



DIÁLOGO INTERCULTURAL E CULTURA DE PAZ COMO ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO PARA CRIANÇAS REFUGIADAS

*Esther Valdés Fuentes**

Universidade Federal do ABC – UFABC, Brasil

esther.fuentes@ufabc.edu.br

Código ORCID: 0009-0003-0146-9652

*Daiane Moura de Aguiar***

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

daianemouradeaguiar@gmail.com

Código ORCID: 0000-0001-9192-5591

*Cristine Koehler Zanella****

Universidade Federal do ABC – UFABC, Brasil

cristine.zanella@ufabc.edu.br

Código ORCID: 0000-0001-7092-4549

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar, dentro da condição do refúgio, um grupo específico que padece de uma invisibilidade ainda maior: as crianças refugiadas. Por serem normalmente vistas apenas como parte da unidade familiar, suas necessidades individuais são frequentemente ignoradas a exemplo do seu processo de adaptação na nova sociedade. Neste contexto, as escolas apresentam-se como locais de suma importância, mas, não raro, se observam dificuldades de integração entre as crianças refugiadas e os demais membros da comunidade, fazendo com que elas ainda se sintam deslocadas. Para

* Pesquisadora do Grupo de Estudos do Sul Global (GESG/CNPq-Brasil) e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal do ABC (UFABC-Brasil). Bacharel em Relações Internacionais pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-Brasil).

** Doutora em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS-Brasil) com Estágio Doutoral na Université Paris 1 Panthéon – Sorbonne (França). Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade de Caxias do Sul (UCS-Brasil). Pesquisadora da Rede de Pesquisa Estado e Constituição. Advogada.

*** Doutora em Estudos Estratégicos Internacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil) e em Ciência Política pela Universidade de Gent (UGent-Bélgica). Bacharel em Direito, Economia e Mestre em Integração Latino-Americana pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-Brasil). Professora do Bacharelado e do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal do ABC (UFABC-Brasil). Coordenadora do Grupo de Estudos do Sul Global (GESG/CNPq-Brasil).

lidar com esta questão, este artigo se dedica à análise dos conceitos de diálogo intercultural e cultura de paz com o intuito de compreender de que modo estratégias planejadas em torno destes dois pilares são fundamentais para garantir uma integração saudável das crianças refugiadas ao seu novo ambiente educacional. A metodologia do trabalho traz uma combinação de análise documental com revisão da literatura e a avaliação de três estudos de caso. Os resultados comprovaram que, apesar de ainda ser necessária uma revisão dos documentos internacionais para garantir uma maior proteção às crianças refugiadas, os projetos escolares que se focaram em promover o diálogo intercultural e a cultura de paz não só foram bem-sucedidos em gerar uma atmosfera de empatia e convivência pacífica como também proporcionaram uma experiência pedagógica mais significativa para todos os participantes.

Palavras-chave: Direito Internacional, direito dos refugiados, crianças, diálogo intercultural, cultura de paz.

INTERCULTURAL DIALOGUE AND CULTURE OF PEACE AS INTEGRATION STRATEGIES FOR REFUGEE CHILDREN

Abstract: This article aims to analyze, within the refugee condition, a specific group that suffers from an even greater invisibility: refugee children. Because they are normally seen as just part of the family unit, their individual needs are often ignored such as their adaptation process in the new society. In this context, schools are extremely important, but integration challenges are often seen between refugee children and other members of the community, what makes the former still feel out of place. To address this issue, this article analyzes the concepts of intercultural dialogue and culture of peace with the aim of understanding how strategies planned around these two pillars are fundamental to ensure a healthy integration of refugee children in their new educational environment. The methodology applies a combination of documentary analysis with literature review and the evaluation of three case studies. The results proved that, although a review of international documents is still necessary in order to guarantee more protection for refugee children, school projects focused on promoting intercultural dialogue and culture of peace were not only successful in generating an atmosphere of empathy and peaceful coexistence but were also able to provide a more meaningful pedagogical experience for all the participants.

Keywords: International Law, Refugee Law, children, intercultural dialogue, culture of peace.

1. Introdução

O temor de perseguição que fundamenta o refúgio apresenta-se, contemporaneamente, como uma das mais lamentáveis condições humanas, cujos níveis crescem de forma alarmante há quase uma década. Segundo apontado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), no ano de 2020, em pleno auge da pandemia de covid-19, o número de pessoas em condição de deslocamento forçado chegou a mais de 82,4 milhões. Já em 2021, esta mesma agência reportou que tal cifra aumentou para 89,3 milhões de indivíduos, seguida por 108,4 milhões em 2022 e então para uma estimativa de 110 milhões até maio de 2023. Projeções ainda mais preocupantes apontam que o mundo pode ultrapassar a triste marca de 130 milhões de pessoas deslocadas até o final de 2024 (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2021, 2022, 2023; Robichez, 2024)¹.

Apesar do volume de pessoas formalmente sob a égide do instituto, os refugiados ainda são uma pedra de toque tanto no cenário político interno, quanto internacional. Em um mundo em que os corpos carregam fronteiras, em verdade o estrangeiro, o migrante, o outro, mesmo em condições de migrações regulares, causa estranhamento na seara doméstica.

Adicionando a toda essa retórica a saída compelida de seus territórios, por questões diversas, os refugiados são condicionados a situações que os tornam ainda mais estranhos ao seio social do país que os recebe. Macé (2018) trabalha essa situação como a questão do Nós (*nous*) demonstrando a falta de compreensão que temos do que é o sujeito coletivo da falta das identidades coletivas e que deve ser reinterpretado com muito cuidado e atenção aos migrantes e refugiados ou, como diz a autora, a essas formas de vida que são vividas à margem de um futuro que não chega, ou seja, um cuidado com essas vidas que passam invisíveis e urgem por consideração e visibilidade.

É neste contexto que se desenvolve o presente artigo, cujo objetivo é analisar, dentro da invisibilidade que se caracteriza o refúgio, outra condição ainda mais sensível e invisível: as crianças refugiadas² e seu processo de integração nas sociedades receptoras. Na maioria das vezes, este grupo figura apenas como parte da unidade familiar e sem

¹ A evolução histórica do número de deslocamentos mencionada acima pode ser consultada nos relatórios do Acnur intitulados “*Global Trends: Forced Displacement*” (edições de 2020, 2021 e 2022). O número referente a 2023 foi uma estimativa para maio daquele ano, considerando que o *Global Trends 2022* foi publicado em junho de 2023. Já as projeções de 2024 foram obtidas por um informe postado por Adele Robichez diretamente no site oficial do Acnur, disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2024/01/08/apelo-global-do-acnur-2024-um-chamado-urgente-a-solidariedade-internacional/>. Acesso em: 14 abr. 2024. Como o relatório *Global Trends* para os anos de 2023 e 2024 ainda não foram lançados, é possível que estes números se alterem.

² Para este artigo, a faixa etária relativa às crianças será a mesma considerada pelo Acnur em seus relatórios, isto é, de 0 a 17 anos.

uma representação autônoma própria, embora atualmente componha quase a metade das pessoas em situação de deslocamento forçado (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2023), o que revela um limite institucional-burocrático incondizente com a atenção que seu estado em desenvolvimento exigiria.

A questão da integração no país de destino também é, por vezes, espinhosa. As escolas são um dos, senão o principal meio pelo qual as crianças têm acesso ao mundo exterior e à nova sociedade fora do âmbito familiar. Enfrentando muitas vezes a barreira do idioma e marcadas com os traumas da dura jornada, é lamentavelmente comum que elas continuem se sentindo deslocadas, não mais geograficamente, mas do convívio entre seus pares e demais membros da comunidade escolar. Cuidar do bem-estar deste grupo não somente no período de trânsito, mas também durante seu processo de adaptação, garantindo, por exemplo, acesso à educação de qualidade e um ambiente saudável para o aprendizado, é um dever da comunidade internacional que se respalda em diversos instrumentos jurídicos internacionais os quais serão mencionados mais adiante.

Dentre as possíveis estratégias de integração para crianças refugiadas nas instituições de ensino, projetos que utilizam como pilares norteadores o diálogo intercultural e a cultura de paz são particularmente interessantes, haja vista que a inclusão da criança na escola e entre seus colegas não se dará com o apagamento de sua origem ou a supressão de seus saberes, mas sim da valorização deles. Sendo assim, e tendo em vista a importância de se analisar com mais atenção as necessidades das crianças refugiadas, este artigo lança a seguinte pergunta: de que maneira o diálogo intercultural e a cultura de paz contribuem positivamente para a integração das crianças refugiadas no ambiente escolar dos países de destino?

O artigo se pauta por uma análise documental de uma série de tratados, resoluções e relatórios de organizações internacionais que se complementam a uma extensa revisão da literatura e se aliam a três breves, porém significativos, estudos de caso cuja integração de crianças refugiadas ocorreu por meio do diálogo intercultural e da cultura de paz.

Para alcançar tal intento, este artigo, em sua primeira parte, analisa o conjunto em que se encontram as crianças refugiadas nos documentos jurídicos internacionais e sua proteção. A segunda parte examina em mais detalhes os conceitos de diálogo intercultural e cultura de paz e como eles podem ser aplicados para inserir esse grupo, que se encontra em processo de formação física e psicológica, nessa nova sociedade de uma forma que assegure sua visibilidade e inclusão social. Na terceira parte, serão apresentados aportes práticos a essa integração ao serem avaliadas experiências nesta linha no Brasil, Uruguai

e Chile e como elas puderam proporcionar um espaço de acolhimento e desenvolvimento para as crianças refugiadas.

2. O refúgio como conceito e a condição da criança refugiada no cenário internacional

O conceito de refugiado é definido na Convenção de Genebra de 1951 – Estatuto dos Refugiados – como toda pessoa que em razão de ser perseguida devido sua raça, religião, nacionalidade, filiação a um determinado grupo social ou às suas opiniões políticas, que se encontra fora do país da sua nacionalidade e que não pode ou pelo fato desse receio, não quer fazer valer a proteção desse país. Dito de outro modo, o refugiado é antes de tudo uma pessoa civil que não goza de fato da proteção do seu governo conforme o direito internacional humanitário. Tal definição não oferece aos refugiados o direito de obterem um estatuto nacional dos refugiados, mas de receberem assistência e proteção internacionais (Bouchet-Saulnier, 1998).

O Estatuto do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) e a Convenção de 1951, complementarmente, determinam os direitos reconhecidos aos indivíduos que fogem de Estados nos quais sua vida e liberdade estejam ameaçadas, quais sejam, o direito de procurar asilo, fugindo por todos os meios do seu próprio país e penetrando no território de outro país, mesmo que de forma irregular, desde que esses se apresentem imediatamente às autoridades e lhes exponham sua condição de fuga. O direito de apresentar um pedido de asilo às autoridades competentes é organizado pelos Estados receptores com auxílio do Acnur, para facilitar essas formalidades em caso de dificuldades. Subsiste o direito de se beneficiar de uma análise do seu pedido pelas autoridades nacionais competentes em consonância com a Convenção dos Refugiados sob controle da Acnur e neste sentido, mesmo o Estado denegando o direito de asilo, as pessoas refugiadas podem se beneficiar do asilo territorial temporário justificado pela impossibilidade de reenviar a pessoa ao país de origem devido os perigos que nele correm e, com isso, se abre a possibilidade de beneficiar a pessoa com os padrões mínimos de proteção associados a esse asilo temporário (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 1950, 1951). Todo esse regramento reforça o papel dos Estados a comprometerem-se, na medida em que ratificaram a convenção e seu protocolo adicional, a fornecer os préstimos administrativos necessários diretamente ou via uma autoridade internacional (leia-se Acnur).

Não obstante todos os esforços realizados, a situação humanitária dos refugiados encontra-se em um grau de complexidade extremo, o qual é mais visível através dos

números apresentados pelo Acnur no seu último relatório sobre o tema: “*Global Trends: Forced Displacement in 2022*”.

Nele, identificou-se um aumento mundial de aproximadamente 21% no número de deslocamentos forçados³, saltando de 89,3 milhões de indivíduos em 2021 para assustadores 108,4 milhões em 2022, o que, segundo o Acnur (2023), caracteriza-se como o maior aumento entre um ano e outro já registrado pela organização. Vale ressaltar que o Acnur divide este grande grupo em diferentes subgrupos tanto para facilitar a análise quanto para conseguir enxergar o quadro mais preciso e prestar a assistência ideal para as necessidades de cada um deles. Os dados de 2022 apontaram que os deslocamentos forçados se segmentavam em: refugiados (35,3 milhões de pessoas), deslocados internos (62,5 milhões), solicitantes de asilo (5,4 milhões) e outras pessoas que necessitam de proteção internacional (5,2 milhões).

Contrariando a crença popular, o relatório corroborou uma tendência já observada em edições passadas ao revelar que 76% da população refugiada ou em necessidade de proteção internacional não se encontra em países desenvolvidos, mas sim nos países pouco desenvolvidos ou emergentes⁴. Além disso, em 70% dos casos os refugiados permanecem em territórios vizinhos ou muito próximos ao seu local de origem. Dentre as principais nacionalidades, 52% dos refugiados ou pessoas com necessidade de proteção internacional, isto é, mais da metade do total, provinham de três países: Síria, Ucrânia e Afeganistão (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2023).

Dentro dessa perspectiva, as crianças são um ponto da equação extremamente delicado. As análises demográficas do Acnur (2023) indicam que cerca de 41% de todos os deslocados forçados são crianças de 0 a 17 anos⁵. Dito de outro modo, pessoas com idade inferior a 18 anos são quase a metade da população refugiada ou com necessidade de proteção internacional, podendo elas permanecerem por tempo indeterminado em exílio. Este panorama se torna ainda mais alarmante quando se considera que somente 30% da população mundial hoje em dia é composta por crianças.

³ De acordo com o Acnur, fazem parte do grupo de deslocados forçados todas as pessoas obrigadas a saírem das suas casas por perseguição, conflito, violência, violações de direitos humanos ou eventos de grave perturbação da ordem pública (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2023).

⁴ Segundo o Acnur (2023), os países que mais abrigaram refugiados em 2022 foram: 1) Turquia (3,6 milhões); 2) Irã (3,4 milhões); 3) Colômbia (2,5 milhões); 4) Alemanha (2,1 milhões); 5) Paquistão (1,7 milhões). Com exceção da Alemanha, todos os outros são classificados como países em desenvolvimento. Já no quesito de destinos com mais solicitação de entrada, é possível ver mais países desenvolvidos entre as primeiras posições, embora elas ainda sejam intercaladas com os emergentes: 1) EUA (730.400 pedidos); 2) Alemanha (217.800); 3) Costa Rica (129.500); 4) Espanha (118.800); 5) México (118.800).

⁵ Os adultos (18 a 59 anos) correspondem a 55%, enquanto os idosos (60 anos ou mais) perfazem aproximadamente 4%.

O relatório conclui que um dos grandes desafios é assegurar as melhores condições para as crianças em situação de risco com uma adicional dose de apreensão para aquelas que estão desacompanhadas ou separadas de suas famílias. Segundo o Acnur (2023), mais de 51 mil menores desacompanhados ou separados (UASC na sigla em inglês) entraram com pedidos de refúgio em 2022, um aumento de 89% em comparação ao ano anterior. Adicionalmente, subiu de 50 para 56 o número de países que disseram ter recebido indivíduos nestas circunstâncias⁶.

Diante da possibilidade dessas crianças permanecerem no exílio por todas as suas vidas, há uma preocupação não só com a manutenção dos padrões mínimos de vida que obtém formalmente com o estatuto de refugiado, mas também com a garantia de direitos básicos específicos para sua faixa etária tal qual o direito à educação (estabelecido no artigo 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989). Além disso, é importante manter em mente que o refugiado costuma ser uma pessoa obrigada a procurar refúgio devido a algum ato ou por sustentar alguma opinião política. No entanto, é verdade que a maioria das crianças nunca sonhou em ter qualquer opinião política radical sendo apenas vítima da disputa de poder fratricida e da intolerância em suas mais diversas formas. Assim, numa concepção mais ampla, o sentido do termo “refugiado” remete àqueles que chegaram a um novo país sem meios e tiveram que ser ajudados (Arendt, 2013).

As “Diretrizes sobre Proteção Internacional n. 08” do Acnur orientam de forma substantiva e processual a determinação da condição de refugiado de forma sensível às crianças, na medida em que, as circunstâncias específicas que as crianças solicitantes de refúgio enfrentam, na qualidade de indivíduos que entram com solicitações independentes para a condição de refugiado, geralmente não são bem compreendidas. As crianças são consideradas mais como parte de uma unidade familiar do que como indivíduos que têm seus próprios direitos e interesses. Este fato é parcialmente explicado pelos papéis, posições e condições de subordinação que as crianças ainda têm em muitas sociedades no mundo todo. É mais provável que os relatos das crianças sejam analisados individualmente quando as crianças estão desacompanhadas, do que quando estão acompanhadas de sua família. Mesmo assim, suas experiências únicas de perseguição, devido a fatores como idade, nível de maturidade e desenvolvimento, assim como sua dependência dos adultos, nem sempre são consideradas. Adicionalmente, as crianças podem não conseguir articular suas solicitações de refúgio da mesma forma que os adultos e, assim, elas podem precisar de assistência especial (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2009).

⁶ O Acnur (2023) admite que estes números podem, na realidade, ser consideravelmente maiores, haja vista os gargalos estatísticos para analisar este assunto. Tal apontamento é mais uma evidência da posição vaga que as crianças refugiadas se encontram em um grupo já marginalizado *per se*.

Note-se que este documento ainda determina no seu item 13 sobre os “Direitos específicos das crianças” que:

Um entendimento contemporâneo sobre perseguição, e que considera as peculiaridades das crianças, compreende muitos tipos de violações aos direitos humanos, inclusive violações de direitos específicos das crianças. Ao determinar a característica de perseguição de um ato cometido contra uma criança, é essencial analisar os padrões da CDC [Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989] e de outros instrumentos internacionais de direitos humanos aplicáveis às crianças. As crianças têm vários direitos específicos estabelecidos na CDC, que reconhecem sua pouca idade e sua dependência, além de serem fundamentais para sua proteção, seu desenvolvimento e sua sobrevivência. Estes direitos incluem, entre outros: o direito a não serem separadas dos pais (Artigo 9); proteção contra todas as formas de violência física e mental, abuso, negligência e exploração (Artigo 19); proteção contra as práticas tradicionais prejudiciais à saúde da criança (Artigo 24); um padrão de vida adequado para o desenvolvimento da criança (Artigo 27); o direito a não serem detidas ou aprisionadas, a menos que se trate de uma medida de último recurso (Artigo 37); e, proteção contra o recrutamento de menores (Artigo 38). A CDC também reconhece o direito que as crianças refugiadas e as crianças solicitantes de refúgio têm à devida proteção e assistência humanitária para desfrutar dos direitos aplicáveis, estabelecidos na CDC e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos ou humanitários (Artigo 22). (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2009, p. 8)

Santos (2018) aponta que a primeira das diferenças se encontra no fato de que toda criança solicitante de refúgio ou refugiada é também um migrante, porém nem todo indivíduo migrante se insere na condição de refugiado. Da mesma forma, afirma que, em geral, essa condição é adquirida não por sua vontade, mas por estar ligada a tomada de decisões dentro da unidade familiar, portanto, colocando sua condição atrelada a da família.

Como bem aponta a autora, apesar da existência pulverizada no cenário internacional de tratados globais e regionais de proteção aos solicitantes de refúgio e refugiados esses não abarcam aqueles menores de dezoito anos, portanto, mais atrelados à teoria do que a prática do direito internacional. Assim, entende-se que esse sintoma é um efeito da elaboração de tais documentos ao longo do século XX, quando não se esperava uma crise migratória tão longa e que contaria com quase metade da população de refugiados no mundo sendo composta por um grupo infantojuvenil.

Diante disso, e como assinalado, é necessária a revisão urgente dos estatutos referente aos refugiados que envolva de forma mais abrangente a condição da criança, visando a efetivação de políticas públicas para essa categoria que necessita de proteção por estar em pleno desenvolvimento físico e psíquico, além das questões referentes a sua fé, nacionalidade, cor de pele e gênero (Santos, 2018).

Todavia, enquanto não se perfectibiliza uma reforma nos estatutos dos refugiados no cenário interno ou internacional tomando em conta a condição específica da criança, é necessário observar como o diálogo intercultural e a cultura de paz podem ser utilizados para o acolhimento desse grupo, bem como quais são as boas práticas nesta linha de pensamento que atendem de maneira direta o caso de crianças refugiadas.

3. Diálogo Intercultural e Cultura de Paz

Os termos “diálogo intercultural” e “cultura de paz” se tornaram muito conhecidos e utilizados a partir do final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, coincidindo também com o final da Guerra Fria. Este período caracterizou-se por uma mudança de paradigma, no qual diferentes pautas foram consideradas e debatidas principalmente no âmbito das organizações internacionais, tais como direitos humanos, meio ambiente, migrações assim como os dois conceitos acima apresentados.

Tendo este cenário em mente, faz-se necessário uma análise mais aprofundada tanto sobre diálogo intercultural quanto cultura de paz com vistas a compreender de que maneira os seus fundamentos e aplicações se figuram como uma estratégia pertinente a ser realizada no processo de integração de crianças refugiadas no ambiente escolar.

3.1. Multiculturalismo, interculturalismo e diálogo intercultural

Atualmente, diálogo intercultural se tornou uma expressão comumente utilizada em discursos de representantes estatais e organizações internacionais para se referir, em poucas palavras, a uma condição de harmonia e respeito entre diferentes povos. No entanto, sua definição é raramente abordada.

Apesar de soar como um conceito autoexplicativo, é importante que não somente ele seja destrinchado em mais detalhes como também o contexto que o gerou seja apresentado. Para tal, antes de tratar sobre diálogo intercultural propriamente é preciso discorrer então acerca das concepções de multiculturalismo e interculturalismo.

Existem diversas definições para multiculturalismo, algumas mais amplas outras menos a depender da própria interpretação que cada pesquisador tem a respeito do

conceito de “cultura”. A grande questão que muitos encaram é se a cultura, neste caso, deve ser considerada apenas no sentido nacional-étnico ou deveria englobar todas as diferentes manifestações culturais que se desenvolvem até mesmo nas sociedades mais homogêneas? Como destacado por Alsina (1997), um traço comum que invariavelmente se faz presente nos estudos sobre o tema é o entendimento de que a cultura está, em sua essência, relacionada às diferenças nacionais e étnicas, ou seja, à ideia de nação. Considerando tal cerne como ponto de partida, o autor defende que o multiculturalismo seria “a coexistência de distintas culturas em um mesmo espaço real, midiático ou virtual” (Alsina, 1997, p. 13, tradução nossa), sendo que esta leitura pode ser complementada pela visão de Kymlicka (1996):

Da minha parte, emprego os termos cultura (e “multicultural”) em um sentido diferente. Vou me centrar no tipo de multiculturalismo derivado das diferenças nacionais e étnicas. Como disse antes, utilizo “cultura” como sinônimo de “nação” ou “povo”; isto é, como uma comunidade intergeracional, mais ou menos integral institucionalmente, que ocupa um território ou uma pátria determinada e compartilha uma linguagem e história específicas. Assim, um Estado é multicultural seja se seus membros pertencem a nações diferentes (um Estado multinacional) ou se eles tiverem migrado de outras nações (um Estado poliétnico), sempre e quando isso suponha um aspecto importante da identidade pessoal e da vida política. (p. 36, tradução nossa)

Também é relevante notar outras visões sobre o termo que se focam mais no aspecto relacional do que substancial. Neste caso, multiculturalismo é concebido como um “comprometimento compartilhado em uma sociedade multicultural para reconhecer, manter e conceder respeito bem como valor às diferentes culturas que coexistem dentro de um espaço territorialmente definido” (Wiesand et. al., 2008, p. 13 como citado em Lähdesmäki et. al., 2020, p. 9, tradução nossa).

Por outro lado, ainda que o multiculturalismo tenha se tornado muito popular na década de 1970 e suscitado vários debates ao seu respeito nos anos subsequentes, o termo foi perdendo força e prestígio principalmente ao final dos anos 2000. A explicação vem de vários fatores. Primeiramente, o termo foi utilizado em propostas muito diferentes entre si, algumas vezes inclusive de naturezas contraditórias. Em segundo lugar, o multiculturalismo começou a ser percebido como uma ideia de caráter fundamentalmente estático já que, apesar de reconhecer as diferenças culturais em uma sociedade, não

se observava um movimento ou intenção em gerar aproximação entre elas, as quais permaneciam separadas (Alsina, 1997; Lähdesmäki et. al., 2020).

É justamente por causa desta última lacuna que a ideia de interculturalismo ganhou espaço. De fato, este conceito existe desde meados da década de 1980 e 1990, mas se fez mais presente nos discursos políticos após o fracasso do multiculturalismo enquanto uma política pública realmente agregadora. Sendo assim, diferentemente do seu antecessor, o interculturalismo prevê uma ação entre culturas que dividem o mesmo espaço e não apenas o reconhecimento de suas existências. Tal diferença é importante, pois a excessiva ênfase do multiculturalismo somente em “respeito” e “tolerância”, mas sem a promoção de um diálogo, gerou como efeito colateral uma ideia de rigidez entre as culturas, as quais se constituiriam em blocos que se percebem, porém não se comunicam.

Em contrapartida, Damázio (2008) vê que a interculturalidade se volta para outra direção em que a comunicação entre os grupos é um elemento constitutivo básico. De fato, “o prefixo ‘inter’ expressaria uma interação positiva que concretamente se expressa na busca da supressão das barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos” (Astrain, 2003, p. 327 citado em Damázio, 2008, p. 77). Isto significa que as culturas habitantes de um mesmo espaço, antes limitadas às suas próprias divisas, precisam fazer um movimento para além das suas fronteiras e se abrir ao diálogo com as demais de maneira igualitária.

Assim sendo, ao promover o relacionamento bem como a troca de ideias entre as culturas, opondo-se à discriminação e dominação de uma perante as outras, mas levando em conta as contribuições de diferentes vertentes culturais, o interculturalismo busca gerar uma renovação social mais profunda ao trazer os benefícios da diversidade cultural para o um plano de ação (Dibbits, 2010).

A partir deste convívio mais tangível, é possível estabelecer pontes de comunicação mais saudáveis e igualitárias, ou em outras palavras, um diálogo intercultural. Isto se deve pelo próprio “caráter de interação entre culturas que caracteriza a interculturalidade. Nesta conjuntura, a interculturalidade vem destacando o relacionamento entre dessemelhantes grupos sociais e culturais, visando estabelecer pontes, vínculos e de forma alguma no sentido de anulação das identidades culturais” (Da Silva & Lucas, 2014, p. 2).

Especificamente analisando o conceito de diálogo intercultural, um dos principais órgãos a se focar neste quesito foi a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), cuja definição do termo tanto serve como guia para suas atividades diárias quanto para projetos futuros, a saber:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define diálogo intercultural como o intercâmbio e diálogo equitativos entre civilizações, culturas e povos, baseados na compreensão e respeito mútuos e na igual dignidade de todas as culturas como pré-requisito essencial para a construção da coesão social, da reconciliação entre os povos e da paz entre as nações. O objetivo é encorajar o pluralismo cultural a nível local, regional e nacional, bem como iniciativas regionais e sub-regionais, destinadas a desencorajar todas as expressões de extremismo e fanatismo e destacar valores e princípios que unem as pessoas. (Ratzmann, 2019, p. 16, tradução nossa)

Ademais, vale mencionar que o diálogo intercultural figura-se como uma condição *sine qua non* para que outro conceito altamente relevante, a cultura de paz, possa operar efetivamente. Não é coincidência, portanto, o interesse da Unesco para a promoção de iniciativas em torno do diálogo intercultural, uma vez que esta organização é a principal responsável não somente pelo embasamento teórico como também pela implementação da cultura de paz no âmbito internacional.

3.2. Cultura de paz

Dentro do sistema ONU, o conceito de cultura de paz foi desenvolvido tendo como pano de fundo a grande transformação de paradigma que se observava com o final da Guerra Fria, sendo que, de todas as agências especializadas, a Unesco apresentava-se como a mais adequada a tratar do tema, considerando seu próprio mandato que diz “uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz” (Unesco, 2002, p. 2).

Em linhas gerais, pode-se entender a cultura de paz como o conjunto de valores, atitudes e modos de comportamento que promovem a não-violência através da educação, diálogo e cooperação. Historicamente, a primeira menção à cultura de paz no sistema ONU aconteceu em 1989 na Conferência da Unesco em Yamoussoukro (Costa do Marfim), cuja declaração não somente convidava todos os atores internacionais a participar do desenvolvimento deste conceito, como também já trazia algumas considerações importantes que estariam presentes futuramente na sua definição, como, por exemplo, a compreensão de que a paz é muito mais do que a ausência de conflito, visto que incentiva o desenvolvimento de um modo de pensar e agir, cujas raízes se ficam em valores como liberdade, igualdade, justiça e solidariedade (Mayor, 2011).

Após o evento, uma série de reuniões foram realizadas bem como documentos e declarações foram elaborados com intuito de explicar mais profundamente o que se entendia por cultura de paz e de que maneira ela se manifestava na vida prática. Por uma questão de tempo e espaço, este artigo se limitará a destacar apenas três resoluções da Assembleia Geral das Nações Unidas que estão entre as mais importantes sobre o tema.

A primeira data de 15 de janeiro de 1998, quando a Assembleia Geral aprovou a resolução A/RES/52/15, na qual estabelecia que o ano 2000 seria o “Ano Internacional para a Cultura de Paz”. Poucos meses depois, em 19 de novembro de 1998, este mesmo órgão aprovou a A/RES/53/25 que nomeava o período entre 2001 e 2010 como a “Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo”. Ambos sob coordenação da Unesco, os documentos previam a promoção de iniciativas vindas de diferentes atores que fossem voltadas para a construção de uma cultura de paz e não-violência entre as populações dos países-membros, o que incluía as instituições de ensino (United Nations Digital Library, 1998, 1998b).

Por fim, o terceiro documento relevante a ser mencionado neste artigo é a resolução A/RES/53/243 aprovada pela Assembleia Geral em 06 de outubro de 1999 e intitulada “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz”, sem dúvida o documento mais importante até o presente momento a respeito da cultura de paz. Diz-se isso porque ele não somente trouxe uma definição mais abrangente e robusta do termo como pela primeira vez a cultura de paz saiu do escopo da teoria e foi materializada em propostas de ações práticas. Para Mayor (2011), a declaração se coloca como um ponto de virada ao apresentar a ideia de construção da paz no cotidiano como uma alternativa para a lógica de guerra, pois:

[A] cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, modos de comportamento e estilos de vida baseados:

- a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência através da educação, do diálogo e da cooperação;
- b) No respeito total aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não intervenção nos assuntos que são, essencialmente, da jurisdição doméstica do Estado, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
- c) No respeito total e promoção a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- d) No comprometimento com a resolução pacífica dos conflitos;
- e) Nos esforços para atender às necessidades de desenvolvimento e ambientais das gerações presente e futuras;
- f) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;

- g) No respeito e promoção de igualdade de direitos e oportunidades para mulheres e homens;
- h) No respeito e promoção do direito de todos à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) Na aderência aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações. (United Nations Digital Library, 1999, pp. 2-3, tradução nossa)

Além disso, o documento especifica oito eixos de atuação para que a cultura de paz seja de fato efetivada, sendo eles: a) educação; b) desenvolvimento econômico e social sustentável; c) direitos humanos; d) igualdade entre mulheres e homens; e) participação democrática; f) entendimento, tolerância e solidariedade; g) comunicação participativa e livre circulação de informação e conhecimento e h) promoção da paz e segurança internacionais (United Nations Digital Library, 1999).

Ademais, é possível notar uma correspondência imediata entre cultura de paz e diálogo intercultural como sendo dois lados da mesma moeda. Não à toa, com o fim da “Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência” (2001-2010), a UNESCO determinou através da resolução A/RES/67/104 que o próximo período (2013-2022) seria conhecido como a “Década Internacional para a Aproximação entre as Culturas”, na qual o fomento ao diálogo intercultural é um fator fundamental (United Nations Digital Library, 2013).

Por fim, vale ainda ressaltar a relevância da educação neste processo. Neste caso, Arroio (2019) identifica que o diálogo entre culturas, além de ser um elemento chave para estabelecer uma cultura de paz, também está presente de maneira inequívoca na educação, visto que o funcionamento desta atividade implica necessariamente no diálogo, seja entre professores e alunos, alunos entre si ou para com a comunidade. Desta forma, a escola se qualifica como um local ideal, onde o diálogo intercultural pode ser impulsionado. Tendo em conta esta constatação e o fato de que a própria “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz” (resolução A/RES/53/243) enfatiza em seu artigo 4 que a educação é um dos principais meios para se construir uma cultura de paz, torna-se necessário analisar casos práticos desenvolvidos justamente neste ambiente, de modo a entender como iniciativas desta natureza podem auxiliar na integração de crianças refugiadas.

4. Casos Práticos

Nesta seção, serão analisados projetos performados no Brasil, Uruguai e Chile cujo objetivo central era promover uma integração mais saudável entre alunos nacionais e estrangeiros no ambiente escolar, pautando pelos princípios do diálogo intercultural e cultura de paz.

4.1. Brasil

Dentre as escolas brasileiras que recebem alunos estrangeiros, uma das principais referências é a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Infante Dom Henrique, localizada na zona norte da cidade de São Paulo.

Segundo revela Neto (2018b), diretor da instituição, no passado a escola passava por um cenário oposto ao que vive atualmente. Apesar de sempre ter contado com um histórico de alunos estrangeiros matriculados, havia um alto registro de xenofobia e segregação na instituição, não somente entre brasileiros e estrangeiros, mas inclusive neste último grupo não havia comunicação entre as diferentes nacionalidades.

Percebendo a importância de se estabelecer uma integração maior entre os discentes como uma pré-condição básica para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, o corpo docente se reuniu com os familiares destes alunos e a partir das sugestões coletadas iniciaram em 2012 o projeto “Escola Apropriada: Educação, Cidadania e Direitos Humanos”. A iniciativa consiste em encontros quinzenais quando crianças tanto imigrantes quanto refugiadas se reúnem com seus colegas brasileiros para compartilhar suas vivências, culturas bem como debater temas de interesse comum como preconceito, xenofobia e segregação. O objetivo é, portanto, que através deste diálogo intercultural o grupo possa propor e executar de maneira conjunta ações práticas no seu cotidiano para mudar esta realidade (Do Valle, 2017; Neto, 2018, 2018b).

O projeto “Escola Apropriada” foi bem recebido desde o início pela comunidade escolar e desde então vem angariando bons resultados principalmente com a visível diminuição nos casos de preconceito e violência, até antes reportados, o que motivou a instituição a se engajar com novas ideias como, por exemplo, a inserção da temática migratória no currículo escolar e projetos como “Um Migrante Mora em Minha Casa”, “Trabalho Escravo Nem Pensar” e “*Sí, yo te entiendo*”. Como uma comprovação da excelência do trabalho desenvolvido pela EMEF Infante Dom Henrique em prol do diálogo intercultural e a cultura de paz que proporcionaram uma significativa melhora na

integração dos alunos e na qualidade de sua convivência, a escola também recebeu um convite para se juntar às escolas afiliadas da Unesco⁷ (Do Valle, 2017; Neto, 2018a).

Por fim, Neto (2018a) atesta que apesar do contato inicial passar por alguns desafios como a barreira do idioma, se as escolas se empenharem em estabelecer pontes de diálogo com os alunos estrangeiros, a relevância da questão linguística diminui consideravelmente, pois a geração de vínculos através das experiências interculturais facilita o processo de aprendizagem. Tratando especificamente das crianças refugiadas, Neto (2018a) afirma que pelo fato de elas terem sido obrigadas a sair às pressas de seus países, a integração e acolhida na nova escola são peças fundamentais que pavimentarão não somente a adaptação da criança nesta nova realidade, mas também será importante para o tratamento e/ou a prevenção de traumas psicológicos que podem se originar justamente das situações nocivas que passaram.

4.2. Uruguai

No caso uruguaio, uma iniciativa interessante de cultura de paz e diálogo intercultural nas escolas é realizado pelo Museu das Migrações (*Museo de las Migraciones* – MUMI), instituição pública localizada em Montevideo.

O projeto “O MUMI vai à escola: Nos Pezinhos do Outro” (*El MUMI va a la escuela: En los Piccitos del Otro*) foi iniciado em 2014 e faz parte da área educativa do museu. Seu principal objetivo é garantir a inclusão e integração de crianças imigrantes e refugiadas nas instituições educativas da cidade, sejam elas formais ou não, ao proporcionar a criação de espaços para a discussão do tema das migrações desde a infância (Mirador de Gobierno Abierto, 2019).

Para tal, o museu conta com uma rede de escolas parceiras, além do apoio de organizações internacionais como a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e de voluntários, os quais muitos também estão em situação de imigração/ refúgio. As atividades são variadas e se dividem na realização de oficinas e jogos com o intuito de promover o interculturalismo, além de visitas ao próprio museu de modo a celebrar a diversidade cultural (Ibermuseos, 2016; El Observador, 2017; Mirador de Gobierno Abierto, 2019).

⁷ A Rede de Escolas Associadas da Unesco (RedePEA) é um programa atuante desde 1953 e que busca construir uma rede de centros educativos determinados a promover os princípios do Ato Constitutivo da Unesco e da Carta da ONU na sua realidade escolar. Atualmente, mais de 11 mil instituições educativas em 182 países fazem parte deste grupo (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020).

Segundo Cabrera (2017 citada em El Observador, 2017), diretora do MUMI, o processo de inclusão proposto pelo museu não se refere a colocar uma cultura acima das demais e se sobrepôr a elas, pelo contrário, é criar um convívio e integração entre as diferentes expressões culturais. O projeto tem sido muito aclamado, recebendo inclusive uma menção honrosa do Programa Ibermuseus em 2015 e ganhando o prêmio do Programa Iber Rutas em 2016 (El Observador, 2017).

4.3. Chile

No artigo de Bustos (2018), a autora apresenta o tema do diálogo intercultural referindo-se especificamente a um experimento social feito por estudantes da Universidade do Chile com um grupo escolar de crianças nacionais e estrangeiras em idade entre 6 e 9 anos.

Com o objetivo de analisar a possibilidade de ampliar o processo de integração entre alunos imigrantes e refugiados que frequentam as escolas públicas do país, 15 universitários organizaram em 2017 um programa de Oficinas de Diálogo Intercultural (DI) com a escola municipal *El Valle de la Luna*, na cidade de Santiago.

Para isso, os universitários se dividiram em duplas e realizaram durante três meses oficinas semanais de diálogo intercultural com alunos da escola selecionada, totalizando uma média de 10 sessões. O foco do estudo era analisar a evolução na convivência entre alunos chilenos e haitianos, nacionalidade mais presente na escola, porém também compunham o grupo alunos vindos da Colômbia, Peru e Argentina.

As oficinas se dividiam em jogos, atividades artísticas e conversações, em que se procurava realizar uma troca de conhecimento entre as diferentes culturas bem como compartilhar vivências pessoais, de modo a gerar aproximação e empatia entre os participantes. Ainda que dez encontros tenham sido considerados uma quantidade pequena para um projeto desta natureza e que mais sessões seriam recomendáveis para trazer resultados mais significativos, as Oficinas de Diálogo Intercultural conseguiram constatar avanços graduais na convivência entre os participantes, desde o interesse em conhecer mais sobre culturas diferentes até a possibilidade de usar aquele espaço para serem escutados (Bustos, 2018).

5. Conclusão

O fenômeno das migrações forçadas não é algo novo. Porém, com o atual panorama global, o refúgio assume novos contornos e por isso é necessário não somente um empenho em analisá-lo com maior profundidade para entender o fato em si, mas principalmente

para se estabelecer meios concretos de auxílio a estas populações, seja durante o processo de trânsito ou no período de adaptação e integração no local de destino.

As crianças refugiadas, por sua vez, estão em uma posição nebulosa, um verdadeiro limbo. Isto porque não somente existe pouca literatura a respeito de suas questões particulares dentro do contexto do refúgio, como muitas vezes elas são consideradas apenas como “apêndices familiares”. Assim, é preciso haver uma mudança tanto teórica quanto prática, de modo que as crianças possam ser inteiramente reconhecidas em sua condição de refugiadas, independentemente da sua relação com os adultos, o que tornará, por consequência, mais viável tanto o debate quanto propostas de soluções e políticas públicas para as dificuldades próprias de sua realidade.

Especificamente analisando este ponto, a escola figura por excelência como um dos principais ambientes de contato entre a criança e o mundo exterior. É lá que ela passará não somente pelo processo de inclusão, mas também de adaptação na sociedade receptora. Portanto, é fundamental que tal espaço esteja preparado para proporcionar uma integração saudável entre as crianças refugiadas e os demais membros da comunidade.

Dentre as várias estratégias possíveis, iniciativas que se pautam pela promoção do diálogo intercultural e a cultura de paz são particularmente interessantes. Ao prezarem pela interação respeitosa e a troca igualitária de conhecimento entre as culturas bem como o compartilhamento das vivências pessoais entre os participantes, projetos realizados nesta linha foram bem-sucedidos em gerar uma atmosfera de empatia e convivência pacífica entre os alunos, auxiliando não somente na integração das crianças refugiadas como também proporcionando uma experiência pedagógica mais significativa a todos os envolvidos.

Programas focados no diálogo intercultural e na cultura de paz foram observados especificamente em países da América Latina, mas não são, de maneira nenhuma, casos isolados. Na realidade, eles são uma pequena amostra que servem como prova do êxito deste tipo de empreendimento e demonstram que tais projetos são perfeitamente viáveis de serem aplicados tanto em maior escala nos próprios países analisados bem como em outros locais, evidentemente adaptando-os a cada realidade.

Referências

- Alsina, M. R. (1997). Elementos para una comunicaci3n intercultural. *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, (36), 11-21. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28020>
- Alto Comissariado das Naç3es Unidas para Refugiados. (1950). *Estatuto do Acnur*. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Estatuto_ACNUR.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Estatuto_ACNUR
- Alto Comissariado das Naç3es Unidas para Refugiados. (1951). *Convenç3o relativa ao estatuto dos refugiados*. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf
- Alto Comissariado das Naç3es Unidas para Refugiados. (2009). *Diretrizes sobre proteç3o internacional N. 08*. <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9747.pdf>
- Alto Comissariado das Naç3es Unidas para Refugiados. (2021). *ACNUR: L3deres mundiais devem agir para rever a tend3ncia crescente de deslocamento*. <https://www.acnur.org/portugues/2021/06/18/acnur-lideres-mundiais-devem-agir-para-rever-a-tendencia-crescente-de-deslocamento/>
- Alto Comissariado das Naç3es Unidas para Refugiados. (2022). *ACNUR: deslocamento global atinge novo recorde e reforça tend3ncia de crescimento da 3ltima d3cada*. <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/15/acnur-deslocamento-global-atinge-novo-recorde-e-reforca-tendencia-de-crescimento-da-ultima-decada/>
- Alto Comissariado das Naç3es Unidas para Refugiados. (2023). *Global Trends Report 2022*. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>
- Arendt, H. (2013). *N3s, os refugiados*. LusoSofiapress.
- Arroio, A. (2019). Fostering Peace Culture by Intercultural Dialogue in Education. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(5), 568-571. https://www.researchgate.net/publication/336667678_FOSTERING_PEACE_CULTURE_BY_INTERCULTURAL_DIALOGUE_IN_EDUCATION
- Assembleia Geral das Naç3es Unidas. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_44_25.pdf
- Bouchet-Saulnier, F. (1998). Refugiado. In *Dicion3rio pr3tico do direito humanit3rio*. Instituto Piaget.

- Bustos, J. C. (2018). Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 155-166. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/601>
- Da Silva, R.; & Lucas, D. C. (2014). O diálogo intercultural como possibilidade de efetivação dos direitos humanos. *Salão do Conhecimento*, 1-6. <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/3740>
- Damázio, E. S. P. (2008). Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento em Questão*, 6(12), 63-86. <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/160>
- De Noronha, A. B. (2010, 15 de julho). Entrevista: Ineke Dibbits – A interculturalidade deve apontar para a atitude de assumir positivamente a situação de diversidade cultural. *Fiocruz*. <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista-a-interculturalidade-deve-apontar-para-a-atitude-de-assumir-positivamente-a>
- Do Valle, C. (2017, 17 de janeiro). Escola pública do centro de SP entra em projeto internacional da Unesco. *Uol*. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/01/17/escola-publica-do-centro-de-sp-entra-em-projeto-internacional-da-unesco.htm>
- El Observador (2017, 30 de junho). Buscan integrar a los niños que llegan de lejos. *El Observador*. <https://www.elobservador.com.uy/nota/buscan-integrar-a-los-ninos-que-llegan-de-lejos-2017630500>
- Ibermuseos. (2016). *El MUMI va a la escuela: en los Picitos del Otro*. <http://www.iber museos.org/pt/recursos/boas-praticas/el-mumi-va-a-la-escuela-en-los-picitos-del-otro/>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías* (1.ª ed.). Paidós.
- Lähdesmäki, T.; Koistinen A.K.; & Ylönen S.C. (2020). Introduction: What Is Intercultural Dialogue and Why It Is Needed in Europe Today? *Intercultural Dialogue in the European Education Policies* (pp. 1-20). https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-030-41517-4_1
- Macé, M. (2018). *Siderar, Considerar- Migrantes, formas de vida*. Bazar do Tempo.
- Mayor, F. (2011). *The development of Culture of Peace and Non-Violence (1988-2010)*. https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Report-Development_of_culture_of_peace-2010.pdf

- Mirador de Gobierno Abierto. (2020). *Visibilización del aporte de la migración en la construcción de un Uruguay intercultural*. <https://miradordegobiernoabierto.agesic.gub.uy/SigesVisualizador/ga/o/SDH/p/2148>
- Nações Unidas. (2023). *Mundo atinge a maior quantidade de deslocados já registrada, alerta relatório*. <https://news.un.org/pt/story/2023/06/1815952>
- Neto, C. (2018a, 03 de agosto). Como minha escola se preparou para receber alunos imigrantes e refugiados. *Nova Escola Gestão*. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2052/blog-de-direcao-as-escolas-brasileiras-estao-preparadas-para-receber-alunos-imigrantes-e-refugiados>
- Neto, C. (2018b, 12 de novembro). Como integrar alunos brasileiros e estrangeiros? *Nova Escola Gestão*. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2103/como-integrar-alunos-brasileiros-e-estrangeiros>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2002). *Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). *Rede de Escolas Associadas da UNESCO: guia para membros* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368992_por
- Ratzmann, N. (2019). *Intercultural dialogue: a review of conceptual and empirical issues relating to social transformation*. UNESDOC Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366825>
- Robichez, A. (2024). *Apelo Global do ACNUR 2024: um chamado urgente à solidariedade internacional*. <https://www.acnur.org/portugues/2024/01/08/apelo-global-do-acnur-2024-um-chamado-urgente-a-solidariedade-internacional/>
- Santos, I. D. C. (2018). *A proteção das crianças e adolescentes refugiados no Brasil: a necessidade de políticas públicas de integração* [Tese de Doutorado, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. Adelpha Repositório Digital. <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3758>
- United Nations Digital Library. (1998a). *A/RES/52/15 Proclamation of the year 2000 as the International Year for the Culture of Peace*. <https://digitallibrary.un.org/record/249807?v=pdf>
- United Nations Digital Library. (1998b). *A/RES/53/25 International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World (2001-2010)*. <https://digitallibrary.un.org/record/263510?v=pdf>
- United Nations Digital Library. (1999). *A/RES/53/243 Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace*. <https://digitallibrary.un.org/record/285677?v=pdf>

United Nations Digital Library. (2013). *A/RES/67/104 Promotion of interreligious and intercultural dialogue, understanding and cooperation for peace*. <https://digitallibrary.un.org/record/746675?v=pdf>