclamados na declaração para desenvolver o respeito e aplicação dos direitos e liberdades "pelo ensino e pela educação" implica a garantia do direito à educação, conforme artigo 26º. Por sua vez, a CDC (ONU, 1989) reafirma, no artigo 28, o direito à educação estabelecido na DUDH: "Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades" (ONU, 1989). As intencionalidades do direito à educação da criança (0-18 anos), são apresentadas no artigo 29º.

O conjunto de intencionalidades explicitadas na CDC estabelece o conceito presente nas políticas educacionais, quanto a uma educação que promova o pleno desenvolvimento, ou seja, uma educação integral, nas diversas áreas e dimensões que constituem os sujeitos de direitos. Situa também a proposta de uma educação em e para os direitos humanos. Destaca princípios alinhados às perspectivas transformadoras e interculturais da educação. Traz também o importante papel da educação em preparar os estudantes para a corresponsabilidade em e para uma sociedade democrática, inclusiva e em paz. E, ainda, situa uma questão crucial que abrange os direitos das gerações atuais e futuras a um planeta sustentável, ao objetivar a promoção do respeito pelo meio ambiente.

Os direitos das crianças devem ser garantidos em quaisquer circunstâncias, em especial no que se refere à proteção dos direitos de crianças refugiadas, conforme artigo 22º da CDC. É obrigação dos Estados, em colaboração com as organizações competentes, assegurar essa proteção, "de forma a permitir o gozo dos direitos reconhecidos pela presente Convenção e outros instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos ou de carácter humanitário" (ONU, 1989).

No cenário nacional brasileiro, o direito das infâncias, o direito à educação e ao cuidado prioritário das crianças, adolescentes em todas as situações, incluindo as circunstâncias que as levem ao *status* de refugiados, são normatizadas nas políticas públicas e educacionais. Das quais destacamos: a Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996); o ECA (BRASIL, 1990) e os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados (BRASIL, 1997; 2017).

A Constituição Federal, no artigo 5º, considera a igualdade plena em direitos a brasileiros e estrangeiros. "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (EC nº 45/2004)" (BRASIL, 1988). Assim, estabelece que os estrangeiros devem ter igualdade plena quanto aos direitos sociais listados no artigo 6º: "a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a

proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...] (EC nº 26/2000, EC nº 64/2010 e EC nº 90/2015)" (BRASIL, 1988).

Entre os direitos sociais, assinalamos primordialmente o direito à educação para as infâncias, estabelecido no artigo 205 da CF. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Os princípios referenciais da educação são definidos no art. 206 em termos de: igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, gestão democrática do ensino público, garantia de padrão de qualidade, [...] (BRASIL, 1988).

> O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. (CURY, 2002, p.260)

A proteção das infâncias é ação conjunta, sendo "dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade". Portanto, a formulação e execução de políticas públicas destinadas à garantia de direitos de crianças e adolescentes contempla "[...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (BRASIL, 1988). O dispositivo constitucional, ao garantir os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua nacionalidade ou condição migratória, abrange também as crianças refugiadas. A Constituição, em conjunto com outras leis e tratados internacionais ratificados pelo Brasil, como a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, forma um arcabouço jurídico que visa a proteger e garantir os direitos das crianças em todo o território brasileiro.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), se referenda na DUDH (1948), na CF (BRASIL, 1988) e na CDC (ONU, 1989), e detalha a política de direitos destinados às crianças (0-12 anos) e aos adolescentes (12-18 anos). O documento afirma no seu art. 3º a proteção integral e o gozo de "todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana", assegurando às crianças e aos adolescentes "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" (BRASIL, 1990).

Do conjunto dos direitos sociais garantidos ao indivíduo, se encontra como atribuição do direito à educação (Art. 53) a efetivação do "pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1990). A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) define a educação como atribuição "da família e do Estado", e como dever do Estado garantir "a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade", afirmando uma orientação baseada nos princípios de "liberdade e nos ideais de solidariedade humana", cuja finalidade é "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996). No artigo 3º, a LDB reitera, amplia e atualiza os princípios basilares da educação:

> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

Em consonância com os pressupostos e princípios advindos das normatizações dos documentos políticos internacionais e nacionais e, segundo as atuais epistemologias do campo educativo, o direito à educação no contexto contemporâneo tem referência nas teorizações críticas e pós-críticas, as quais têm entre os seus princípios basilares: o respeito à diversidade, a participação protagônica e o diálogo intercultural. As teorias críticas e pós-críticas da educação oferecem perspectivas distintas, mas complementares, sobre o direito à educação. Ambas questionam as formas tradicionais de ensino e buscam promover uma educação mais justa e inclusiva, mas diferem em seus pressupostos e abordagens. Enquanto nas teorias críticas há um foco na questão da desigualdade social e na educação como ferramenta de transformação, com ênfase na justiça social, nas teorias pós-críticas há um foco na diversidade e na identidade, na educação como espaço de diálogo e intermediação, enfatizando a diferença e a pluralidade. Segundo Silva (2007), o currículo escolar é visto a partir da teoria crítica e pós-crítica como espaço de poder, de lutas e conflitos, sendo uma construção social. Devemos ter isso em mente quando pensamos em uma educação inclusiva para refugiados, pois não podemos desconsiderar o jogo de interesses políticos que, no âmbito internacional, se utiliza inclusive das leis de imigração para fazer valer a vontade de determinados grupos.

Entretanto, o respeito à diversidade subsidia o desenvolvimento de uma nova práxis social, capaz de incluir a dignidade humana de todos e todas, a qual exige o reconhecimento e integração da diversidade cultural. Pois, "[...] não basta à escola saber que ela abriga matrículas de crianças imigrantes, é urgente o reconhecimento dessa multiculturalidade (constatação) e a construção de práticas pedagógicas interculturais (ação social)" (BRAGA; SOUZA NETO E SANTOS, 2021, p. 576). Uma vez que o reconhecimento, a valorização e a inclusão da diversidade supõem, certamente, o respeito à igualdade e à diferença que constitui os sujeitos e as culturas, "[...] se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades" (BRASIL, 2012, p. 9).

> O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p. 260).

A participação como direito subjetivo das crianças e dos adolescentes requer o desenvolvimento progressivo de formas e instâncias de protagonismo e tomada de decisão sobre questões que as afetam, conforme seu grau de maturidade e capacidade em desenvolvimento. Resta saber se estamos dispostos a adotar metodologias pedagógicas e de gestão mais participativas, descentralizando os processos decisórios. O fortalecimento da participação é uma pauta que deve ser objeto de luta constante para que crianças e adolescentes, sujeitos do direito à educação "[...] como os atores sociais [saibam] da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, [assim] o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política" (CURY, 2002, p. 261).

O diálogo intercultural integra os conceitos e práticas do respeito à diversidade e da participação protagônica. Assim, a perspectiva intercultural almejada "[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais" (CANDAU, 2008, p. 54). Tal perspectiva intercultural, segundo os estudos decoloniais de Catherine Walsh (2010), supera as visões interculturais alinhadas aos propósitos funcionais e relacionais, se constituindo uma interculturalidade crítica, conforme vemos no quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização das perspectivas interculturais: Relacional, Funcional, Crítica

1. A interculturalidade relacional refere-se da forma mais básica e geral ao contato e troca entre culturas, ou seja, entre diferentes pessoas, práticas, conhecimentos, valores e tradições culturais, que podem ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade. Assim, esconde ou minimiza o conflito e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua em que a relação se dá. Limita a interculturalidade ao contato e ao relacionamento – muitas vezes no nível individual – encobrindo ou deixando de lado as estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas – que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade.
2. A interculturalidade funcional é "funcional" ao sistema existente, não toca nas causas da assimetria e desigualdade social e cultural, nem "questiona as regras do jogo", razão pela qual "é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente" (Tubino, 2005). A interculturalidade funcional responde e se baseia nos interesses e necessidades das instituições sociais; A interculturalidade funcional é exercida de cima, de forma vertical, mantendo a subordinação.
3. A interculturalidade crítica é entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das pessoas e como uma demanda de subalternidade. Ela sustenta e exige a transformação de estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de diferentes condições de ser, ser, pensar, saber, aprender, sentir e viver. A interculturalidade crítica é uma construção de e para pessoas que sofreram uma história de subjugação e subalternização.

Fonte: Elaboração própria. Adaptada de Walsh (2010).

A efetivação conjugada desses princípios supõe a garantia do direito à educação numa perspectiva transformadora, inclusiva, que viabilize o desenvolvimento integral de todas(os) as(os) estudantes. E que tenha como meta o acolhimento, a permanência e a integração com qualidade das crianças, adolescentes e jovens, viabilizada pelo "[...] direito às aprendizagens, essência do direito à educação e fator primordial da função social da escola" (EYNG, 2024, p. 412).

METODOLOGIA

O trabalho subsidiado nos pressupostos interpretativos do método hermenêutico, orienta-se pela abordagem metodológica qualitativa de Bogdan e Biklen (1994) e, buscando trazer uma contribuição inédita, o estudo se utiliza do procedimento de Revisão Integrativa da Literatura RIL (MUCCIOLO E ZANELLA 2023; OERMANN; KNAFL 2021; WHITTEMORE E KNAFL 2005) para levantamento de dados. Sobre a revisão integrativa, Mucciolo e Zanella (2023) apontam que essa metodologia é uma dentre várias formas de síntese do conhecimento, sendo utilizada para estabelecer uma interlocução entre diferentes comunidades acadêmicas e diferentes disciplinas. E, segundo Oermann e Knafl (2021), as revisões integrativas permitem desenvolver uma compreensão abrangente de um fenômeno, combinando diferentes aspectos teóricos a partir de uma abordagem holística.

A pesquisa de RIL se referendou na pergunta: os princípios políticos e práticas de acolhimento, permanência e integração das infâncias migrantes e refugiadas nos espaços da educação escolar, encontrados na literatura recente, com ênfase na efetivação do direito à educação, atendem aos princípios de: respeito à diversidade, participação protagônica e diálogo intercultural?

O processo de RIL abrange cinco etapas definidas em Whittemore e Knafl (2005): identificação do problema; pesquisa bibliográfica; avaliação dos dados; análise dos dados e apresentação dos achados. A primeira etapa, iniciada pela apresentação e problematização da temática do estudo no resumo, na introdução e no referencial teórico, sistematizado via revisão e análise documental. Na segunda etapa, reúne resultados da revisão de literatura selecionados nas buscas em bases de dados internacionais, abrangendo publicações recentes em língua portuguesa, inglesa e espanhola, apresentados na seção resultados, em conformidade com os critérios: estudo clássico (trazer elevado número de citações em língua estrangeira), abrangendo produções recentes (últimos 3 anos), tendo como descritores de busca: migrações OR migrantes OR refugiados; AND direitos dos refugiados OR migrantes; AND hospitalidade OR acolhimento.

As bases internacionais consultadas foram: Scopus (Elsevier); *Web of Science*: Coleção Principal (Clarivate Analytics / Thomson Reuters). Também foram consultadas as bases de dados de dois periódicos especializados que publicam produções nacionais e internacionais sobre migração: a Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana (REMHU) e o *Journal Immigrant and Refugee Studies*.

As buscas na base de dados Scopus resultaram em 3.131 documentos que, após a aplicação dos filtros (ano de publicação: 2022-2024; área de estudo: Ciências Sociais, Artes e Humanidades; tipo de documento: artigo; idioma: inglês, espanhol e português; acesso: totalmente aberto), permitiu a seleção de 335 trabalhos, dentre os quais houve a duplicação de um trabalho, assim, o total de artigos para tratamento de análise foi de 334 documentos. As buscas na base de dados *Web of Science* resultaram em 867.033 documentos que, após a aplicação dos mesmos filtros, considerando as categorias da Web of Science: ciências sociais interdisciplinares ou disciplinas científicas da educação, chegaram ao número final de 219 documentos.

A partir dos resultados, foi realizada a revisão pela análise dos títulos e resumos dos 334 resultados da plataforma Scopus, sendo realizada a mesma ação com os 219 resultados da plataforma *Web of Science*. Nessa etapa, foram excluídos 309 trabalhos da base de dados da Scopus, por não atenderem ao foco do objeto da pesquisa, uma vez que não estabeleciam um diálogo com a área da educação, parâmetro de escolha dos documentos. Assim, foram excluídos textos com foco em: trabalho, política, solidariedade, recepção, hospitalidade, Covid-19, saúde, arte, literatura, mídia, religião, integração, economia, língua, cultura, tecnologia, gênero, fotografia, iconografia, tradução, violência, migração rural, migração voluntária, migração histórica, turismo, exploração, além dos trabalhos sem acesso aberto.

A exclusão de trabalhos da base de dados da *Web of Science,* a partir da análise de títulos e resumos, correspondeu a 215 trabalhos, por não atenderem a temática da pesquisa. Assim, foram

excluídos textos com foco em: gênero, saúde, mídia, política, economia, mudanças climáticas, cultura, química, ciência, biomedicina, biologia, sexualidade, Covid-19, literatura, migração rural, história de migração, tecnologia, trabalho, exploração, exportação, urbanismo, integração, língua, educação física, iconografia, arte, recepção, representação social, engenharia, pesquisa, como também foram excluídos trabalhos que a pesquisa trouxe em idioma russo.

Os critérios de inclusão dos textos se referem a pesquisas que trazem a educação e o direito à educação como ponto central. Sendo assim, o resultado da primeira análise resultou na seleção de 25 artigos da *Scopus* e 4 da *Web of Science,* os quais correspondem a 4 ensaios. Desse modo, um total de 29 trabalhos foram escrutinados sob os critérios metodológicos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), a partir das categorias: direitos, direito dos refugiados, direito à educação, interculturalidade e participação. Mediante o uso do localizador do PDF, procurou-se encontrar os argumentos centrais sobre as categorias circunscritas à migração/refúgio e educação. Assim, as categorias de conteúdo foram pesquisadas nos textos e, quando não encontradas pelo termo exato, o foram por termos equivalente e aproximados.

Para a análise textual e organização gráfica de similitude, foi utilizado o programa *Iramuteq*, que permite o tratamento de dados textuais por meio de diferentes processos, com base nas estatísticas dos textos e em técnicas de lexicometria. O software Iramuteq foi utilizado para a ilustração dos dados sistematizados e análise textual (dos resumos e trechos categorizados dos artigos selecionados), por possibilitar diferentes meios de "processamento de dados qualitativos, visto que permite diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas, documentos, entre outras" (SOUZA *et al*., 2018, p. 02).

A organização do *corpus* de análise, ou seja, a preparação das informações a serem analisadas em um arquivo de texto único, codificado em formato txt., foi a primeira etapa para a utilização do Iramuteq. Foram preparados 12 *corpora* considerados mais pertinentes a partir dos achados na análise de conteúdo: *corpus* relativo aos resumos completos (29 textos), *corpus* relativo aos trechos extraídos dos textos sobre o direito relacionado à educação em leis (12 textos), *corpus* dos trechos extraídos dos textos sobre o direito relacionado à educação como direito humano (8 textos), *corpus* relativo aos trechos extraídos dos artigos sobre a negação do direito à educação (13 textos), *corpus* relativo aos trechos extraídos dos artigos sobre o bem que traz o direito à educação (7 textos), *corpus* relativo aos trechos extraídos dos artigos sobre o direito à aprendizagem do idioma (3 textos), *corpus* relativo aos trechos extraídos dos artigos sobre direito dos refugiados (29 textos), *corpus* relativo aos trechos extraídos dos artigos sobre direito à educação (29 textos), *corpus* relativo aos trechos extraídos dos artigos sobre direito à interculturalidade (15 textos), *corpus* relativo aos trechos extraídos dos artigos

sobre a questão multicultural (11 textos), *corpus* relativo aos trechos extraídos dos artigos sobre direito à participação (8 textos), *corpus* relativo aos trechos extraídos dos artigos sobre o que favorece o direito à participação (incluídas as ações concretas, sendo 20 textos).

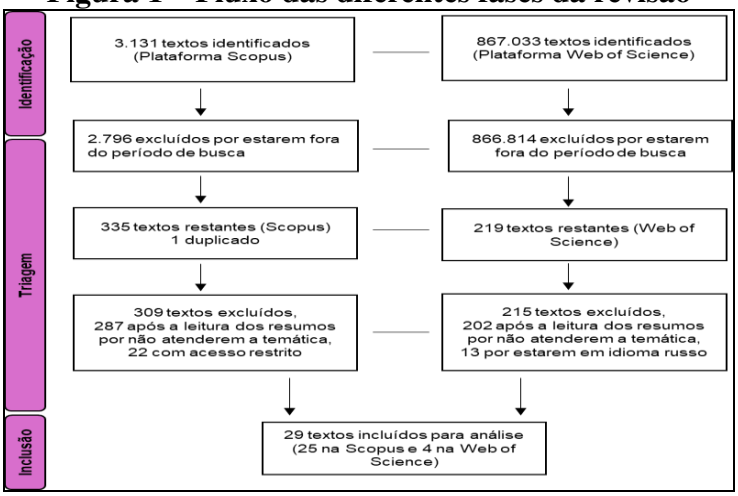
Para cada *corpus*, foi gerada uma nuvem de palavras, na qual as palavras são organizadas graficamente em função da sua frequência, sendo "uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um *corpus" (Camargo e Justo, 2013)*. Cada *corpus* foi submetido também a análise de similitude, por meio da qual foram identificadas as ocorrências e a conexidade entre as palavras, auxiliando na ilustração da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual. Segundo Camargo e Justo (2013):

> A análise de similitude se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise (MARCHAND; RATINAUD, 2012).

As diferentes cores identificam comunidades, sendo que em cada comunidade há uma palavra principal destacada que a representa. As demais palavras relacionadas à comunidade são conectadas por ramos que apresentam espessuras distintas, que representam a força da conexão entre as palavras dentro de cada comunidade e entre as comunidades entre si.

Na etapa da discussão, buscamos responder se as políticas e práticas de acolhimento, permanência e integração das infâncias migrantes e refugiadas, nos espaços da educação escolar, com ênfase na efetivação do direito à educação, atendem aos princípios de: respeito à diversidade, participação protagônica e diálogo intercultural.

Figura 1 – Fluxo das diferentes fases da revisão



Fonte: Elaboração própria.

Em conjunto com a revisão integrativa, foi utilizado o protocolo PRISMA, uma ferramenta metodológica reconhecida por garantir uma boa sistematização e transparência dos dados (SCHNEIDER *et al.*, 2024), organizando-os a partir de um fluxograma. Na figura 1, temos o fluxograma elaborado a partir do modelo de protocolo PRISMA, com a filtragem dos textos pesquisados e a amostra final dos textos selecionados.

RESULTADOS DA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

Nesta seção, são sistematizados e apresentados os resultados do estudo de revisão do tipo *integrativa*, situando as categorias de conteúdo extraídas dos 29 textos submetidos à metanálise, considerando direitos e princípios para a garantia de direitos das infâncias refugiadas na educação escolar. Assim, os resultados da RIL trazem importantes argumentos para responder à pergunta que orientou a busca das produções internacionais recentes.

Tabela 1- Amostra final dos textos selecionados com referências e hierarquia das citações

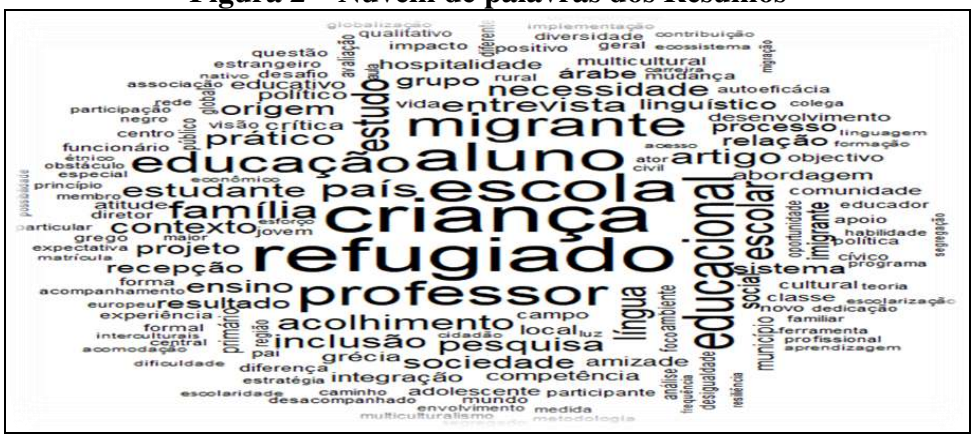
N°	Autor/Título/Plataforma	Ano	Citações
1	Karanikola; Katsiouli; Palaiologou. Teachers' global perceptions and views, practices and needs in multicultural settings (Scopus)	2022	11
2	Valdés *et al.* Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento (Scopus)	2022	10
3	Heringer. Hospitality, Self-Determination, and Black Refugee Students in Manitoba(Scopus)	2023	05
4	Pavez-Soto *et al.* Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante (Scopus)	2023	04
5	González; Gardea. Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: "Así como vienen, se van" (Scopus)	2022	03
6	Palaiologou; Prekate. Refugee Students' Psychosocial Well-Being: The Case of a Refugee Hospitality Centre in Greece (Scopus)	2023	03
7	Bachtsiavanou; Karanikola; Palaiologou. Perceptions of ZEP Teachers towards Parental Involvement of Culturally and Linguistically Diverse Families: Promoting School–Family Cooperation (Scopus)	2023	03
8	Fassetta *et al*. Welcoming Languages: teaching a 'refugee language' to school staff to enact the principle of integration as a two-way process (Scopus)	2023	03
9	Onsès-Segarra; Carrasco-Segovia; Sancho-Gil. Migrant families and Children's inclusion in culturally diverse educational contexts in Spain (Scopus)	2023	03
10	Thomas *et al*. Connecting the Dots in Education for Newly Arrived Migrant Students in Flanders (Scopus)	2022	02
11	Chatzina; Mouti. Second Language Assessment Issues in Refugee and Migrant Children's Integration and Education: Assessment Tools and Practices for Young Students with Refugee and Migrant Background in Greece (Scopus)	2022	02
12	Grazia Imperiale; Fassetta; Alshobaki. 'I need to know what to say when children are crying': a language needs analysis of Scottish primary educators learning Arabic (Scopus)	2023	02
13	Öhrn *et al*. Rural Education and Migration: A Study of the 2015 Reception of Young Refugees in Sweden (Scopus)	2023	02
14	Aalto *et al*. The effect of teacher multicultural attitudes on self-efficacy and wellbeing at work (Scopus)	2023	02
15	Palaiologou; Prekate. Child friendship patterns at a refugee center in Greece (Scopus)	2023	02
16	Asztalos Morell. Governing resettlement beyond safety: Multilevel governance as a model for sustainable resettlement of unaccompanied refugee children in rural Sweden? (Scopus)	2023	01
17	Heringer. Beyond the door frame: The role of educational policies and guidelines in (un)welcoming Black refugee students (Scopus)	2024	01
18	Palaiologou; Prekate; Kyriazi. Refugee Children's Career Aspirations at a Hospitality Center in Greece (Scopus)	2024	01
19	Banks. Constructing Effective Civic Education for Noncitizen Students (Web of Science)	2024	01
20	Schiff; Clavé-Mercier. The Reception of New Migrants in French Urban and Rural Schools: Comparing the Cases of Bulgarian Roma and Syrian Refugees (Scopus)	2022	0
21	Prats-Brugat; Prieto-Flores. "Desde que llegué a ahora he notado un cambio con el catalán": el rol de la mentoría social en la adquisición de la lengua vehicular en niños/as y adolescentes inmigrantes (Scopus)	2023	0
22	Fassetta; Imperiale. Language and Integration of Refugee Children: Reflections on Delinking and Decoloniality (Scopus)	2023	0
23	Sánchez *et al*. Analysis of Intercultural Education Policies in Italy and Spain: A Comparative Perspective (Scopus)	2023	0
24	Pacheco *et al.* Bienestar subjetivo en las trayectorias de escolares inmigrantes en tres escuelas chilenas (Scopus)	2024	0
25	Enemark. Dilemmas in Reception of Newly Arrived Migrant Students: A Local Third Way? (Scopus)	2024	0
26	Soler-Campo; Stuardo-Concha. Ecosistemas de Acogida a Estudiantes Migrantes: Prácticas, Oportunidades y Tensiones (Scopus)	2024	0
27	Georgi. Migration and the Quest for Educational Equity in Germany (Web of Science)	2024	0
28	Noble; Watkins. The Quest for Educational Equity in Schools in Multicultural Australia (Web of Science)	2024	0
29	Suárez-Orozco; Suárez-Orozco. Globalization, Immigrant-Origin Students and the Quest for Educational Equity (Web of Science)	2024	0

Fonte: Elaboração própria.

Além das citações e elementos textuais que compõem a apresentação dos resultados são incluídas figuras que organizam os dados em forma de nuvens de palavras e por meio da técnica de análise de similitude. As figuras foram geradas por meio do programa *Iramuteq*.

A figura 2 traz o conjunto de palavras com maior incidência nos resumos dos 29 textos analisados. Na imagem gerada a partir dos resumos, as palavras em destaque se referem aos termos criança e refugiado, abrangendo nos destaques, vocábulos que assinalam a importância de políticas públicas educacionais que possibilitem a garantia de direitos para as crianças em situação de refúgio.

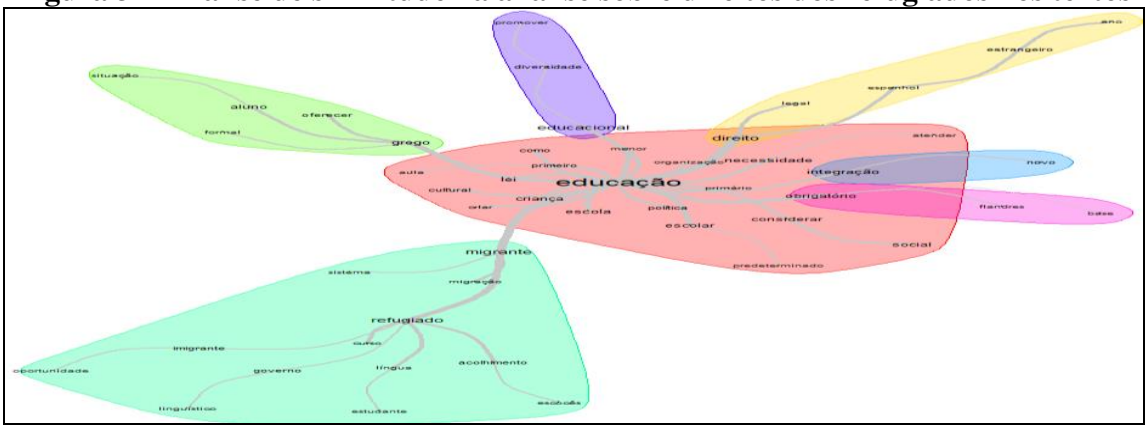
Figura 2 – Nuvem de palavras dos Resumos



Fonte: Elaboração própria.

Ao pesquisar a categoria direitos dos refugiados nos textos, percebeu-se um grande destaque ao direito à educação, como direito humano, a partir do qual são apresentados aspectos de legislações nacionais de diferentes países nos textos de (VALDÉS *et al*., 2022; KARANIKOLA; KATSIOULI, PALAIOLOGOU, 2022; THOMAS *et al*., 2022; GONZÁLEZ; GARDEA, 2022; SÁNCHEZ *et al*., 2023; GRAZIA IMPERIALE; FASSETTA, ALSHOBAKI, 2023; PRATS-BRUGAT; PRIETO-FLORESP, 2023; BANKS, 2024).

Figura 3 – Análise de similitude na análise sobre direitos dos refugiados nos textos



Fonte: Elaboração própria.

Os textos de Onsès-Segarra; Carrasco-Segóvia; Sancho-Gil (2023), Heringer (2023), Öhrn *et al*. (2023), Fassetta; Imperiale (2023), Aalto *et al*. (2024), Enemark (2024) trazem elementos da educação

como direito humano. A análise considera: o aumento dos fluxos de refugiados, o que coloca "[...] uma enorme pressão sobre os países receptores, muitos dos quais tinham diferentes maneiras de acomodar refugiados e incluir seus filhos no sistema educacional" (ÖHRN *et al*., 2023, p. 2); a necessidade de garantia do "[...] direito de todas as crianças em idade escolar, incluindo refugiados e requerentes de asilo, ingressar na educação" (FASSETTA; IMPERIALE, 2023, p. 6); reforçam a ideia de que "[...] as crianças com *status* de refugiado e requerente de asilo têm direito à educação, e mesmo as crianças indocumentadas têm o mesmo direito" (AALTO *et al*., 2024, p. 2534).

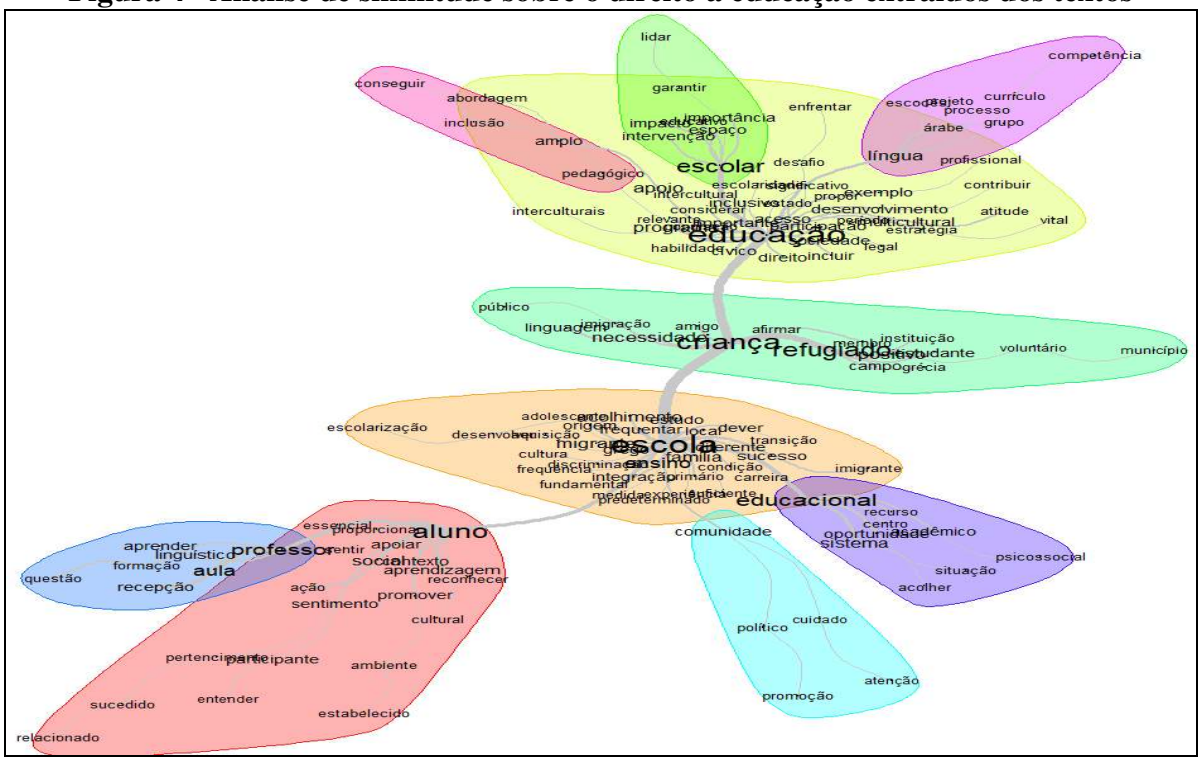
Assim, é necessário trabalhar pela acolhida e rejeitar atitudes que tendem a criar barreiras para a inclusão, pois, em muitos casos, os estudantes migrantes ainda são tratados como parte de um grupo que existe à margem da sociedade, como se não pudessem estar totalmente integrados nela.

Para a garantia do direito à educação, os textos trazem a necessidade de viabilizar: educação de qualidade (VALDÉS *et al*., 2022; CHATZINA; MOUTI, 2022; SOLER-CAMPO; STUARDO-CONCHA, 2024); atendimento positivo, (PALAIOLOGOU; PREKATE, 2023a; PALAIOLOGOU; PREKATE, 2023B; PRATS-BRUGAT; PRIETO-FLORESP, 2023; SÁNCHEZ et al., 2023; HERINGER, 2024; PACHECO *et al*., 2024; ENEMARK, 2024; AALTO *et al*., 2024); equidade (NOBLE; WATKINS, 2024). E, com esses propósitos em mente os processos pedagógicos da educação escolar precisam concretizar práticas nas quais: os estudantes (crianças e adolescentes) sejam agentes (ASZTALOS MORELL, 2023; HERINGER, 2023); haja inclusão e conhecimento da língua de origem dos estudantes (GRAZIA IMPERIALE; FASSETTA; ALSHOBAKI, 2023; FASSETTA; IMPERIALE, 2023; FASSETTA *et al*., 2023); se mantenha a frequência escolar (ONSÈS-SEGARRA; CARRASCO-SEGÓVIA; SANCHO-GIL, 2023; PALAIOLOGOU; PREKATE; KYRIAZI, 2024); se promova programas de atendimento extracurricular com uso de recursos adequados (ÖHRN *et al*., 2023; SCHIFF; CLAVÉ-MERCIER, 2022); tenha a família como parceira e elemento de apoio (BACHTSIAVANOU; KARANIKOLA; PALAIOLOGOU, 2023); se promova o sucesso escolar (THOMAS *et al*., 2022; GEORGI, 2024), via uma educação que transforma (BANKS, 2024). As práticas pedagógicas para a garantia plena do direito à educação se sustentam na formação de professores (KARANIKOLA, KATSIOULI, PALAIOLOGOU, 2022; GONZÁLEZ; GARDEA, 2022; PAVEZ-SOTO *et al*., 2023).

Os processos pedagógicos no atendimento ao direito à educação de refugiados ocorrem em contextos marcados pelo multiculturalismo dos estudantes recém-chegados. Dessa forma, a educação requer uma abordagem "[...] intercultural, que assume seu compromisso com a educação de qualidade considerando os princípios da igualdade e da não discriminação [...]" (VALDÉS *et al*., 2022, p. 11). "Professores com percepções multiculturais positivas [...] implementam estratégias mais eficazes na

gestão da sala de aula e na motivação dos alunos [...]" (AALTO *et al*., 2024, p. 2529). A interculturalidade é, portanto, uma temática fundamental e se constituem estratégias de tradução e aproximação em contextos nos quais as diversidades são desafiadoras.

Figura 4 - Análise de similitude sobre o direito à educação extraídos dos textos



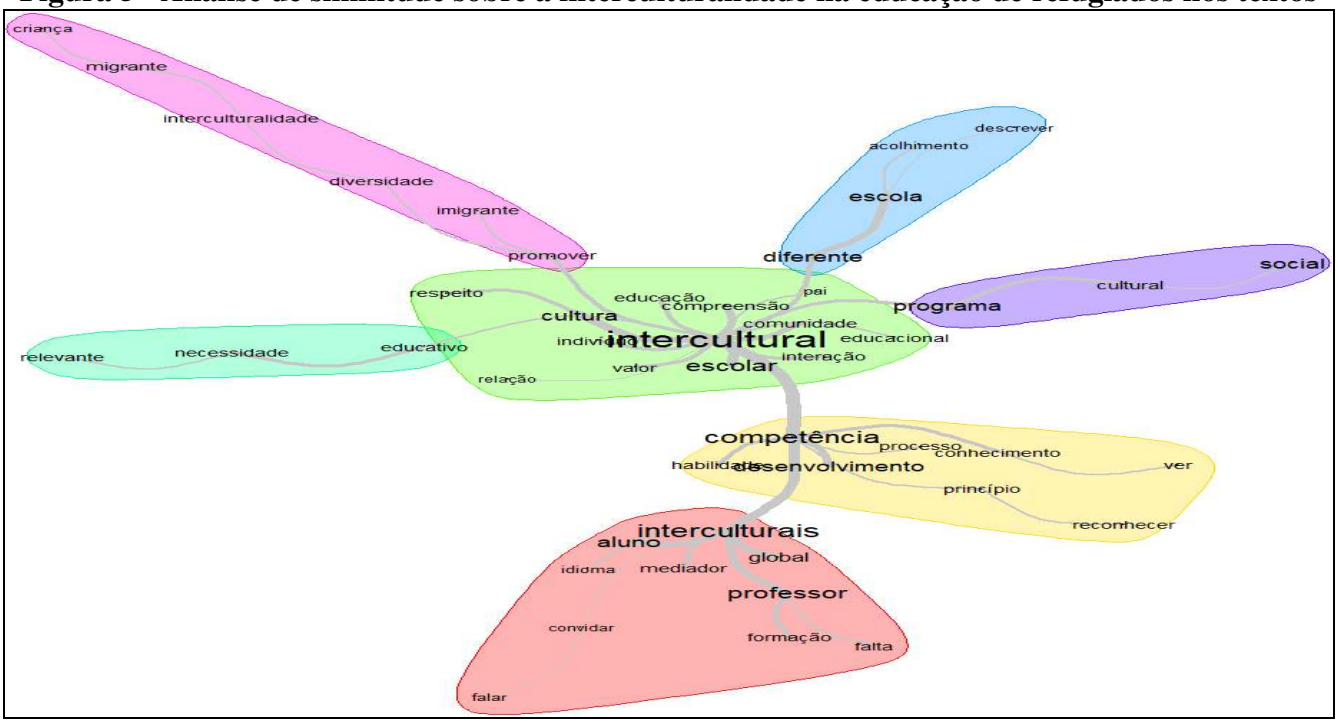
Fonte: Elaboração própria.

Neste sentido, os textos destacam a importância de: conhecimento da interculturalidade (VALDÉS *et al*., 2022; THOMAS *et al*., 2022; PAVEZ-SOTO *et al*., 2023; PACHECO *et al.,*2024; GEORGI, 2024; NOBLE; WATKINS, 2024); sensibilidade às diversas culturas (KARANIKOLA; KATSIOULI, PALAIOLOGOU, 2022; SÁNCHEZ *et al*., 2023); escolas interculturais (CHATZINA; MOUTI, 2022); mobilização de competências interculturais (FASSETTA *et al*., 2023); utilização de intérpretes interculturais (SOLER-CAMPO; STUARDO-CONCHA, 2024; ONSÈS-SEGARRA; CARRASCO-SEGÓVIA, SANCHO-GIL, 2023); atenção aos desafios da interação intercultural (PALAIOLOGOU; PREKATE, 2023b; BACHTSIAVANOU; KARANIKOLA, PALAIOLOGOU, 2023; SUÁREZ-OROZCO; SUÁREZ-OROZCO, 2024).

A educação, no acolhimento aos refugiados promove um "[...] processo de conscientização para a interculturalidade e a imigração [...] canaliza princípios e valores inclusivos (VALDÉS *et al*., 2022, p. 9). Assim, a relevância estratégica da interculturalidade se efetiva ao favorecer a inclusão em contextos educacionais diversos. Neste sentido, "[...] a sensibilidade intercultural é a capacidade de discernir e experimentar diferenças culturais relevantes e é um pré-requisito fundamental para a competência

intercultural e global" (KARANIKOLA; KATSIOULI; PALAIOLOGOU, 2022, p. 2). Dessa forma, as "[...] competências interculturais são vistas como uma estrutura que consiste em conhecimentos, valores, atitudes, habilidades e ações inter-relacionadas" (THOMAS *et al*., 2022, p. 15).

Figura 5 - Análise de similitude sobre a interculturalidade na educação de refugiados nos textos



Fonte: Elaboração própria.

A competência intercultural atua como "[...] uma habilidade-chave para os jovens, uma tarefa transversal para os educadores e um objetivo importante de desenvolvimento e qualidade escolar" (GEORGI, 2024, p. 192). Assim como, a "[...] compreensão intercultural permite "reconhecer a cultura e desenvolver o respeito" [...]" (NOBLE; WATKINS, 2024, p. 135).

"Um programa intercultural [...] visa a transformar os dispositivos e relações que fazem persistir a desigualdade ou a discriminação em relação a grupos sociais [...], nos quais as relações de subordinação foram naturalizadas" (PAVEZ-SOTO *et al*., 2023, p. 11). Portanto, a questão intercultural busca que todos sejam reconhecidos, respeitados e acolhidos em suas especificidades. Assim, "[...] a pedagogia intercultural vê na sociedade [...] uma grande oportunidade de enriquecimento e crescimento pessoal e coletivo, e no encontro com o estrangeiro, com a pessoa culturalmente diferente, uma oportunidade de confronto e reflexão [...]" (SÁNCHEZ *et al*., 2023, p. 144). Podemos dizer que a vivência da educação intercultural está permeada de encontro e confronto, tendo em vista a promoção do diálogo intercultural.

A essência da participação na educação intercultural crítica

O diálogo intercultural se materializa por meio do processo dialógico, assente na participação protagônica. Portanto, a participação equitativa se constitui na essência da educação intercultural crítica, atuando como princípio e como estratégia metodológica da aproximação, relação e integração entre culturas.

Na discussão sobre a participação na garantia do direito à educação de refugiados, os textos destacam as barreiras à participação no âmbito da gestão da educação, das escolas e das aprendizagens e apontam os desafios para que se possa alcançar a equidade, o envolvimento das famílias, o conhecimento da língua e a aplicação de programas de mentorias.

As barreiras à participação no âmbito da gestão, a falta de conhecimento das normas e processos de acolhimento e inclusão, a visão equivocada no acolhimento das diferenças e a falta de orientação e programas de apoio para a gestão das aprendizagens no nível das salas de aula**.** (VALDÉS, *et al*., 2022; GONZÁLEZ; GARDEA, 2022). Essas barreiras se tornam grandes desafios, pois caso não sejam superadas podem "[…] impossibilitar a 'participação regular e contínua na escola' [...] devido à falta de conhecimento das normas de inclusão por parte do pessoal administrativo e docente das escolas" (GONZÁLEZ; GARDEA, 2022, p. 132).

A visão equivocada das equipes diretivas na definição de estratégias e prioridades na gestão das diferenças se manifesta como barreiras nos "[...] níveis primário e secundário, os diretores consideraram os alunos migrantes inteligentes, ativos e fáceis de gerenciar, mas se contradizem ao sugerir que sua participação poderia obstruir a prática docente e/ou "deixar outros alunos para trás" (GONZÁLEZ; GARDEA, 2022, p. 142).

As barreiras e fragilidades da gestão se amplia no nível da atuação docente com a "[...] ausência de orientação no nível de gestão da sala de aula, bem como uma falta de programas ou apoio para superar as barreiras à aprendizagem e participação vivenciadas pelos alunos e suas famílias [...]" (VALDÉS, *et al*., 2022, p. 3). Tais elementos representam pedras no caminho para garantia da participação. Observa-se também que "[...] vários estudos em relação ao acesso e participação de estudantes migrantes revelaram sérias dificuldades quanto ao seu funcionamento [...]" (VALDÉS, *et al*., 2022, p. 3).

A partir das barreiras e fragilidades situadas pelos autores se evidencia como desafio a necessária formação inicial e continuada não só dos gestores e professores, mas de todos os profissionais que atuam na educação para melhor prover as ações de planejar, gerir e acompanhar programas e práticas de acolhimento, experiências de participação significativas para todos(as) estudantes.

Por outro lado, são delineados caminhos para promover e fortalecer a participação equitativa na educação dos(as) estudantes migrantes e refugiados, mediante "[...] participação equitativa para além dos cursos intensivos de aprendizagem da língua de acolhimento, são claramente necessárias estratégias e práticas de ensino cada vez mais complexas [...]" (BACHTSIAVANOU; KARANIKOLA; PALAIOLOGOU, 2023, p. 2). Isso possibilita pensar em ações concretas que favoreçam dar voz a todos(as) estudantes. Entretanto, prover a participação equitativa envolve compromisso e dedicação não só das instituições educacionais, mas também das entidades governamentais. E, em especial, promover o envolvimento das famílias, segundo Onsès-Segarra; Carrasco-Segóvia; Sancho-Gil (2023, p. 10), que reconhecem a contribuição da atuação junto com a família, como fator que favorece a participação dos estudantes na escola.

Entretanto, o conhecimento da língua de acolhimento é essencial tanto para os estudantes como para suas famílias a fim de que possam apoiar os estudos de seus filhos e filhas, como "[...] numerosos estudos mostram que os pais imigrantes e refugiados enfrentam desafios únicos em termos de participação no processo educacional devido a barreiras linguísticas[...]" (BACHTSIAVANOU; KARANIKOLA; PALAIOLOGOU, 2023, P. 3). Assim, constata-se que não falar a língua do país anfitrião é um desafio para a participação das famílias, isso termina prejudicando os(as) filhos(as) que precisam de acompanhamento nas questões escolares, uma vez que se os pais não entendem o idioma, não têm como ajudar nos estudos.

Portanto, o conhecimento da língua é um aspecto basilar para a participação, pois ela dá voz, permite compreender o outro e ser compreendido, nos processos de aprendizagem, se constata que "[...] a baixa proficiência linguística reduz consideravelmente as oportunidades dos jovens imigrantes de interagir com seus colegas e professores, aproximando-os de situações de alienação, isolamento e marginalização [...]" (PRATS-BRUGAT; PRIETO-FLORESP, 2023, p. 11).

Mas se o desconhecimento da língua fragiliza o acesso, dificulta a permanência e compromete o sucesso na garantia do direito à educação, a proficiência na língua anfitriã viabiliza a garantia do direito à educação, uma vez que facilita o acesso e a permanência, além de fortalecer as condições de sucesso nas aprendizagens. Para o fortalecimento do aprendizado da língua anfitriã são propostos programas de mentorias, cujos resultados são reconhecidos pelas famílias dos estudantes, as quais [...] comentam que seus filhos falam melhor e usam mais a língua do país anfitrião depois de participar dos programas de mentoria" (PRATS-BRUGAT; PRIETO-FLORESP, 2023, p. 12).

Cabe destacar que o processo participativo, ao mesmo tempo que requer acolhimento, favorece o pertencimento; inclusão; construção de relações de amizade**.** No tocante a isso, é fundamental trabalhar o sentimento de pertencimento dos que chegam, posto que o "[...] sentimento de pertencimento ao

contexto escolar é vital [...] para uma ampla gama de resultados positivos em termos de 'sucesso escolar', incluindo engajamento no estudo e conclusão da escola" (THOMAS *et al*., 2022, p. 8). O sentimento de pertencer a um espaço faz com que a pessoa se envolva ativamente, uma vez que se pode entender pertencimento como "[...] uma etapa caracterizada pelo reconhecimento e participação nas comunidades (FREIRE, 2000) [...]" (ASZTALOS MORELL, 2023, p. 438). Nesse panorama, existem "[...] (f)actores que influenciam o sentimento de pertença escolar dos alunos [...] no ensino regular [...] e na relação professor-aluno. Os professores são atores-chave à luz da integração dos alunos numa escola [...]" (THOMAS *et al*., 2022, p. 8).

Assim, práticas acolhedoras para os estudantes são fundamentais, partindo do reconhecimento das necessidades dos sujeitos e contextos (KARANIKOLA; KATSIOULI; PALAIOLOGOU, 2022; CHATZINA; MOUTI, 2022; SCHIFF; CLAVÉ-MERCIER, 2022; HERINGER, 2024), uma vez que isso contribui para que se possam realizar ações específicas que melhorem sua integração e pertencimento no novo espaço escolar.

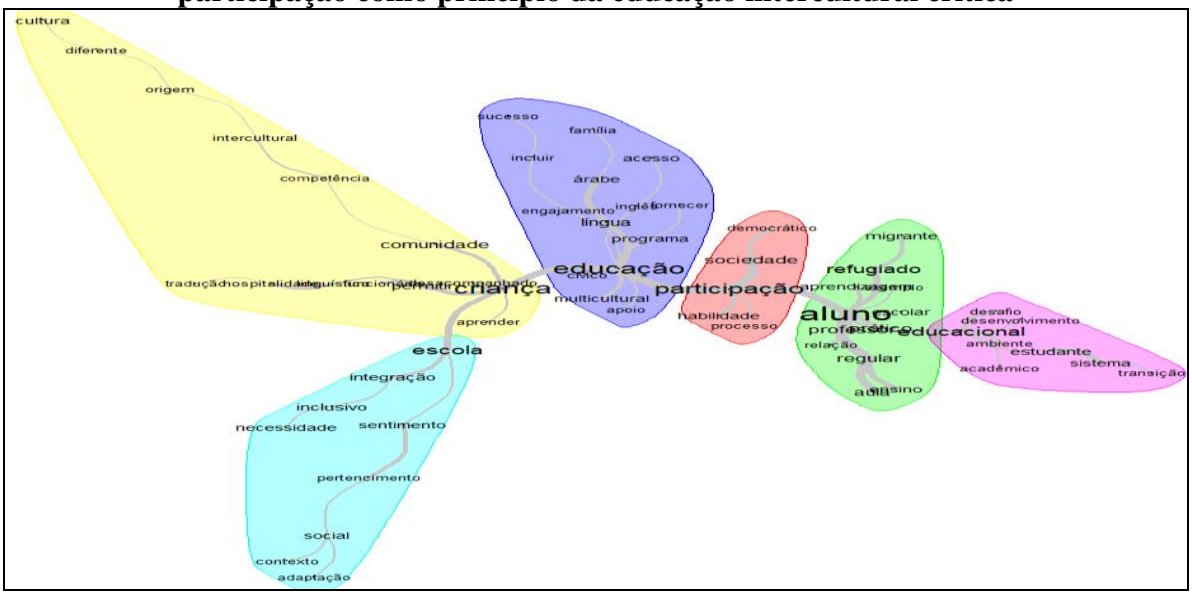
Nesse sentido, o pertencimento dos estudantes é resultado da hospitalidade, acolhida (HERINGER, 2023; HERINGER, 2024) das características e das necessidades, que favorecem uma verdadeira inclusão (PACHECO *et al*., 2024). Dessa forma, é importante dizer que quando há acolhida, os estudantes relatam experiências significativas (PALAIOLOGOU; PREKATE, 2023a). Assim, ao realizar a inclusão, as escolas são convocadas a favorecer não só a inclusão do estudante, mas também das famílias, sua participação é essencial para um melhor desempenho escolar dos estudantes (ONSÈS-SEGARRA; CARRASCO-SEGÓVIA; SANCHO-GIL, 2023). Desse modo, estabelecer relações colaborativas entre as famílias e as escolas (BACHTSIAVANOU; KARANIKOLA; PALAIOLOGOU, 2023), tende a favorecer uma educação melhor.

São necessárias, ações como projetos para apoiar aos estudantes (PRATS-BRUGAT; PRIETO-FLORESP, 2023), que visem a seu reconhecimento, trabalhem com princípios do respeito, da acolhida, da empatia. Dessa forma, a sensibilidade é uma atitude que possibilita atenção e cuidado aos estudantes (ENEMARK, 2024), estabelece relacionamentos de empatia e respeito. Nesse contexto, criar ambientes escolares seguros nos quais o bem-estar esteja presente (THOMAS *et al*., 2022), que possibilitem relacionamentos positivos aos estudantes (PALAIOLOGOU; PREKATE, 2023a; PRATS-BRUGAT; PRIETO-FLORESP, 2023) como amizades, são elementos essenciais para poder criar espaços saudáveis.

Entre as estratégias para fortalecimento da participação estão a avaliação participativa, metas de aprendizagem flexíveis e significativas e a "hospitalidade linguística" na *tradução* pedagógica. Chatzina e Mouti (2022), apresentam a participação no que se refere à avaliação, considerando que "[...] a

participação ativa dos alunos e a autoavaliação por meio de questionários são as práticas mais utilizadas [...]" (CHATZINA; MOUTI, 2022, p.11). Nesse sentido, vale dizer que para avaliar a participação ativa dos estudantes é preciso dar condições a esses para que possam verdadeiramente se avaliar, pois não tem como avaliar um estudante que se isola é marginalizado e ainda não fala o idioma.

Figura 6 – Análise de similitude sobre a participação como princípio da educação intercultural crítica



Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, uma estratégia correlacionada compreende que "[...] professores devem fornecer metas de aprendizagem flexíveis e significativas que incentivem os alunos a se apropriarem de sua aprendizagem [...]" (HERINGER, 2024, p. 1603). Para tanto, a flexibilidade e criatividade precisam estar no repertório pedagógico dos profissionais da educação, com o intuito de contribuir com uma educação significativa para todos(as). Nesse cenário, a formação específica em assuntos de acolhida e culturas é requerida, visto que "[...] professores de aulas de recepção para alunos migrantes e refugiados mostraram atitudes multiculturais significativamente mais positivas [...]" (AALTO *et al*., 2024, p. 2541).

Outra estratégia também basilar para a participação é a "[...] 'hospitalidade linguística' no contexto da tradução, observando que a tradução é um ato de hospitalidade, pois permite a comunicação" (GRAZIA IMPERIALE; FASSETTA; ALSHOBAKI, 2023, p. 379). Usar estratégias para se comunicar na língua do outro é uma ação relevante, pois demonstra interesse e compromisso com o outro. Nesse sentido, são reportadas iniciativas de projetos para que funcionários aprendam a língua dos estudantes. A "[...] hospitalidade linguística estava no centro do projeto WLs, que ensinou árabe aos funcionários da educação na Escócia para permitir que eles se aproximassem de crianças e famílias da Nova Escócia e as recebessem em e por meio de sua língua" (FASSETTA *et al*., 2023, p. 560). Assim,

ao "[...] aprender uma língua específica para um ambiente de escola primária, a equipe educacional pode fazer com que as crianças de língua árabe e seus pais/responsáveis se sintam bem-vindos [...]" (FASSETTA; IMPERIALE, 2023, p. 2). Dessa forma, constata-se um verdadeiro compromisso com uma educação hospitaleira de qualidade, o que possibilita participação.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de trabalhar para que a voz do estudante, o ser e estar na escola seja um encontro de diálogo e de verdadeira comunicação. No contexto de participação, considera-se que "[...] o processo de adaptação ao novo contexto educacional e social tem uma influência significativa no conjunto de emoções e satisfações desse grupo de estudantes" (PACHECO *et al*., 2024, p. 10). Assim, quando as escolas buscam estratégias para melhor adaptar os estudantes, favorecem que esses tenham experiências significativas. Nesse ponto vale salientar que, no cenário de escolas com várias culturas, não somente é preciso adaptação dos discentes, mas também as instituições precisam se adaptar aos que chegam. Desse modo, conhecer "[...] os desafios que os estudantes de origem imigrante enfrentam é vital para o desenvolvimento de estratégias eficazes para apoiar suas transições educacionais e sucesso" (SUÁREZ-OROZCO; SUÁREZ-OROZCO, 2024, p. 27).

Para tanto, se busca promover "[...]uma educação que não apenas acolha a conformidade com um sistema existente, mas promova a agência e à autodeterminação dos alunos" (HERINGER, 2023, p. 60). Assim, há a "[...] necessidade de formação intercultural e de um sistema educativo mais inclusivo, que promova verdadeiramente a integração dos estudantes migrantes" (PAVEZ-SOTO *et al*., 2023, p. 9). A inclusão é super necessária, ela não acontece de uma hora para outra, pois é gradual, por isso quando os "[...] contextos são acolhedores e inclusivos, oferecendo acesso equitativo a recursos e oportunidades, os jovens imigrantes têm maior probabilidade de experimentar uma adaptação positiva [...]" (SUÁREZ-OROZCO; SUÁREZ-OROZCO, 2024, p. 26).

Nesse contexto, é relevante aproveitar a oportunidade de "[...] aprender com o novo, a partir de uma pluralidade de histórias e culturas que podem dialogar" [...]" (PAVEZ-SOTO *et al*., 2023, p. 13). Assim, é interessante perceber o estudante que chega como alguém que vem aportar com seu idioma história cultura. Nesse mesmo sentido, verifica-se que as "[...] relações afetivas entre professores e alunos influenciam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos [...]" (SOLER-CAMPO; STUARDO-CONCHA, 2024, p. 4). Constata-se, pois, que o papel do professor é essencial para que os estudantes se sintam parte da escola, por isso investir em relações positivas entre professor e estudante é crucial para integração, inclusão, participação como estratégias de acolhimento, as quais geram o pertencimento.

É relevante dizer que quando a educação escolar favorece o pertencimento e o engajamento dos estudantes, podemos almejar que a participação tenha "[...] muitos resultados positivos para as crianças

refugiadas em sua saúde mental e estado psicológico, nos resultados de aprendizagem, bem como no desenvolvimento de suas habilidades [...]" (PALAIOLOGOU; PREKATE; KYRIAZI, 2024, p. 2). E, assim, via participação ativa e pertencimento inclusivo os estudantes migrantes e refugiados podem construir as aprendizagens implicadas a promessa do direito à educação integral para todos(as).

DISCUSSÃO E SÍNTESE INTEGRATIVA DOS ARGUMENTOS INVESTIGADOS

Nesta seção, os achados da pesquisa de revisão integrativa são discutidos e sintetizados, integrando os argumentos para responder: quais os princípios e práticas de acolhimento, permanência e integração das infâncias migrantes e refugiadas nos espaços da educação escolar são encontrados na literatura recente e em documentos políticos?

O conjunto de argumentos, da literatura e dos documentos políticos reunidos, contribui para a compreensão do cenário, a partir do qual se apresentam as necessidades e desafios da sistematização e efetivação de princípios e práticas de acolhimento, permanência e integração das infâncias nos espaços da educação escolar, implicados a garantia do direito à educação.

Acolher as pessoas imigrantes e refugiadas demanda uma série de ações, desde questões políticas para garantir os diretos dos sujeitos, como programas e atitudes de acolhida e hospitalidade são importantes para que esses possam se integrar na sociedade e fazer parte de forma ativa do novo espaço no qual se encontram.

A DUDH (ONU, 1948) reconhece a dignidade e os direitos de todos(as), incluindo as pessoas refugiadas no direito de acolhimento e proteção em outro país, com destaque para o direito à educação como elemento essencial para o pleno desenvolvimento e integração das pessoas refugiadas.

Portanto, os imigrantes e ou refugiados são sujeitos de direitos, entres esses o da educação, que é um direito inalienável, sem importar a sua situação migratória (KARANIKOLA; KATSIOULI; PALEÓLOGO, 2022; GONZÁLEZ; GARDEA, 2022; FASSETTA; IMPERIALE, 2023; AALTO *et al*., 2024). Além disso, vale salientar que a educação contribui para a transformação de realidades sociais desiguais (CURY, 2002). Posto que, ela possibilita o desenvolvimento humano assim como qualifica as pessoas para assumir um determinado trabalho (Brasil, 1988). Desse modo, a educação é fundamental para a vida de todos(as), possibilitando a diminuição das desigualdades sociais que prejudicam a garantia de direitos.

Nesse contexto, práticas acolhedoras para os estudantes são fundamentais, entre elas reconhecer as necessidades especificas de indivíduos e grupos de refugiados (KARANIKOLA; KATSIOULI; PALAIOLOGOU, 2022; CHATZINA; MOUTI, 2022; SCHIFF; CLAVÉ-MERCIER, 2022;

HERINGER, 2024), uma vez que isso contribui para que se possam realizar ações especificas que melhorem sua integração e pertencimento no novo espaço escolar.

Destaca-se também a importância da equidade de condições no provimento da educação dos migrantes e refugiados, conforme assinalam Sánchez *et al*. (2023), Pavez-Soto *et al*. (2023), Suárez-Orozco; Suárez-Orozco (2024). Os autores salientam que os estudantes precisam ter acesso e equidade de condições.

A legislação internacional afirma que é necessário trabalhar na educação pela equidade de oportunidades, mediante uma Educação em Direitos Humanos e de responsabilidade social. Defende, ainda, que as crianças têm absoluta prioridade na garantia de seus diretos, para tanto, afirma que os Estados precisam se responsabilizar e se comprometer com a garantia de direitos para com as crianças, conforme a CDC (ONU, 1989).

Para os estudantes em situação de migração e refúgio, a educação não é somente um direito e dever dos Estados de acolhimento, mas uma necessidade vital de sobrevivência e integração, portanto, é primordial oferecer uma educação intercultural de qualidade aos estudantes.

No Brasil, a CF (BRASIL, 1988) considera o estrangeiro como um brasileiro no que tange à garantia de diretos, entre eles o da educação a qual precisa ser oferecida em igualdade de oportunidades. O ECA (BRASIL, 1990) apresenta que a educação precisa contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, a LDB (BRASIL, 1996) traz a educação no sentido do pleno desenvolvimento dos estudantes, já Lei de migração de 2017 (BRASIL, 2017), aborda o migrante como pessoa de diretos, entre eles o da educação. Assim, as normas políticas reconhecem a importância de cuidar e garantir os direitos as crianças e adolescentes entre as pessoas que chegam ao país em busca de proteção e de melhores condições de vida. Assim, se reconhece que as normas prescrevem elementos fundamentais para a garantia dos direitos. Entretanto, é preciso que o direito à educação, não somente seja garantido de forma de discurso constitucional (THOMAS *et al*., 2022), mas seja uma práxis na realidade concreta.

Nesse contexto, a educação é uma forma de proteção para os estudantes (PALAIOLOGOU; PREKATE, 2023a) uma vez que favorece o desenvolvimento integral (PALAIOLOGOU; PREKATE, 2023b). Dessa forma, é importante que os professores contribuam na garantia do direto à educação, tendo ferramentas para promover a inclusão (PACHECO et al., 2024), um primeiro passo é que os profissionais reconheçam a necessidade de formação para lidar com o fenômeno da migração (PAVEZ-SOTO *et al*., 2023, p. 9).

Assim, oferecer qualidade educacional é um desafio (GONZÁLEZ; GARDEA, 2022) para os estudantes imigrantes e refugiados, pois demanda uma série de ações em vários âmbitos. São necessárias práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes (ÖHRN *et al*., 2023), por meio de

atividades significativas que desenvolvam aprendizagens significativas, elemento fundamental do direito à educação (EYNG, 2024).

Nessa direção, projetos de acolhimento e apoio aos estudantes (PRATS-BRUGAT; PRIETO-FLORESP, 2023) que visem ao seu reconhecimento, trabalhem com princípios do respeito, da acolhida, da empatia, viabilizam atitudes e ações de atenção e cuidado aos estudantes (ENEMARK, 2024), estabelecendo relacionamentos de empatia e respeito, na criação de laços de coleguismo e amizades. Dessa forma, os espaços escolares seguros, nos quais o bem-estar esteja presente (THOMAS *et al*., 2022), possibilitam que os estudantes tenham relacionamentos positivos (PALAIOLOGOU; PREKATE, 2023a), (PRATS-BRUGAT; PRIETO-FLORESP, 2023), como elementos essenciais em espaços saudáveis.

Lembrando, entretanto, que incluir não é somente oferecer matrícula, mas garantir condições de que o estudante se mantenha e tenha sucesso na educação, pois incluir não significa colocar o estudante em uma sala de aula levando em conta sua idade e desconsiderar que não entende o idioma (CHATZINA; MOUTI, 2022), ou sem realizar ajustes necessários para que o estudante possa participar verdadeiramente do espaço escolar (THOMAS *et al*., 2022). Para tanto, é preciso de currículos inclusivos, que reconheçam as diversidades dos refugiados, migrantes. Para isso é necessário, que a construção de currículos seja uma construção social de acordo com Silva (2007) e não somente de alguns. Dessa forma, a adaptação de currículos na educação (GEORGI, 2024), (NOBLE; WATKINS, 2024) é essencial, e necessária para que além de incluir, possibilite o diálogo entre as diferentes culturas que formam parte da comunidade escolar.

Assim, entende-se que a escola é um ambiente que abriga muitas diversidades as quais precisam ser reconhecidas e respeitadas. Portanto, considera-se elementar combater violências como o *bullying* (PALAIOLOGOU; PREKATE, 2023b). Por isso, é preciso de uma educação na qual esses tipos de violências sejam discutidos e erradicados pelo viés do respeito com o processo da interculturalidade (VALDÉS *et al*., 2022). Desse modo, entende-se que espaços que trabalham com a ótica da interculturalidade crítica (WALSH, 2010) contribuem para uma vivência responsável de respeito e promoção de todas as culturas sem usar de subalternização para nenhum grupo. Neste sentido, precisamos de espaços nos quais os valores e atitudes dialoguem (THOMAS *et al*., 2022) e trabalhem pelo respeito às diferenças, assim o pertencimento por parte dos estudantes se pode intensificar e trazer como consequência o sucesso escolar. Para que isto aconteça, o professor é uma peça-chave, pois ele pode gerar uma relação afetiva positiva com os estudantes contribuindo para a participação desses (SOLER-CAMPO; STUARDO-CONCHA, 2024). Nesse sentido, a participação dos estudantes é

essencial, contudo, é preciso verificar se e como acontece tal processo. Pois vale lembrar que processos participativos e democráticos ainda são pouco visíveis nos espaços escolares.

Nesse sentido, abordar as questões interculturais é necessário (BRAGA; SOUZA NETO E SANTOS, 2021), pois elas possibilitam não somente o respeito, mas o diálogo entre as culturas. Assim, a interculturalidade possibilita qualidade escolar (GEORGI, 2024). Por isso, reconhecer que podemos crescer por meio de aspectos interculturais é fundamental (SÁNCHEZ *et al*., 2023), levando em conta que aprendemos com o outro e com sua cultura. Dessa forma, é relevante lembrar a importância de uma educação que reconheça o outro (CANDAU, 2008), ou seja, é preciso a realização prática da interculturalidade crítica dentro do ambiente educacional (WALSH, 2010). Para que isso aconteça, é necessário trabalhar em vários campos, na elaboração de políticas interculturais no sistema educacional, formação de professores na perspectiva intercultural crítica, entre outras ações.

Nesse contexto, medidas, como mediadores interculturais, são interessantes, pois eles podem contribuir para realizar a comunicação entre escola e estudantes, famílias (THOMAS *et al*., 2022). Nesse aspecto, é relevante pontuar ações como intercâmbio de professores (SOLER-CAMPO; STUARDO-CONCHA, 2024) ação que vem fortalecer aspectos de acolhida e pertencimento dos estudantes, pois possibilita que as atitudes de acolhida dos professores sejam melhor desenvolvidas. Assim, formação intercultural aos professores é essencial (PAVEZ-SOTO *et al*., 2023, p. 7), favorecendo o desenvolvimento pedagógico cada vez mais inclusivo. Para tanto, desenvolver a ideia de que a educação favorece a transformação social (BANKS, 2024) é essencial.

Também é necessário explicitar que para acolher bem, são necessárias estruturas (PALEÓLOGO; PREKATE, 2023a,), as quais favoreçam o processo da acolhida. Nesse sentido, os entes responsáveis pelo reassentamento dos refugiados precisam realizar a ação de realocação visando à integração (ÖHRN *et al*., 2023), (SOLER-CAMPO; STUARDO-CONCHA, 2024), das pessoas na sociedade e, entre elas na escola. Assim, vale salientar que quando há falta de integração se dificulta a inserção dos sujeitos na sociedade (SUÁREZ-OROZCO E SUÁREZ-OROZCO, 2024).

Desenvolver espaços acolhedores nos quais as línguas de todos(as) estejam no diálogo é essencial, reconhecendo a diversidade linguística (GRAZIA IMPERIALE; FASSETTA; ALSHOBAKI, 2023), (FASSETTA *et al*., 2023), isso significa que é preciso tornar a inclusão da língua dos que chegam uma realidade (FASSETTA; IMPERIALE, 2023). A língua é uma ferramenta essencial para a educação, uma vez que ela possibilita não só comunicar, mas aprender e se relacionar com os outros, o que possibilita o pertencimento. Nesse cenário, recomenda-se a imersão linguística (PRATS-BRUGAT; PRIETO-FLORESP, 2023) e que isso não seja uma imposição, mas um objetivo no sentido de ampliar os conhecimentos e a comunicação.

Nesse ponto, vale dizer que aprender um novo idioma com o uso da língua materna é uma ação pedagógica importante a ser discutida por meio de projetos interdisciplinares. É importante que a comunidade escolar aprenda a língua dos seus estudantes (GRAZIA IMPERIALE; FASSETTA; ALSHOBAKI, 2023), a fim de que a comunicação e a educação sejam melhor desenvolvidas e os estudantes possam ter uma educação inclusiva e de qualidade.

É importante dizer que o pertencimento, pode acontecer quando as crianças são reconhecidas em suas capacidades (ASZTALOS MORELL, 2023), assim é preciso dar voz aos estudantes, se interessar pelas suas histórias (HERINGER, 2023), ver os estudantes como pessoas (SOLER-CAMPO; STUARDO-CONCHA, 2024), visto que muitas vezes tende-se a frisar mais as dificuldades dos estudantes do que suas capacidades, mas quando existe uma educação de qualidade percebe-se que toda criança é protagonista, portanto, não pode ser tratada como incapaz.

Nesse contexto, as escolas precisam se autoavaliar no sentido de como está sendo a acolhida para com os estudantes (SOLER-CAMPO; STUARDO-CONCHA, 2024). Compreende-se que, quando a escola avalia sua prática social e pedagógica, oferece uma educação que realmente transforma, pois está em busca cada vez mais de responder de forma positiva aos desafios que a sociedade lhe apresenta.

Ainda há um longo caminho a percorrer para poder oferecer uma educação equitativa (NOBLE; WATKINS, 2024), (HERINGER, 2024), sendo fundamental criar ações, políticas e pedagógicas que trabalhem por uma educação que forneça os elementos necessários para que os estudantes possam se desenvolver integralmente, por meio da acolhida e do pertencimento nos ambientes educacionais. Para tanto, observa-se a necessidade de superação de princípios conservadores e excludentes, quando o direito à educação dos (as) estudantes imigrantes e refugiados é mais objeto da letra da lei, se mantendo distante dos contextos e sujeitos que clamam por sua materialização.

Em síntese, a garantia do direito à educação de migrantes e refugiados, em contextos complexos, de tantos riscos e lutas enfrentados por crianças e adolescentes, reivindica a aplicação de princípios e lógicas transformadoras para o acolhimento das múltiplas necessidades que a diversidade de sujeitos e contextos demanda, em prol da garantia do direito à educação intercultural crítica para todos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síntese dos resultados obtidos por meio da revisão integrativa revela que há um conjunto expressivo de produções científicas e documentos políticos voltados à discussão do direito à educação de infâncias migrantes e refugiadas, com ênfase na necessidade de práticas educativas que incorporem os princípios da diversidade, da participação protagônica e do diálogo intercultural.

Os estudos analisados indicam que o reconhecimento jurídico do direito à educação é amplamente respaldado por normas internacionais e nacionais, no entanto, a sua efetivação encontra-se fragmentada e condicionada a contextos institucionais e socioculturais específicos. A análise bibliométrica dos 29 estudos selecionados e tratados por meio do software Iramuteq demonstrou que os termos mais frequentes e com maior conectividade nas análises de similitude referem-se à criança, refugiado, educação, participação e interculturalidade.

Os achados hierarquizam a necessidade de ações pedagógicas que não apenas garantam o acesso à escola, mas que promovam condições efetivas de permanência com qualidade, por meio de currículos inclusivos, formação docente adequada e envolvimento ativo das famílias e comunidades. As práticas mais bem-sucedidas são aquelas orientadas pela interculturalidade crítica, que articula a escuta das experiências das crianças migrantes com estratégias educativas capazes de valorizar suas culturas de origem, promover sua autoestima e favorecer o protagonismo infantojuvenil.

No conjunto, os estudos sobre educação e direitos das infâncias em cenários migratórios apontam para uma complexa interação de desafios e oportunidades. Entre os desafios, podemos citar as barreiras linguísticas e culturais, as experiências traumáticas vivenciadas, a instabilidade financeira e familiar, a discriminação e a xenofobia, a falta de acesso à educação e a outros serviços básicos. Entre as oportunidades oferecidas por esses contextos, temos o potencial de enriquecimento cultural, com o intercâmbio de ideias e vivências, o desenvolvimento de estratégias de adaptação e a possibilidade de elaborar novas políticas de inclusão. A colaboração entre escolas, famílias, organizações da sociedade civil e agências governamentais é essencial para garantir os direitos e o bem-estar das crianças migrantes. E as escolas possuem um papel central nesse cenário, pois o fornecimento de uma educação de qualidade é crucial para a integração social e econômica das crianças migrantes e para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Dessa forma, o estudo evidencia que a efetivação do direito à educação das infâncias em mobilidade exige um redesenho institucional que vá além do aparato jurídico, alcançando as práticas cotidianas nas escolas e os modos de conceber a infância, a cultura e o pertencimento social.

Embora o estudo tenha conseguido sistematizar um panorama amplo e consistente sobre a temática, é importante reconhecer algumas limitações que restringem a generalização dos resultados e a abrangência analítica. A primeira limitação refere-se ao uso de dados secundários, oriundos de literatura indexada nas bases Scopus e Web of Science o que, apesar de assegurar um nível elevado de rigor científico, pode ter excluído produções relevantes não indexadas ou oriundas de contextos locais, comunitários ou de difícil acesso digital. Além disso, a seleção priorizou textos em português, inglês e espanhol, o que limita o alcance de produções em outras línguas potencialmente relevantes, como

francês, árabe ou mandarim, especialmente considerando as origens variadas dos fluxos migratórios. Outra limitação está relacionada à ausência de dados primários ou estudos de campo, o que impossibilitou o aprofundamento das percepções e experiências vividas por crianças migrantes, famílias e professores. Também se destaca a dificuldade em aferir a aplicabilidade das recomendações encontradas, visto que muitas proposições são descritas em contextos legislativos e institucionais distintos do cenário brasileiro.

Por fim, embora o uso do software Iramuteq tenha agregado valor ao tratamento dos dados, a análise lexical e de similitude apresenta restrições quanto à interpretação semântica mais aprofundada, sendo necessário complementá-la com leituras qualitativas interpretativas. Reconhecer essas limitações é fundamental para balizar as interpretações do estudo e sinalizar caminhos de aprimoramento nas futuras investigações.

Diante das lacunas identificadas ao longo da investigação, torna-se imperativo ampliar o campo de pesquisa com abordagens complementares que possibilitem a compreensão mais profunda das experiências e desafios enfrentados pelas infâncias migrantes e refugiadas no âmbito educacional. Sugere-se o desenvolvimento de estudos empíricos, com metodologia qualitativa, baseados em entrevistas, grupos focais e etnografias escolares que possibilitem a escuta direta das vozes de crianças, famílias e educadores envolvidos nos processos de acolhimento e inclusão.

Tais investigações poderiam, por exemplo, mapear práticas pedagógicas bem-sucedidas, avaliar os efeitos de programas de formação docente com enfoque intercultural ou analisar políticas locais de matrícula e permanência e resultados escolares de estudantes migrantes. Outra sugestão consiste na realização de estudos comparativos entre diferentes contextos nacionais e regionais, visando identificar como legislações distintas operam na efetivação dos direitos educacionais dos refugiados. Também se recomenda a inclusão de abordagens interdisciplinares, que articulem educação, direito, psicologia, serviço social e sociologia da infância, a fim de captar a complexidade das trajetórias migratórias e das relações intersetoriais envolvidas.

Estudos voltados ao impacto da tecnologia na aprendizagem de estudantes em contexto de mobilidade e à análise dos currículos escolares sob a ótica da interculturalidade crítica, também despontam como áreas promissoras. Também, destaca-se a importância de pesquisas avaliativas sobre a implementação de políticas públicas voltadas à integração educacional dos migrantes, com foco em indicadores de permanência, aprendizagem e bem-estar escolar e comunitário.

Certamente, a temática da educação e direitos das infâncias em cenários migratórios é vasta e oferece muitas avenidas interessantes para futuras pesquisas. Há, ainda a necessidade de estudos que

foquem nas vozes das crianças migrantes, abordando o seu bem-estar socioemocional e sua adaptação nos contextos migratórios.

Com base nos achados do estudo, torna-se evidente a necessidade de reconfigurar as políticas públicas educacionais e intersetoriais para que respondam, de maneira mais efetiva, às demandas das infâncias migrantes e refugiadas. A primeira recomendação é o fortalecimento do marco normativo com diretrizes claras que assegurem o direito à matrícula, frequência, permanência e sucesso escolar de todas as crianças em mobilidade, independentemente de sua situação migratória ou documental.

Essa normatização deve ser acompanhada de orientações operacionais para as redes de ensino, evitando ambiguidades e discricionariedades institucionais. É igualmente urgente investir em programas de formação inicial e continuada para professores e gestores, com foco em competências interculturais, práticas inclusivas e estratégias de mediação linguística e cultural. A alocação de recursos financeiros e humanos específicos para o atendimento de estudantes migrantes deve ser uma prioridade nos planos educacionais dos entes federados, garantindo infraestrutura adequada, apoio psicossocial, materiais didáticos bilíngues e intérpretes culturais.

Recomenda-se, ainda, o desenvolvimento de protocolos de acolhimento escolar que envolvam ações intersetoriais com os setores da saúde, assistência social e cultura, assegurando o atendimento integral às crianças e adolescentes em situação de refúgio ou migração. A promoção de espaços de escuta e participação infantojuvenil nas escolas e conselhos municipais, também se configura como uma medida essencial para democratizar as decisões e reconhecer o protagonismo dos sujeitos em mobilidade. Por fim, sugere-se a criação de observatórios de monitoramento das políticas migratórias na educação, que possam sistematizar dados, divulgar boas práticas e subsidiar a formulação de novas ações governamentais, com base em evidências.

No âmbito das políticas públicas, vemos também a necessidade de simplificação e agilidade dos processos de regularização e documentação dos migrantes. Além disso, precisamos de programas intensivos de aceleração do ensino, com o objetivo de superar as defasagens na educação das crianças migrantes. Programas de aprendizado de idiomas e serviços de apoio psicológico e social, são outros exemplos de estratégias políticas relevantes nesses contextos. A implementação desses programas e políticas públicas, de forma integrada e sensível às necessidades específicas das crianças refugiadas, é fundamental para garantir seu direito à educação de qualidade e promover sua plena integração na sociedade de acolhimento

A conclusão do estudo aponta que, apesar da existência de um arcabouço normativo robusto no plano internacional e nacional, em defesa do direito à educação das infâncias migrantes e refugiadas, ainda persiste um hiato significativo entre o reconhecimento legal desses direitos e sua concretização

prática nas escolas e comunidades. A análise demonstrou que o cumprimento dos princípios de respeito à diversidade, participação protagônica e diálogo intercultural está longe de ser uma realidade amplamente consolidada. As práticas escolares frequentemente ainda operam sob lógicas assimétricas, que desconsideram os saberes, identidades e culturas das crianças em mobilidade, reduzindo o processo educativo a uma simples adaptação ao modelo hegemônico.

O estudo reafirma a urgência de se construir um paradigma educacional intercultural crítico, que reconheça e valorize a pluralidade como base para a aprendizagem significativa, o bem-estar escolar e a justiça social. A centralidade das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos, exige que as políticas e práticas educativas não apenas acolham, mas integrem essas crianças como agentes ativos de suas trajetórias.

REFERÊNCIAS

AALTO, S. *et al*. "The effect of teacher multicultural attitudes on self-efficacy and wellbeing at work". **Social Psychology of Education**, vol. 27, n. 5, 2024.

ACNUR- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto**. Brasília: ACNUR, 2022. Disponível em: <www.acnur.org>. Acesso em: 06/03/2025.

ASZTALOS MORELL, I. "Governing resettlement beyond safety: Multilevel governance as a model for sustainable resettlement of unaccompanied refugee children in rural Sweden?". **Sociologia Ruralis**, vol. 63, n. 3, 2023.

BACHTSIAVANOU, M.; KARANIKOLA, Z.; PALAIOLOGOU, N. "Perceptions of ZEP teachers towards parental involvement of culturally and linguistically diverse families: promoting school–family cooperation". **Societies**, vol. 13, n. 159, 2023.

BANKS, A. M. "Constructing effective civic education for noncitizen students". **Daedalus, the Journal of the American Academy of Arts and Sciences**, vol. 153, n. 4, 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70. 2016.

BAUMAN, Z. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRAGA, A. C. A.; SOUZA NETO, J. C.; SANTOS, J. P. F. "Imigração e educação infantil: análise da relação entre a EMEI e família a partir do relato de uma mãe Boliviana". **Revista Zero-a-Seis**, vol. 23, n. 43, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03/03/25.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03/03/25.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03/03/25.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03/03/25.

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Brasília: Planalto, 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03/03/25.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 8, de 30 de maio de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 03/03/2025.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. "IRAMUTEQ: software gratuito para análise de textos". **Temas Psicológicos**, vol. 21, n. 2, 2013.

CANDAU, V. M. "Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdades e diferenças". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, 2008.

CHATZINA, P.; MOUTI, A. "Second language assessment issues in refugee and migrant children's integration and education: assessment tools and practices for young students with refugee and migrant background in Greece". **Languages**, vol. 7, n. 2, 2022.

CURY, C. R. J. "Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença". **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 2002

ENEMARK, N. R. "Dilemmas in reception of newly arrived migrant students: s local third way?". **Nordic Studies in Education**, vol. 44, n. 2, 2024.

EYNG, A. M. "Educação em contextos humanitários violação e proteção dos direitos da infância: violação e proteção dos direitos da infância". **Revista Diálogo Educacional**, vol. 24, n. 81, 2024.

FASSETTA, G. *et al*. "Welcoming languages: teaching a 'refugee language' to school staff to enact the principle of integration as a two-way process". **Language and Intercultural Communication**, vol. 23, n. 6, 2023.

FASSETTA, G.; IMPERIALE, M. G. "Language and integration of refugee children: reflections on delinking and decoloniality". **L2 Journal**, vol. 15, n. 1, 2023.

GEORGI, V. B. "Migration and the quest for educational equity in Germany". **Daedalus, the Journal of the American Academy of Arts and Sciences**, vol. 153, n. 4, 2024.

GONZÁLEZ, B. R.; GARDEA, G. C. V. "Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: 'Así como vienen, se van'". **Estudios Sociológicos del Colegio de México**, vol. 40, n. 118, 2022.

GRAZIA IMPERIALE, M. G.; FASSETTA, G.; ALSHOBAKI, S. "'I need to know what to say when children are crying': a language needs analysis of scottish primary educators learning Arabic". **Language and Intercultural Communication**, vol. 23, n. 4, 2023.

HERINGER, R. "Beyond the door frame: the role of educational policies and guidelines in (un)welcoming black refugee students". **British Educational Research Journal**, vol. 50, n. 4, 2024.

HERINGER, R. "Hospitality, self-determination, and black refugee students in Manitoba". **Canadian Journal of Education**, vol. 46, n. 1, 2023.

HOPIA, H.; LATVALA, E.; LIIMATAINEN, L. "Reviewing the methodology of an integrative review". **Scandinavian Journal of Caring Sciences**, vol. 30, n. 4, 2016.

KARANIKOLA, Z.; KATSIOULI, G.; PALAIOLOGOU, N. "Teachers' global perceptions and views, practices and needs in multicultural settings". **Education Sciences**, vol. 12, n. 4, 2022.

MCAULIFFE, M.; OUCHO, L. A. (eds.). **World Migration Report 2024**. Geneva: IOM, 2024.

MUCCIOLO, D. C. V.; ZANELLA, A. V. "Artes de novas mídias em espaços livres públicos: uma revisão integrativa de literatura". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 47, 2023.

NOBLE, G.; WATKINS, M. "The quest for educational equity in schools in multicultural Australia". **Daedalus, the Journal of the American Academy of Arts and Sciences**, vol. 153, n. 4, 2024.

OERMANN, M. H.; KNAFL, K. A. "Strategies for completing a successful integrative review". **Nurse Author and Editor**, vol. 31, n. 3, 2021.

ÖHRN, E. *et al*. "Rural Education and Migration: A Study of the 2015 Reception of Young Refugees in Sweden". **Australian and International Journal of Rural Education**, vol. 33, n. 2, 2023.

ONSÈS-SEGARRA, J.; CARRASCO-SEGOVIA, S.; SANCHO-GIL, J. M. "Migrant families and children's inclusion in culturally diverse educational contexts in Spain". **Frontiers in Education**, vol. 8, 2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: Unicef, 1989. Disponível em: <www.unicef.org>. Acesso em: 05/03/2025.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: < www.onu.org>. Acesso em: 05/03/2025.

PACHECO, M. C. D. *et al*. "Bienestar subjetivo en las trayectorias de escolares inmigrantes en tres escuelas chilenas". **Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad**, vol. 23, n. 3, 2024.

PALAIOLOGOU, N.; PREKATE, V. "Child friendship patterns at a refugee center in Greece". **Frontiers in Education**, vol. 7, 2023.

PALAIOLOGOU, N.; PREKATE, V. "Refugee students' psychosocial well-being: the case of a refugee hospitality centre in Greece". **Societies**, vol. 13, n. 3, 2023.

PALAIOLOGOU, N.; PREKATE, V.; KYRIAZI, E. "Refugee children's career aspirations at a hospitality center in Greece". **Journal of Ethnic and Cultural Studies**, vol. 11, n. 1, 2024.

PAVEZ-SOTO, I. “Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile)”. **Chungara: Revista de Antropología Chilena**, vol. 49, n. 4, 2017.

PAVEZ-SOTO, I. *et al*. “Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante”. **Apuntes: Revista de Ciencias Sociales**, vol. 50, n. 95, 2023.

PRATS-BRUGAT, E.; PRIETO-FLORES, Ò. “Desde que llegué a ahora he notado un cambio con el catalán: el rol de la mentoría social en la adquisición de la lengua vehicular en niños/as y adolescentes inmigrantes”. **Lengua y migración**, vol. 2, n. 15, 2024.

SÁNCHEZ, M. L. *et al*. “Analysis of intercultural education policies in Italy and Spain: a comparative perspective”. **Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies**, n. 27, 2023.

SCHIFF, C.; CLAVÉ-MERCIER, A. “The reception of new migrants in french urban and rural schools: comparing the cases of bulgarian roma and syrian refugees”. **Journal of Higher Education Theory and Practice**, vol. 22, n. 5, 2022.

SCHNEIDER, G. T. *et al*. “Revisão Integrativa da Literatura Sobre Protocolos Motores e Avaliação de Habilidades em Crianças com Desenvolvimento Típico”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 20, n. 58, 2024.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SOLER-CAMPO, S.; STUART-CONCHA, M. “Ecossistemas de acolhimento de estudantes migrantes: Práticas, oportunidades e tensões”. **Education Policy Analysis Archives**, vol. 32, n. 37, 2024.

SOUZA, M. A. R. *et al*. “O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas”. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, vol. 52, 2018.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. “Globalization, immigrant-origin students and the quest for educational equity”. **Daedalus, the Journal of the American Academy of Arts and Sciences**, vol. 153, n. 4, 2024.

THOMAS, L. *et al*. “Connecting the dots in education for newly arrived migrant students in Flanders”. **Education Sciences**, vol. 12, n. 6, 2022.

VALDÉS, R. *et al*. “Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento”. **Psicoperspectivas**, **Individuo y Sociedad**, vol. 21, n. 1, 2022.

WALSH, C. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. *In*: VIAÑA, J. *et al*. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. “The integrative review: Updated methodology”. **Journal of Advanced Nursing**, vol. 52, n. 5, 2005.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VII | Volume 22 | Nº 64 | Boa Vista|2025

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima