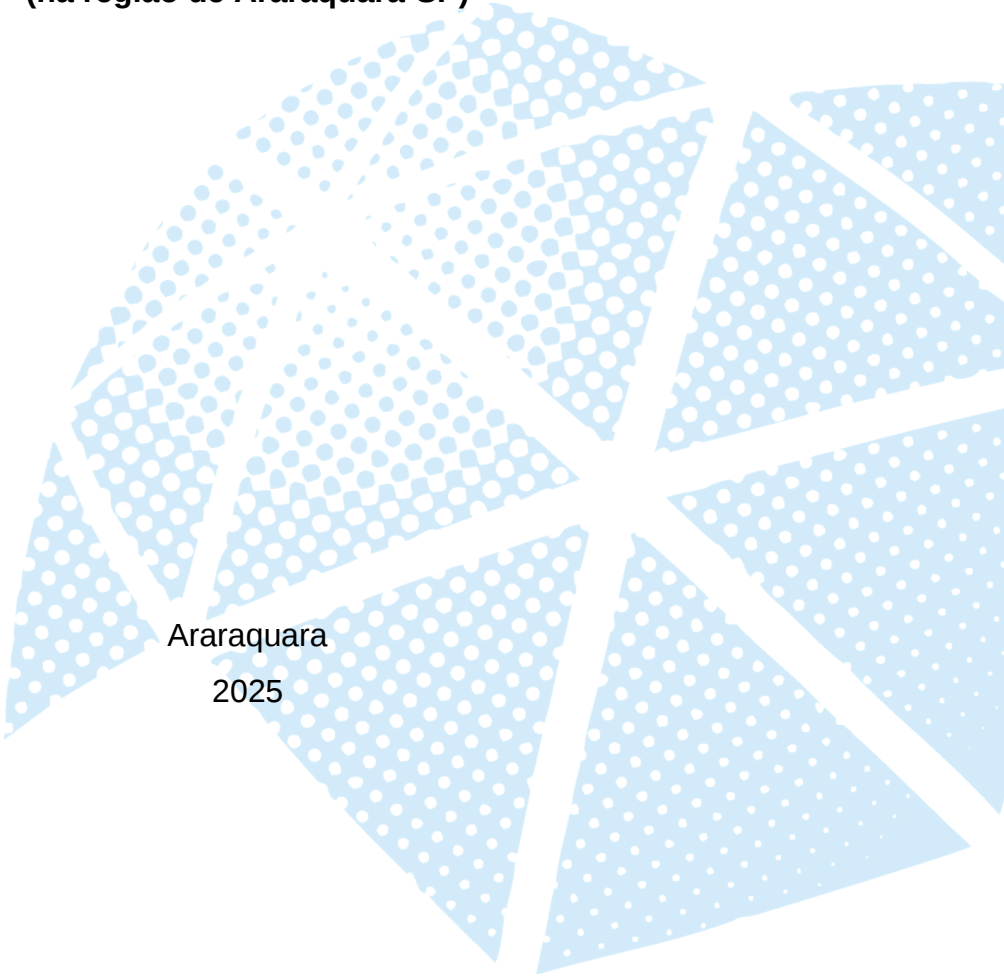


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

RENATA MOTIH ABDEL FATTAH

**UMA DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO NO ENSINO
REGULAR DE IMIGRANTES E REFUGIADOS
(na região de Araraquara-SP)**

Araraquara
2025



RENATA MOTIH ABDEL FATTAH

**UMA DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO NO
ENSINO ESCOLAR DE IMIGRANTES E REFUGIADOS
(na região de Araraquara-SP)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação Escolar

Orientador(a): Prof. Associado Sebastião de Souza Lemes

Coorientador(a): Profa. Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira

Araraquara

2025

F254d

FATTAH, RENATA MOTIH ABDEL

UMA DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E A
INCLUSÃO NO ENSINO ESCOLAR DE IMIGRANTES E
REFUGIADOS (na região de Araraquara-SP) / RENATA MOTIH
ABDEL FATTAH. -- Araraquara, 2025

148 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: SEBASTIÃO DE SOUZA LEMES

Coorientadora: MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA

1. Direito. 2. Educação. 3. Acolhimento. 4. Imigrante. 5. Refugiado.

I. Título.

RENATA MOTIH ABDEL FATTAH

**UMA DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO NO ENSINO
ESCOLAR DE IMIGRANTES E REFUGIADOS
(na região de Araraquara-SP)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação

Data da defesa: 28/02/2025

Banca Examinadora:

Prof. Associado Sebastião de Souza Lemes
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profa. Dra. Rosangela Sanches Gileno
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profa. Dra. Ana Maura Castelli Bulzoni
UNIARA

Dedico esta dissertação a todos que se encontram em situação de refúgio e imigração, em busca de novos horizontes.

Também dedico este estudo aos amores da minha vida, ao meu pai Motih Abdel Fattah Ibrahim Nasralla (refugiado da Palestina) e a minha mãe Bussaina Motih Abdel Fattah (imigrante do Kuwait), que se deslocaram de seus países de origem em busca de uma segunda chance na vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo Dom da Vida!

De mais a mais, registro o meu “muito obrigado”, em especial:

Aos meus pais que me geraram e sempre me estimularam a trilhar os caminhos da vida pautados nos princípios éticos e na educação;

Aos meus irmãos que são os grandes pilares da minha vida;

Ao meu companheiro, “caçula” da família e fiel amigo Tite, que nos momentos vazios me preencheu com seus sonoros latidos e seu amor singular;

Ao meu orientador e amigo Prof. Associado Sebastião de Souza Lemes (Kuka) que me atendeu e orientou em todos os momentos de dúvida e dificuldade. Ao longo desta trajetória aprendi a respeitar e admirar grandemente. A minha coorientadora Profa. Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira que me ajudou e orientou no aprofundamento da pesquisa sempre com muita paciência e ternura. Na qual admiração só cresceu;

Aos meus familiares, amigos que acompanharam minha trajetória de angústias e alegrias durante o percurso de construção deste trabalho;

A todos os imigrantes que cruzaram meu caminho e aprendi um pouco com cada um;

Agradeço também a banca de qualificação composta pelas docentes Profa. Dra. Rosangela Sanches Gileno e Profa. Dra. Ana Maura Castelli Bulzoni, na qual sou grata pelo aceite e por fazerem parte desse momento tão especial na minha vida.

Grato a todos e a vida, pela oportunidade de chegar até aqui, reforço que continuarei na luta pela promoção, garantia e defesa do direito humano básico à população migratória.

“Carta do Refugiado às Nações”

Sou um ser e não uma coisa
Ainda que eu fosse uma coisa,
não seria a de sem valor!

Sou movido a deixar a minha terra
Aquela terra de origem pátria amada,
que um dia me viu nascer,
me viu crescer,
me viu sorrir,
Sorrir para a vida,
– Vida, o grandioso presente de Deus para
as nações!

Hoje...

estou aqui
amanhã acolá,
Sou um barco movido a vela
forçado pela força do vento, pra chegar ao
destino!

Outra hora...
Sou uma andorinha,
movido pela estação a procura de
melhores condições de vida!
E p'ra me moverem,
São vocês que praticam as guerras
Fazendo prevalecer o ditado:
NA LUTA DE 2 ELEFANTES,
QUEM PAGA COM AS VIDAS, SÃO AS
GRAMAS OU O CAPIM!
São nossas vidas jogadas ao nada,
Somos barrados nas fronteiras...
como se tivêssemos cometido crimes!
Uns cometem, pagamos nós!
Matam-nos,
Hostilizam-nos,
Mortos, jogam-nos como lixo feito nada
Tudo porque, um diz quem manda aqui sou
eu,
E outro do outro lado responde, a terra é
minha!
E tudo resulta em uma colisão, e quem
morre sou eu!
OH CREDO, A TERRA É DE DEUS!!!

Hoje...
Venho aqui, porque não tenho terra!
Amanhã vou ali também não tenho terra!

Tudo é terra!

O Nativo diz:

Não tens aqui o direito,

Tu que me vens tirar o trabalho...

então sou submetido ao trabalho escravo,
porque quero viver a vida!

Ó Céus!

Oh, credo!

Só quero viver a vida

Quero liberdade

Busco a justiça

Quero também pelo menos uma única

Oportunidade

Para que eu sobreviva e mitigue a minha
sede!

Tenho fome, quero roupa, quero abrigo,

Só quero viver a vida!

Repito: NÃO TENHO TERRA, TUDO É
TERRA!

Tenho uma vida

Que também merece ser vivida

Um presente de Deus eterno para todas as
nações!

Sou um barco à vela

À busca de um destino

Por favor, me respeitem, só quero viver a vida!”

(António, n.d. apud Delfim, 2018, para. 3)

RESUMO

Um dos principais problemas e desafios em termos populacionais a nível global enfrentados pelos governos do Brasil e do mundo afora, é a questão da população imigrante e refugiada. Com base nos dados alarmantes do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur, s.d.), estima-se que o deslocamento forçado nos quatro primeiros meses de 2024 tenha ultrapassado 120 milhões de pessoas. Segundo o Relatório sobre Educação de Refugiados da Agência de 2023, baseado em dados de mais de 70 países que acolhem pessoas refugiadas, mais de 7 milhões de crianças refugiadas estão fora da escola, o que representa quase a metade das 14,8 milhões que estão em deslocamento forçado em idade escolar do mundo. O objeto dessa pesquisa é a criança e/ou adolescente imigrante na Educação Básica. A grande questão da pesquisa é examinar e compreender as necessidades essenciais à população migratória, que procura reconstruir sua vida em outro país, tendo como foco principal a discussão de políticas públicas de acolhimento na Educação Básica, a importância na formação continuada de professores, a oferta do curso de português como língua de acolhimento e a necessidade de ações por parte dos governantes. A metodologia está baseada na pesquisa qualitativa, com abordagem fundamentada no método denominado Análise de Conteúdo, desenvolvido por Laurence Bardin. O formulário foi realizado com famílias imigrantes que possuem filhos na ensino escolar, residentes do município de Araraquara, no estado de São Paulo, e aplicados aos imigrantes. O desafio percebido pelo estudo é a inexistência de políticas efetivas por parte dos entes federativos, que pratiquem ações com foco na inserção do aluno imigrante na sala de aula. O desenvolvimento de um projeto com foco na Educação Básica para os imigrantes asseguraria a integração na escola e buscaria diminuir a discriminação ainda muito presente na sociedade brasileira e no interior da própria escola.

Palavras-Chave: Direito; Educação; Acolhimento; Imigrante; Refugiado.

ABSTRACT

One of the main problems and challenges in terms of population at a global level faced by governments in Brazil and around the world is the immigrant and refugee population. Based on alarming data from UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees), it is estimated that forced displacement in the first four months of 2024 has exceeded 120 million people. According to the Agency's 2023 Refugee Education Report, based on data from more than 70 countries hosting refugees, more than 7 million refugee children are out of school, a number that is almost half of the 14.8 million forcibly displaced children of school age worldwide. The object of this research is immigrant children and/or adolescents in Basic Education. The main research question is to understand the essential needs of the migrant population that seeks to rebuild their lives in another country, focusing mainly on the discussion of public policies for welcoming immigrants in Basic Education, the importance of continuing teacher training, the provision of Portuguese language courses and the need for actions by government officials. The methodology is based on qualitative research, with an approach based on the method called Content Analysis, developed by Laurence Bardin. The questionnaire was carried out with immigrant families who have children in basic education, living in the city of Araraquara-SP, demonstrating through forms created in Google Forms and applied to immigrants. The challenge perceived by the study is the lack of effective policies by federal entities that practice actions focused on the inclusion of immigrant students in the classroom. The development of a project focused on Basic Education for immigrants would ensure integration in schools and would seek to reduce the discrimination that is still very present in Brazilian society and within schools themselves.

Keywords: Law; Education; Reception; Immigrant; Refugee.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos participantes, segundo países de nacionalidade, gênero e idade	30
Quadro 2 – Legislações internacionais que tratam da proteção de pessoas imigrantes e refugiadas.....	39
Quadro 3 – Legislações nacionais que abordam sobre o direito à educação das crianças	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado deferidos, por sexo, segundo país de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2023	34
Tabela 2 – Dados de Imigração referente nacionalidade, quantidade e ano (1884 – 1933)	52
Tabela 3 – Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual (*) – Brasil, 2011-2020	56
Tabela 4 – Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, por sexo, segundo grupos de idade, Brasil – 2023	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo ano de solicitação, Brasil 2011-2023	23
Gráfico 2 – Estatística de Imigração referente a quantidade e ano (1820 – 1970).....	51
Gráfico 3 – Estatística de Imigração referente nacionalidade, quantidade e ano (1945 – 1959)	52
Gráfico 4 – Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo ano de solicitação, 2011-2023	57
Gráfico 5 - Auxílio Social para permanência do aluno imigrante na escola	123
Gráfico 6 – Percentual de famílias em situação de pobreza inscritos no CadÚnico – Brasil, 2012 a 2021	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gênero dos participantes	32
Figura 2 – Nacionalidade dos participantes.....	33
Figura 3 – Palacete da Esplanada das Rosas - Rua São Bento, n. 794.....	93
Figura 4 – Avenida Brasil	93
Figura 5 – Sanção da Lei nº 11.020/2023 (Institui a Política Municipal de Atendimento ao Refugiado e ao Imigrante)	94
Figura 6 – Curso e Português (2023 e 2024).....	97
Figura 7 – Sala de aula do curso de português	98
Figura 8 – Entrega do certificado do curso de português	98
Figura 9 – Curso de espanhol para servidores públicos do município de Araraquara-SP	99
Figura 10 – Cartaz de boas-vindas	100
Figura 11 – Guia do Imigrante	101
Figura 12 – Aula Explicativa sobre políticas educacionais existentes no país.....	103
Figura 13 – Idioma de Origem	115
Figura 14 – Domínio da Língua Portuguesa	117
Figura 15 – Modalidade de Ensino (Público ou Privado)	120
Figura 16 – Orientação sobre o ingresso e a permanência do aluno imigrante no sistema de ensino brasileiro.....	126

LISTA DE SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL ILGA - International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association

CEP/CONEP - Comitês de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CF/1988 - Constituição Federal de 1988

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados

CPF - Cadastro de Pessoa Física

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CUCA - (Curso Unificado do Campus de Araraquara

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EAG - Education at a Glance

GERAÇÃO NEAR - (Novas Linguagens e Tecnologias)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais e Assexuais.

MEC - Ministério da Educação

MJSP - Ministério da Justiça e Segurança Pública

MRE - Ministério das Relações Exteriores

MS - Ministério da Saúde

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais

ONU - Organização das Nações Unidas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PF - Polícia Federal

PLAC – Português como Língua de Acolhimento

PNE – Plano Nacional da Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PÓLEM - Português Língua entre Migrações

PROEC - Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura

RAMIN - Rede de Atenção ao Migrante Internacional

RNM - Registro Nacional Migratório

SENAJUS - Secretaria Nacional de Justiça

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

JUSTIFICATIVA/APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	22
2 OBJETIVOS	26
2.1 Objetivo Geral	26
2.2 Objetivos Específicos.....	26
3 PERCURSO METODOLÓGICO	27
3.1 Características do estudo	27
3.1.1 Método	28
3.2 Público Alvo – Colaboradores(as).....	30
3.3 Local de Realização e Instrumentos	34
3.4 Dificuldades Encontradas	34
4 REFERENCIAL TEÓRICO	35
4.1 História da Migração no Mundo.....	35
4.2 Conceito Universal de Refugiado e a “Convenção de 1951”	37
4.3 Conceito Interno de Refugiado (Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997)	39
4.4 Conceito de Imigrante.....	47
4.5 Conceito de apátrida	48
4.6 História da migração no Brasil.....	50
4.7 Contexto migratório: dados sobre migração e refúgio no mundo e no Brasil	54
4.7.1 Na última década, quais as nacionalidades que buscaram refúgio no país?	54
4.7.2 Direitos previstos em legislações para Refugiados e Imigrantes.....	57
4.7.3 Erro na aplicação da terminologia correta e consequências	59
4.8 Políticas Públicas	60
4.8.1 Conceito.....	61
4.8.2 Políticas Públicas para Escolarização	64
4.9 Direito à Educação	73

4.9.1 Educação das crianças e jovens migrantes pelo mundo	80
4.9.2 O Direito à Educação para população Imigrante e Refugiado	82
4.9.3 Reflexões sobre Políticas Públicas para Refugiados/Imigrantes.....	91
4.9.4 Município de Araraquara – SP	92
4.9.5 A escola como ambiente acolhedor de diálogo e formação.....	103
4.9.6 Português como Língua de Acolhimento (O idioma acolhe)	105
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	114
5.1 Categoria I – Interferência do idioma no acesso ao sistema educacional	115
5.2 Categoria II – Modalidade de Ensino Público como possibilidade de acesso	120
5.3 Categoria III – Rede de colaboração no auxílio e orientação à “manutenção escolar”	123
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	129
Apêndice 1 – Formulário Refugiados	143

JUSTIFICATIVA/APRESENTAÇÃO

Filha de um refugiado da Palestina e de uma imigrante do Kuwait, minha experiência toda foi pautada sobre histórias de imigrações, reencontros, despedidas e superações e, durante esse tempo, pude sentir na pele as diferenças culturais e sociais vividas entre a intimidade do ambiente familiar e o mundo afora. No interior de casa, a prática cultural, a culinária e o idioma eram oriundos do árabe; enquanto que, no exterior, deparei-me com um mundo totalmente oposto e desconhecido.

O meu primeiro contato com esse mundo exterior, foi no período da Educação Infantil, momento de muita estranheza e grande choque cultural. Minha mãe costuma me contar uma história durante o período em que estive nesta etapa da vida, que foi quando a professora da creche comunicou os meus pais para informá-los sobre um possível problema cognitivo que eu poderia ter, já que eu costumava proferir palavras desconhecidas do vocabulário do português. Palavras essas que eu aprendi dentro de casa e reproduzia no mundo externo, ou seja, termos da língua árabe que aprendi com os meus pais.

Durante a minha jornada no Ensino Básico, também me deparei com diversas barreiras, que foram além da linguística. O preconceito e a xenofobia foram recorrentes durante toda a caminhada. A discriminação por ser filha de imigrantes do Oriente Médio é cruel quando se comparada a outras etnias, pois o povo ocidental tem como senso comum de que o povo oriental não é civilizado.

Em 2014, iniciei a minha graduação em Direito na Universidade de Araraquara, em São Paulo (UNIARA). Defensora dos direitos humanos, passei a adquirir gosto pelas matérias de Direito Constitucional, Direitos Humanos e Direito Internacional. Em 2018, concluí a minha graduação com a monografia de conclusão de curso: “REFUGIADO AMBIENTAL: Em Busca da Proteção Jurídica no Direito Internacional”. O objetivo era buscar o reconhecimento da proteção jurídica para o refugiado ambiental perante ao Direito Internacional, tendo em vista que, nas últimas décadas, os inúmeros desastres e catástrofes ambientais que ocorreram pelo mundo colaboraram com o fluxo migratório massivo por motivos não respaldados pela legislação de amparo a refugiados.

Em 2019, fui aprovada no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e, em 2021, assumi a presidência da inédita Comissão de Imigrantes e Refugiados da OAB¹, que foi uma

¹ Conforme previsto no site da OAB de Araraquara: <https://oabararaquara.com.br/comissoes/>. Acesso em: 03 de dez. de 2024.

grande conquista para população migratória do município de Araraquara, em decorrência das dificuldades enfrentadas e que impedem de exercer plenamente seus direitos no Brasil.

De 2021 a 2022, assessorei a vereadora Fabi Virgílio na Câmara Municipal de Araraquara, em São Paulo. Em seu mandato, buscou fomentar indicações e requerimentos para o Poder Executivo, em busca da promoção de políticas para imigrantes. Foi nesse período em que conheci o projeto do PLAC (Português como Língua de Acolhimento) da Unesp, momento em que auxiliei, também, uma família de imigrantes da Síria a acessar o ensino escolar. O grupo familiar era composto de dois menores e o responsável (pai).

Essa família chegou em novembro de 2021 e, no ano de 2022, o mandato havia realizado a regularização dos documentos e ajudado os menores, uma de 15 e um de 12, na matrícula escolar. Ao realizarem o registro em uma escola estadual, ouço da diretora o seguinte comentário: “E agora, o que faço com eles? Como inseri-los na escola? Não estamos preparados.” Falas essas que me deixaram bastante reflexiva em relação ao quanto que as escolas, os professores e a estrutura escolar não estão preparados para inserção dos imigrantes e refugiados na sociedade.

Ainda em 2022, com muito fôlego e ânimo, resolvi dar mais um passo no processo formativo e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação. Diante do ocorrido no primeiro semestre do mesmo ano, a temática não poderia ser diferente: a importância de promover políticas públicas para imigrantes e refugiados para inserção no ensino escolar.

A partir de fevereiro de 2023, assumi, a convite do prefeito Edinho Silva, a Coordenadoria de Direitos Humanos do município. Embora tenha havido significativa sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, muita responsabilidade, tal situação, de certo modo, ampliou minha visão crítica para a temática pesquisada, e colaborou para que eu enxergasse na intersetorialidade do governo e na participação social, instrumentos fundamentais para a realização das políticas públicas para população migratória na cidade de Araraquara.

Durante minha trajetória frente à gestão da coordenadoria, conseguimos colocar em pauta a execução de políticas para imigrantes no município e sermos referência na região. Promovemos diversas ações como a oferta do curso de português e a inserção dos imigrantes nas políticas sociais existentes na cidade para melhor atendimento à população em deslocamento forçado

Foi sancionada a Lei municipal n. 11.020, de 6 de dezembro de 2023 que Institui a Política Municipal de Atendimento ao Refugiado e ao Imigrante, e dá outras providências². A lei

² (Araraquara, 2023).

ressalta os direitos previstos na Constituição Federal, assim como facilita o acesso dos imigrantes nas políticas sociais existentes no município.

Garantimos a população imigrante e refugiada a regularização dos documentos como RNM (Registro Nacional Migratório) e o CPF (Cadastro de Pessoa Física). Inserimos os imigrantes nos principais programas sociais do município, dentre eles o de Locação Social (aluguel social), que prevê para famílias em vulnerabilidade social. Atendemos mais de 200 imigrantes na coordenadoria pautados em diversas temáticas, boa parcela imigrantes oriundos da América do Sul. Lançamos o Guia do Imigrante em parceria da Prefeitura de Araraquara com a Unesp de Araraquara, o Grupo Proec (Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura) e a Ramin (Rede de Atenção ao Migrante Internacional). O guia tem versões em inglês, espanhol e árabe. A proposta do documento é informar aos imigrantes como ter acesso aos vários serviços públicos ofertados no município. Em parceria com a PLAC da Unesp, ofertamos o curso de português para mais de 100 imigrantes no curso de português. Oferecemos para os servidores públicos que atendem nas unidades de saúde e os gestores dos CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) o curso de espanhol para melhor atendimento aos imigrantes hispanofalantes. Conselho Municipal de Políticas Públicas para Pessoa Imigrante (Lei Municipal n. 10.653, de 30 de novembro de 2022), onde em dezembro de 2023³, foi dada posse para a primeira turma de conselheiros. Em março de 2024, realizamos a 1ª Conferência Municipal de Imigração no município de Araraquara, com o título: “Uma cidade, um só povo, só um mundo para todos”. Contamos com a presença aproximada de 130 imigrantes de diversas nacionalidades, como Afeganistão, Síria, Venezuela, Cuba, Colômbia, Palestina, Bolívia, Paraguai e Peru.

Fizemos diversas atividades com o objetivo de diminuir os obstáculos que os imigrantes enfrentam quando chegam em nosso município. Por fim, reconhecendo a importância de sistematizar as experiências locais passíveis de replicação, compartilhamento e que tenham impactos positivos na sociedade. Decidi, então, percorrer os caminhos para a realização desta pesquisa com dedicação e afinco.

Com o objetivo de organizar o estudo e facilitar a compreensão, este trabalho está dividido em seis seções principais, que serão detalhadas a seguir:

Na primeira seção, será apresentada a introdução, que visa inserir o leitor no universo do estudo. Em seguida, na seção dois, serão apresentados os objetivos que norteiam o estudo. Posteriormente, na terceira seção, serão abordados os conceitos que embasam a pesquisa, com

³ (Araraquara, 2022).

destaque para as definições de refugiados e imigrantes, as diferenças entre eles, as políticas públicas relacionadas e o direito à educação. Ainda, na seção três, em que será abordado o percurso metodológico, foi traçado um perfil das nacionalidades dos refugiados que participaram da pesquisa, e que residem atualmente no município de Araraquara. A partir disso, foram salientadas suas particularidades, como os países de que são originários, a língua materna, a cultura e a motivação que os fez buscar refúgio, para que, assim, com base em suas características, o leitor tenha uma melhor visão acerca da existência das diferenças que podem ocorrer em razão de nacionalidades distintas. Além disso, todas as informações e caracterizações referentes aos locais onde os formulários foram aplicados, são descritas nesta seção.

Na seção quatro, foi elaborado um corpo teórico aprofundado acerca dos principais temas que norteiam esta pesquisa, satisfazendo um dos objetivos do atual estudo, que consiste em compreender as políticas públicas e conceitos que ancoram os imigrantes e refugiados.

Na seção cinco, as respostas ao formulário foram analisadas e discutidas com base em três categorias elaboradas à luz da teoria de Laurence Bardin, a saber, Categoria I – Interferência do idioma no acesso ao sistema educacional, Categoria II – Modalidade de Ensino Público como possibilidade de acesso e Categoria III – Rede de colaboração no auxílio e orientação à “manutenção escolar”, com o objetivo de compreender as principais lacunas, desafios e possibilidades que permeiam à adequação do refugiado no sistema educacional brasileiro, com enfoque para a realidade da cidade de Araraquara.

E, por fim, na sexta e última seção serão descritas as considerações finais, com base em reflexões autorais, desafios e recomendações produzidas a partir dos dados levantados, como possíveis geradores de novos debates para a construção e outras políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados no Brasil, ponderando-se sobre a proposição e o que foi feito/constituído ao longo do estudo.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, tem-se observado o aumento do fluxo migratório por todo o mundo. O Brasil, considerado um país acolhedor, tem se atentado de maneira tímida aos movimentos ocorridos no país. Contudo, isso não é o suficiente para promover políticas efetivas que atendam o básico dessa população que, por muitas vezes, buscam qualidade de vida para manter financeiramente seus familiares (em alguns casos, as respectivas famílias permanecem no país de origem). Em um estudo de Moreira (2014, p. 95), a autora analisa que:

Alguns problemas colocados pelos refugiados são também enfrentados pela população local, uma vez que se relacionam a questões estruturais mais amplas relacionadas à realidade socioeconômica do país. Todavia, as dificuldades com que se deparam os refugiados são agravadas, por se tratar de uma população estrangeira, o que gera maiores empecilhos para garantir o acesso e a concretização de direitos no Brasil.

Nesta pesquisa, será apresentado o que foi investigado, discutido e refletido sobre o direito à Educação e Inclusão dos alunos imigrantes e refugiados no ensino básico. Embora não tenha especificidade somente em relação à população de determinadas nacionalidades, traz consideráveis reflexões acerca do assunto e pode ajudar na proposição de novas políticas públicas para os alunos em questão.

Quando os imigrantes e refugiados se reestabelecem em outro país, se deparam com diversas dificuldades, o que impossibilita sua integração local, dentre elas, o de serem inseridas no ensino escolar, o que passa a ser um desafio, seja por questões idiomáticas, culturais e/ou étnicas, o que faz com que sofram xenofobia, preconceitos e racismo no processo de integração escolar.

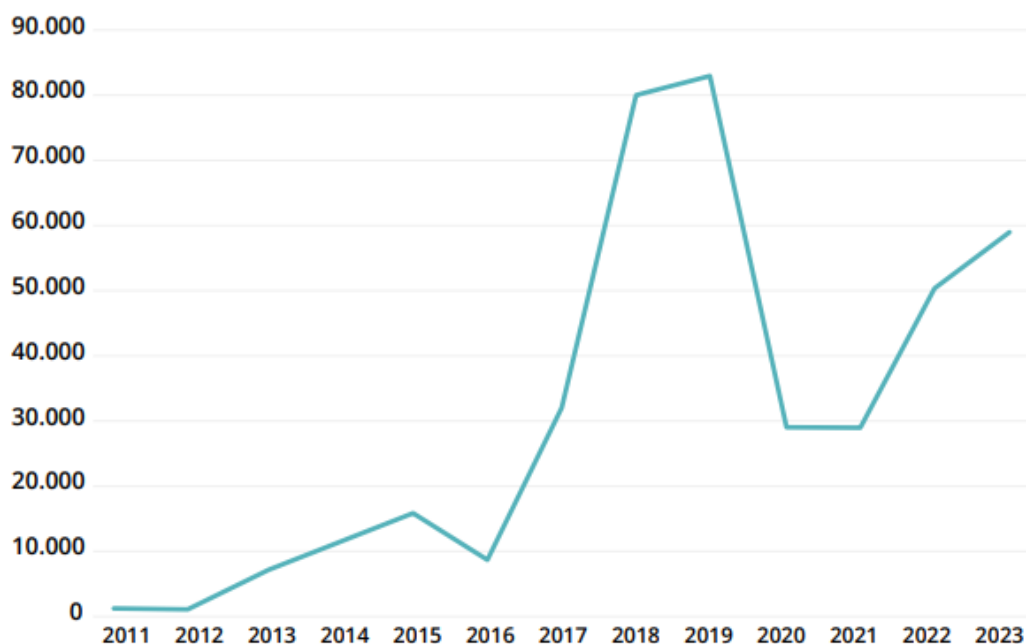
O contexto migratório no Brasil sempre esteve presente em trabalhos acadêmicos, tornando-se alvo, constantemente, de pesquisas científicas. As investigações voltadas à temática abordavam o grande fluxo migratório, dificuldades enfrentadas na travessia de fronteiras, violação de direitos humanos, entre outros fatores que colaboram e perduram a vulnerabilidade dos imigrantes e refugiados. Dentre os principais motivos para o aumento dos movimentos migratórios estão: guerras, desastres naturais, perseguições, violação dos Direitos Humanos, busca de trabalho e melhores condições de vida (Marinucci; Milesi, 2011, p. 1).

A investigação das motivações que levaram essas pessoas a cruzar as fronteiras dos seus países de origem, ou de residência habitual, revela que

essas ações, em alguns casos, ocorrem em situações nas quais a mobilidade é reconhecida por dispositivos legais, nacionais e internacionais, como um imperativo, dado seu caráter coercitivo. Estes são os refugiados e os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, pessoas que deixaram seus países de origem em virtude de conflitos armados, de violações de direitos humanos e de outras situações de violência, buscando a proteção em outro Estado (Junger da Silva *et al.*, 2020, p. 5).

É importante salientar que, no ano de 2023, verificou-se um acréscimo de 8.273 solicitações de pedido de refúgio se comparado ao ano de 2022, quando o país recebeu 50.355 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. O Relatório Refúgio em Números, publicado pelo OBMigra (Observatório das Migrações Internacionais) em setembro de 2024 (Junger da Silva *et al.*, 2024), é, atualmente, o documento mais completo quanto ao número de refugiados e pessoas que solicitam refúgio em nosso país.

Gráfico 1 - Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo ano de solicitação, Brasil 2011-2023



Fonte: Junger da Silva *et al.* (2024, p. 11).

Podemos observar no gráfico acima o aumento de solicitações de refúgio no Conare (Comitê Nacional para os Refugiados) nos últimos anos, tratando de um dado significativo para a compreensão da dinâmica brasileira, fazendo ressalva a números baixos de solicitações de

refúgio apenas os anos de 2020 e 2021, em que foram impostas medidas restritivas em razão da pandemia da Covid-19.

Contudo, é importante mencionar os estudos de Aydos, Baeninger e Dominguez (2008, p. 8), que constataram que “mais da metade dos refugiados em São Paulo teve, pelo menos, um país anterior ao Brasil em sua busca pelo refúgio”. Fica evidenciado que o nosso país reconhece mais refugiados que outros países, no entanto, o Brasil não é a primeira opção de moradia dos povos que estão em deslocamento forçado.

Segundo o ACNUR (2023), foi divulgado recentemente um relatório com informações coletadas em 65 países, que revela que quase metade das 14,8 milhões de crianças refugiadas ao redor do mundo estão fora da escola⁴. Cumpre ressaltar que, a educação, no Brasil, é direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 para todos, sem distinção de nacionalidades. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e diversos outros acordos internacionais firmados pelo Brasil asseguram o acesso à educação para pessoas estrangeiras, independente da situação jurídica que se encontra no país. Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “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”. Ainda no artigo 208 da lei maior, é mencionado o dever do Estado em garantir o acesso à educação, diz que:

VII - O atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 1988).

Apesar disso, a garantia à educação prevista na legislação não assegura uma educação acolhedora e inclusiva para as crianças e adolescentes imigrantes, que garanta o respeito à diversidade cultural e de acompanhamento digno, especializado e adequado.

Para isso, o estudo tem como objetivo a compreensão da temática, com base nas legislações vigentes que norteiam a política migratória e educacional, se o direito dos imigrantes tem sido respeitado (ou não). Neste íterim, traremos apontamentos referente às políticas públicas desenvolvidas na região de Araraquara, interior de São Paulo, para

⁴ (Migramundo, 2024).

acolhimento dos imigrantes na sociedade e a contribuição dessas políticas na efetividade de inclusão desses imigrantes na educação escolar.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

O objetivo central deste estudo é investigar as problemáticas relacionadas à população imigrante e refugiada, buscando identificar os pressupostos que tangem à adaptação destes agentes no sistema educacional brasileiro, em específico, na educação básica na cidade de Araraquara.

2.2 Objetivos Específicos

I – Compreender as políticas públicas e conceitos que ancoram os imigrantes e refugiados por meio de um aporte teórico aprofundado;

II – Identificar quais as dificuldades que os imigrantes e refugiados encontram no acesso/permanência na educação básica na cidade de Araraquara;

III – Indicar, por meio do mapeamento das principais lacunas políticas e sociais, propostas que visem a promoção efetiva de políticas públicas para a inserção e permanência dos imigrantes e refugiados na educação básica.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Características do estudo

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e natureza interpretativa. Gil (2007) destaca que este tipo de pesquisa é uma etapa inicial crucial para qualquer investigação científica, já que permite ao pesquisador se inserir adequadamente no campo do conhecimento existente e garantir que sua pesquisa seja relevante e bem fundamentada.

Ainda de acordo com Gil (2007), a pesquisa qualitativa e quantitativa é justificada principalmente por sua capacidade de compreender e interpretar fenômenos complexos e subjetivos, que não podem ser plenamente explicados por abordagens quantitativas. O autor destaca que a pesquisa qualitativa é indicada quando o objetivo é entender as experiências, percepções, comportamentos e significados atribuídos pelas pessoas a um determinado fenômeno, ao invés de medir e quantificar esses aspectos de maneira objetiva. Na pesquisa quantitativa, considera que tudo pode ser contado, ou seja, gerar informações a partir dos dados coletados, classificando-os e analisando-os.

Em relação ao formulário preenchido pelos imigrantes, pretendeu-se entender quais as dificuldades enfrentadas no ensino escolar e quais os instrumentos que foram ofertados para a inclusão dessa população no ensino educacional. Ainda de acordo com os direcionadores selecionados a partir da investigação da bibliografia acadêmica, poderá ser estruturado em conjunto proposições de políticas públicas que possam corroborar a qualidade do acolhimento local dos refugiados.

É importante ressaltar que, no âmbito desta pesquisa de cunho bibliográfico, natureza interpretativa e enfoque qualitativo, no que tange ao registro do comitê de ética, apoiamo-nos no Ofício Circular n. 17/2022/CONEP/SECNS/MS (Brasil, 2022) que diz:

O presente Ofício Circular tem por objetivo orientar pesquisadores/as e membros do Sistema CEP/Conep (Comitês de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) quanto aos projetos que utilizam metodologias características das Ciências Humanas e Sociais e que estão dispensados de submissão ao Sistema CEP/Conep. Trata-se, portanto, de um documento para explicar o parágrafo único do artigo 1.º da Resolução CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016, e seus incisos. A dispensa de submissão ao Sistema CEP/Conep refere-se exclusivamente a protocolos de pesquisa cujos procedimentos enquadrem-se, na totalidade, em um ou mais incisos do referido artigo.

I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;

[...];

VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica;

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e [...].

Assim, de acordo com a referida resolução, foram respeitados os princípios éticos, como a descrição em relação aos dados dos participantes para garantia da privacidade e confiança e o cuidado na produção e aplicação dos formulários. Também foram buscadas a transparência e a didática com os participantes a respeito do objetivo do trabalho em execução, explicando que a não participação não causaria nenhum ônus a eles e que os dados colhidos seriam utilizados para fins exclusivamente científicos.

O Ofício circular n. 17/2022/CONEP/SECNS/MS (Brasil, 2022) finaliza concluindo que o entendimento da comissão é de que as pesquisas de opinião pública, sem possibilidade de identificação do participante, não devem ser submetidas à apreciação pelo Sistema CEP/Conep.

3.1.1 Método

Para análise dos dados, foi empregado o método denominado Análise de Conteúdo, desenvolvido por Laurence Bardin (2016, p. 15) que pode ser compreendido como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Para Carlomagno e Rocha (2016) a Análise de Conteúdo proposta por Bardin, é capaz de classificar e categorizar conteúdos, tornando-os elementos-chave que podem ser relacionados a outros componentes. Neste sentido, a presente pesquisa seguiu as três fases que compõem a análise no método proposto do Bardin (2016), a saber, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação, que serão descritas a seguir.

Pré-análise: na fase inicial, o material é coletado, contribuindo para a organização da pesquisa como um todo. Os documentos que são escolhidos auxiliam na elaboração das hipóteses e estabelecem os indicadores que irão conduzir a interpretação final. Essa etapa tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais”, como destaca Bardin (2016, p. 125). É nesse momento em que o pesquisador necessita fazer uma leitura flutuante do material disponível e identificar os principais temas. Contudo, é fundamental se atentar para algumas regras: (i) exaustividade: sugere-se selecionar elementos que são identificados no

corpus da pesquisa, bem como esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; (ii) representatividade: preocupa-se que a amostragem do material selecionado represente o universo; (iii) homogeneidade: sugere-se que os dados devam se referir ao mesmo tema e serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; e (iv) pertinência: faz-se é necessário que o material coletado tenha relação com os objetivos da pesquisa.

Ainda nessa fase inicial, ocorre as formulações de hipóteses e dos indicadores. Na formulação de hipóteses, ocorre a análise do material que será confirmado no decorrer do trabalho. “Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece suspensa enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (Bardin, 2016, p. 128). Na formulação de indicadores, acontece a exploração do material, ou seja, é nessa fase em que ocorre a identificação dos indicadores que mais se parece com o material selecionado que ajudará a nortear os próximos passos da pesquisa.

Na fase de exploração do material ocorre o processo em que os dados serão transformados sistematicamente e agregados em unidades, a partir das decisões que foram tomadas na pré-análise. Consiste, essencialmente, em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente estabelecidas (Bardin, 2010).

E, na etapa final, a de tratamento dos resultados e interpretação, os dados serão interpretados e debatidos, levando em consideração o contexto e os objetivos da pesquisa.

Quanto ao tratamento dos resultados, às inferências e à interpretação, as análises são realizadas com o propósito de garantir que as informações obtidas sejam relevantes e válidas. Para Bardin (2016, p. 165), é preciso “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. A finalidade da análise de conteúdo está em realizar inferências com base em uma lógica explicitada (Vala, 1986).

Dentre os processos intermediários e assessoriais da análise de conteúdo, têm destaque a codificação, a categorização e a inferência que colaboram na organização e interpretação de dados qualitativos.

Na codificação, o material deve ser codificado com regras específicas, podendo ser compreendida como um “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969 *apud* Bardin, 2016, p. 133). Durante esse processo, são detectadas as unidades de registro e que são executadas por cada segmento, como: tema, palavra, objeto, personagem, acontecimento. E as unidades de contexto também servem para codificar a unidade de registro e compreender sua significação exata (Bardin, 2016).

A partir da codificação, faz-se a categorização, que, para Bardin (2016, p. 147), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Para Bardin (2016, p. 150), uma categoria necessita seguir alguns princípios: (i) exclusão mútua: “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão”, ou seja, condição que não pode ter mais de uma categoria; (ii) homogeneidade: “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização”; (iii) pertinência: “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido”; (iv) objetividade e fidelidade: “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises”.

É na última etapa da fase final do processo, a inferência, em que se faz a por meio de uma espécie de interpretação controlada e sistemática. Para Bardin (2016), precisa “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. A inferência considera os elementos clássicos da comunicação: o emissor, o receptor, a mensagem, o médium (canal, instrumento) (Bardin, 2010). A inferência ajuda na construção de uma compreensão mais profunda a respeito do material coletado e o relaciona com o contexto da pesquisa.

3.2 Público Alvo – Colaboradores(as)

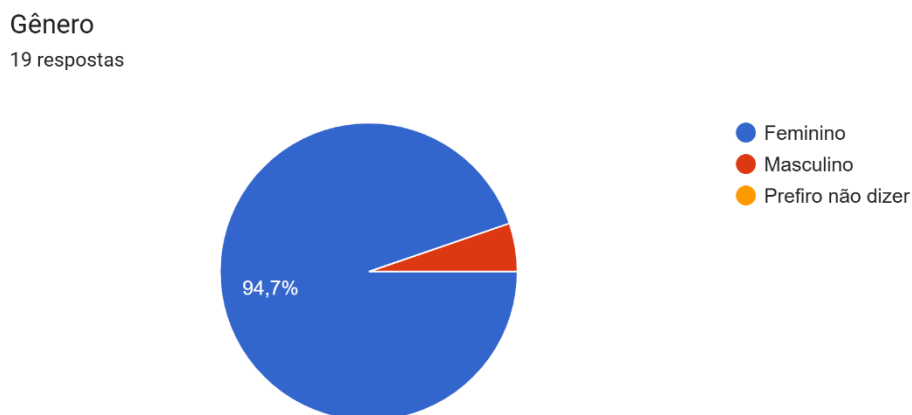
Os imigrantes que preencheram o formulário são frequentadores da Coordenadoria de Direitos Humanos de Araraquara, ou seja, todos eles em algum momento utilizaram dos serviços de políticas públicas prestados pela coordenação, ofertados do município. É importante mencionar que só preencheram os formulários os imigrantes que tinham filhos inseridos na Educação Básica.

Quadro 1 – Apresentação dos participantes, segundo países de nacionalidade, gênero e idade

Gênero	Idade	País de Origem
Feminino	49 anos	Venezuela
Feminino	48 anos	Venezuela

Feminino	46 anos	Venezuela
Masculino	45 anos	Síria
Feminino	44 anos	Venezuela
Feminino	42 anos	Venezuela
Feminino	41 anos	Venezuela
Feminino	41 anos	Venezuela
Feminino	39 anos	Venezuela
Feminino	39 anos	Venezuela
Feminino	39 anos	Venezuela
Feminino	37 anos	Colômbia
Feminino	34 anos	Venezuela
Feminino	32 anos	Bolívia
Feminino	32 anos	Venezuela
Feminino	32 anos	Venezuela
Feminino	29 anos	Venezuela
Feminino	28 anos	Venezuela
Feminino	18 anos	Venezuela

Fonte: Elaboração própria.

Figura 1 – Gênero dos participantes

Fonte: Elaboração própria. Com base nos dados coletados com base no Formulário via Plataforma *Google Forms*.

Dos 19 (dezenove) imigrantes que se propuseram responder, 18 (dezoito) são do gênero feminino e, apenas 1 (um), do masculino. Esse é um dado interessante, que nos leva a refletir qual seria a motivação da predominância das mulheres. As mães imigrantes sempre buscam condições melhores de vida para toda família, e essa atribuição se dá por vários motivos, dentre eles, a responsabilidade social, já que elas tendem a ser responsáveis pelos cuidados da casa e da família. Neste caso, são as mães imigrantes que recorrem aos serviços públicos para inserção nas políticas sociais existentes no município. São elas que se dedicam mais ao lar, à família, aos filhos e pais.

É importante mencionar que, por via de regra, um dos principais auxílios sociais existentes no país, o Bolsa Família, é registrado em nome das mulheres, das mães, tendo em vista o aumento significativo de famílias que são chefiadas por elas. A questão do auxílio social, por exemplo, é um reflexo dessa dinâmica, já que o programa é regularmente registrado no nome das mulheres, por conhecer seu papel de gestora do lar, sempre na busca por mais qualidade de vida para toda família.

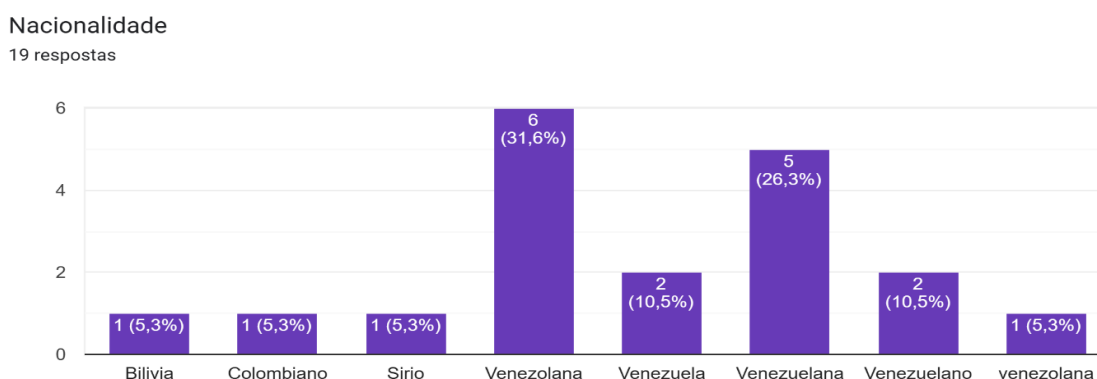
Em março de 2024, o governo federal comemorou um ano do retorno do Bolsa Família. Segundo os dados do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social Família e Combate à Fome, 20.895.154 milhões de famílias são beneficiadas pelo programa, sendo que 17.419.628 dos responsáveis familiares são mulheres, o que representa 83,4%⁵ do todo. O ministro da pasta, Wellington Dias, destaca que "As mulheres são as protagonistas do Programa Bolsa Família,

⁵ (Brasil, 2024a).

representando mais de 83% das responsáveis familiares. A iniciativa, além de transferir renda, tem o objetivo de promover a inclusão socioeconômica",

A presença do único imigrante do gênero masculino que respondeu o formulário se identificou como pai solo, já que a mãe dos menores mora fora do país. A situação dele ilustra toda a complexidade das estruturas familiares contemporâneas, e como os papéis de gênero estão em constante evolução.

Figura 2 – Nacionalidade dos participantes



Fonte: Elaboração própria. Com base nos dados coletados com base no Formulário via Plataforma *Google Forms*.

Desse total, há pessoas de 4 (quatro) nacionalidades diferentes, predominantemente da população venezuelana, seguido da boliviana, colombiana e da síria. Podemos observar uma maior incidência de imigrantes oriundos de países sul-americanos, sendo representado por 3 nacionalidades diferentes, e uma nacionalidade de origem do oriente médio.

Cumpramos ressaltar, segundo o Observatório das Migrações Internacionais (Junger da Silva *et al.*, 2020), que, entre os anos de 2011 a 2020, 265.729 mil imigrantes solicitaram refúgio no país. A nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas na última década, entre 2011 e 2020, é a venezuelana (153.050), seguida dos haitianos (38.686) e cubanos (11.550).

Tabela 1 – Número de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado deferidos, por sexo, segundo país de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2023

País de nacionalidade ou residência habitual	Número de processos			
	Total	Sexo		
		Masculino	Feminino	Não Especificado
Total	77.065	39.859	36.698	508
VENEZUELA	75.238	38.778	35.955	505
AFEGANISTÃO	916	571	345	0
SÍRIA	288	213	75	0
BURKINA FASO	112	92	20	0
NIGÉRIA	86	4	82	0
GUINÉ BISSAU	73	0	73	0
MALI	67	63	4	0
IRAQUE	65	45	20	0
EGITO	26	6	20	0
GUINÉ	25	1	24	0
OUTROS	169	86	80	3

Fonte: Junger da Silva *et al.* (2024, p. 27).

Outro dado importante apontado pelo OBMigra no ano de 2023 (Junger da Silva *et al.*, 2024), é que os venezuelanos (gênero masculino) são os que mais solicitaram estado de refúgio, e em terceiro lugar ocupa a nacionalidade síria, sendo, também, os homens o maior número de pedidos de reconhecimento da condição de refúgio.

3.3 Local de Realização e Instrumentos

A pesquisa foi realizada através da plataforma de formulários *Google Forms*, em que o *link* foi encaminhado para cada imigrante, para que cada um preenchesse no seu tempo. Os imigrantes acessaram o *link* cada um de seu aparelho móvel e de maneira autônoma.

3.4 Dificuldades Encontradas

Alguns imigrantes encontraram dificuldades em externar com as palavras adequadas nos campos que poderiam ser preenchidos, outros demonstraram receio em apresentar sua opinião pessoal com medo de sofrer algum tipo de represália. As pessoas que tiveram dificuldades em responder o formulário adequadamente, solicitaram ajuda da pesquisadora através do aplicativo do WhatsApp, que os orientou da melhor maneira possível.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 História da Migração no Mundo

A migração não é um acontecimento recente da história. Ela sempre ocorreu por diversos motivos, seja na busca por melhores condições de vida, perseguições políticas, desastres ambientais, questões econômicas, entre outros. Segundo Castles (2005), a Idade Média é considerada o período de maior deslocamento de pessoas da Europa para as colônias, especialmente durante o período das conquistas marítimas, no século XI. A migração, para Castles (2010), é uma parte do processo que está interligado às transformações nas estruturas e instituições sociais. Essas mudanças ocorrem por meio de grandes alterações nas relações sociais, econômicas e políticas em nível global.

Para sistematizar o entendimento desse processo, Massey (1999) propõe uma divisão na história das migrações internacionais em quatro períodos distintos, cada um com suas respectivas características e motivações migratórias, sendo divididos em: Período Mercantil (XV-XVIII); Período Industrial (início do século XIX); Período de migração limitação (1914-1960); e Período Pós-Industrial (1960 - século. XX).

1 - Período de Colonização (Era Mercantil - séculos XV a XVIII): este período é marcado pela expansão colonial-mercantilista, em que milhões de europeus oriundos de Portugal, Espanha, Inglaterra e França migraram para as Américas, África e Ásia em busca de novas terras e oportunidades, constituindo um modelo de migração mundial dominado pela Europa, por meio dos processos de colonização ou do crescimento econômico mercantil:

Durante trezentos anos, os europeus habitaram grandes porções das Américas, África, Ásia e Oceania. Embora o número exato dos emigrantes colonizadores seja desconhecido, o contrafluxo foi suficiente para estabelecer o domínio europeu sobre grandes partes do mundo. Durante esse período, os migrantes foram classificados em três classes: um número relativamente grande de camponeses agrários, um número pequeno de administradores e artesãos e um número ainda menor de empreendedores que estabeleceram *plantations* para produção de matérias-primas a favor da crescente economia mercantil da Europa (Massey, 1999 apud Cavalcanti *et al.* 2017, p. 13).

2 - Período de Transição (Era Industrial - século XIX): o século XIX ficou marcado por grandes acontecimentos históricos e políticos, como guerras, disputas de poder e declarações de independência política de várias colônias europeias e de industrialização do velho continente. As migrações eram marcadas, em resumo, Norte-Sul ou Norte-Norte, com ênfase

na imigração europeia que se deslocou para os países localizados no continente da América do Norte e América do Sul. Ainda segundo Massey (1999) citado por Cavalcanti *et al.* (2017, p. 14):

De 1800 a 1925, mais de quarenta e oito milhões de pessoas saíram dos países industrializados da Europa em busca de novas vidas nas Américas e na Oceania. Desses emigrantes, oitenta e cinco por cento foram para os seguintes destinos: Argentina, Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Estados Unidos (esse último, sozinho, recebendo sessenta por cento). Os principais países de origem foram Grã-Bretanha, Itália, Noruega, Portugal, Espanha e Suécia.

3 - Período de Abertura (enfraquecimento da migração - início do século XX até a Segunda Guerra Mundial): no século XX, o fenômeno intensificou através do deslocamento forçado de pessoas do Velho Continente, especialmente com a ascensão de regimes totalitários na Europa, como o nazismo na Alemanha e o fascismo na Itália. A migração em massa ocorreu com muitos europeus buscando refúgio e oportunidades. No entanto, as duas guerras mundiais e a Grande Depressão levaram a restrições e mudanças nas políticas migratórias. Segundo Mialhe (2003), uma massiva migração internacional, notadamente de pessoas de países industrializados da Europa para as várias colônias e ex-colônias em desenvolvimento:

O fluxo e refluxo no volume da emigração europeia coincidiu com os ciclos de expansão e recessão econômicos e com a propagação do capitalismo industrial para além do continente europeu. [...] Este período de larga escala de migração internacional da Europa encerrou-se com a erupção da Primeira Guerra Mundial. Tal acontecimento provocou um grande arrefecimento da imigração europeia e acompanhou, nas quatro décadas seguintes, uma limitação do movimento migratório internacional (Mialhe, 2003, p. 211).

4- Pós-Industrial (1960 - século XX).

O período pós-industrial começou por volta de 1960 e se estendeu pelo século XX, e é reconhecido por uma transição significativa nas economias e sociedades ao redor do mundo. A partir de 1960, a globalização neoliberal conduziu à desigualdade econômica e à centralização da riqueza e do poder nas mãos dos dominadores, os chamados “países desenvolvidos” (Castles, 2010, p. 14) do Norte. O autor discorre ainda sobre as transformações da época:

Como resultado, fluxos migratórios históricos foram invertidos: brasileiros agora migram para Portugal, EUA e Japão (dentre outros destinos), enquanto argentinos e equatorianos migram para Espanha e Itália. Profissionais latino-americanos entraram no esquema da fuga de cérebros sul-norte, enquanto os trabalhadores menos hábeis buscam a migração, frequentemente em condições de irregularidade, insegurança e exploração (Castles, 2010, p. 14).

Nessa época tinha-se a ideia de que o imigrante pudesse contribuir para o desenvolvimento nacional do país de acolhida, principalmente em decorrência do aumento de serviços na indústria, que colaborou para a entrada de imigrantes. Diante de todo ocorrido no século XX, foi a partir daí que começaram a surgir as proteções jurídicas através de convenções e tratados internacionais para população migratória. O mundo passou a enxergá-lo como sujeito de direito internacional, através da concessão de direitos sociais, políticos e civis.

4.2 Conceito Universal de Refugiado e a “Convenção de 1951”

O conceito de refugiado resulta de uma evolução histórica, consecutivamente somado a diversos fatores, sendo eles históricos, sociológicos e políticos. O refugiado é uma pessoa que está fora do seu país de origem, e que se encontra em um local cujo não tem cidadania.

O Acnur (Alto Comissariado das Nações Unidas), foi criado em dezembro de 1950, e tinha, como uma das principais missões, promover a proteção internacional da população refugiada, em virtude dos grandes deslocamentos de pessoas após a Segunda Guerra Mundial. A concessão de proteção a essas pessoas é verificada ao longo de toda a história da humanidade de forma reiterada, o que nos permite dizer que veio a constituir um costume internacional.

Posteriormente à criação do Acnur, foi elaborada uma convenção para construção de um novo Estatuto dos Refugiados, com o intuito de resolver a situação dos refugiados na Europa, provocada pela Segunda Guerra Mundial. A “Convenção ao Estatuto dos Refugiados” foi concluída em julho de 1951, em Genebra, sendo adotada pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas.

A Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 surge como um instrumento internacional, e tem como propósito a proteção dos direitos da população refugiada enquanto pessoa humana, dispondo de forma universal e versando sobre seus direitos e sobre seus deveres. De início, a Convenção possuía limitações expressas em seu texto normativo, sendo duas as limitações, a temporal e a geográfica.

Limitação temporal⁶, levando em conta que só poderia ser inserido na qualificação de refugiado, as vítimas que sofreram perseguição em virtude dos acontecimentos ocorridos antes do dia 1º de janeiro de 1951;

⁶ Dispõe o artigo 1º, seção A, da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951, para. 2), “Definição do termo refugiado”: se aplicará a qualquer pessoa: “(...) 2 - Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, encontra-se fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude

Limitação geográfica⁷, cada estado contratante seria responsável em fazer uma declaração que reconhecesse refugiados, a) "acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa"; ou b) "acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa ou alhures", conforme explanado na "Convenção ao Estatuto dos Refugiados (Acnur, 1951).

Em 1967, foi adotado o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados, que suprimiu a limitação temporal do conceito de refugiados. O documento foi firmado com o propósito de aplicar a proteção prevista na Convenção a todas as pessoas que estão em situação de refúgio, independentemente dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951⁸.

No Brasil, a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados foi aprovado no Congresso Nacional, pelo Decreto-Legislativo nº 11, de 7 de julho de 1960. Contudo, a casa legislativa excluiu seus artigos 15 (direito de associação) e 17 (exercício de atividade profissional assalariada), impedindo que refugiados pudessem trabalhar, se organizar ou até mesmo em participar da sociedade civil por meio de associações ou outros instrumentos como sindicatos, cooperativas, etc. Apenas em 1991, o Brasil faz a remoção das duas exclusões editando uma Portaria Interministerial nº 394⁹ do Ministério das Relações Exteriores e do, então, Ministério do Trabalho e Previdência Social, regulamentando o instituto do refúgio no Brasil.

Em 15 de novembro de 1960, junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas, o Instrumento Brasileiro de Ratificação e a Convenção foram decretadas através do nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961, que promulga a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. O decreto foi publicado no Diário Oficial em 30 de janeiro de 1961.

desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade encontra-se fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele.

⁷ Dispõe o artigo 1º, seção B, "Definição do termo refugiado": "(...) B. (1) Para os fins da presente Convenção, as palavras "acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951", do art. 1º, seção A, poderão ser compreendidos no sentido de a) "acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa"; ou b) "acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa ou alhures"; e cada Estado Contratante fará, no momento da assinatura, da ratificação ou da adesão, uma declaração precisando o alcance que pretende dar a essa expressão do ponto de vista das obrigações assumidas por ele em virtude da presente Convenção. 2) Qualquer Estado Contratante que adotou a fórmula a) poderá em qualquer momento estender as suas obrigações adotando a fórmula b) por meio de uma notificação dirigida ao Secretário-Geral das Nações Unidas" (Acnur, 1951).

⁸ Decreto n. 70.946, de 7 de agosto de 1972 (Brasil, 1972), promulga o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados, O Estados partes no presente protocolo, conforme o Artigo I, seção 2, "2. Para os fins do presente Protocolo o termo "refugiados" salvo no que diz respeito à aplicação do parágrafo 3 do presente artigo, significa qualquer pessoa que se enquadre na definição dada no artigo primeiro da Convenção, como se as palavras "em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e..." e as palavras "como consequência de tais acontecimentos" não figurassem no parágrafo 2 da seção A do artigo primeiro."

⁹ Portaria Interministerial n. 394, de 29 de julho de 1991, que visa a regulamentar a condição jurídica do refugiado no Brasil (Andrade, 2017).

Vale mencionar que a Convenção não é aplicada a pessoas que cometeram crimes contra a paz, de guerra, contra a humanidade, grave de direito comum fora do país de refúgio antes de propriamente serem admitidos como refugiados e que se tornaram culpados de atos contrários aos fins e princípios das Nações Unidas.

Quadro 2 – Legislações internacionais que tratam da proteção de pessoas imigrantes e refugiadas

Ano	Tratados e Convenções Internacionais
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1951	Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados
1967	Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados
1984	Declaração de Cartagena
1994	Declaração de São José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas
2004	Declaração e Plano de Ação do México para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 Conceito Interno de Refugiado (Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997)

O conceito “refugiado” gera dúvidas sobre a sua definição em razão dos diversos conceitos existentes, seja ele de âmbito global, regional ou interno. Contudo, o conceito difere de outros institutos de proteção, tais como: o asilo, a apatridia, o visto humanitário, os deslocados internos e os imigrantes.

No Brasil, o conceito legal ou interno de refugiado foi definido com base no Estatuto dos Refugiados, através da Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997), que define mecanismos para implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, prevê o conceito de refugiado no artigo 1º, em que será reconhecido todo indivíduo que:

- I. - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II. - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

- III. - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

O Brasil é um dos membros participantes da Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e do seu Protocolo de 1967. A Lei dos Refugiados aborda características e requisitos do refugiado e da sua proteção, buscando indicar as principais ferramentas regionais e internacionais que abordem o tema.

Segundo Almeida (2000, p. 374), a Lei do Refúgio tem como objetivo estabelecer um marco inaugural no sentido da devida execução dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos no país, no seguinte sentido:

Esclareça-se que o Brasil ratifica e promulga a Convenção de 1951, no ano de 1961. Todavia, a questão dos refugiados requer, principalmente, a realização de duas tarefas: 1. A elegibilidade dos casos individuais, e 2. A elaboração de políticas públicas que visem à integração local dos refugiados. Tais tarefas foram realizadas pelo ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) até a promulgação da Lei nº 9.474/97. A partir desta lei, o Brasil: a. estabelece critérios próprios para a concessão do estatuto de refugiado; bem como, um “procedimento de elegibilidade”; b. cria, no âmbito da Administração Pública Federal, o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) que é responsável pela elegibilidade dos casos individuais e pela elaboração de políticas públicas que facilitem a integração local. É a primeira lei brasileira a criar uma estrutura na Administração Pública e um procedimento próprio para implementar um Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos. Trata-se do exercício do Direito Cosmopolítico, como definido por Kant.

Segundo o Acnur (c2025d):

São pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição refúgio relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados.

Diante disso, entende-se como refugiado perante o tratado internacional, a pessoa que foge do seu país temendo ser perseguida, seja por motivos de raça, de nacionalidade, de religião, de grupo social ou de opiniões políticas dentro do seu próprio país de origem, que tem como propósito buscar refúgio em outro país onde não tenha a mesma nacionalidade.

Nas palavras de Bauman (2005, p. 97), estar em um campo de refugiados significa não pertencer a nenhuma comunidade, a nenhum país:

A caminho dos campos de refugiados, os futuros internos se veem despidos de todos os elementos que compõem suas identidades, menos um: a condição de refugiados sem Estado, sem lugar, sem função. De dentro das cercas do campo, são reduzidos a uma massa sem rosto, e lhes é negado o acesso às amenidades elementares das quais se extraem as identidades, assim como dos fios com que elas são tecidas.

Dessa forma, o conceito refugiado é o indivíduo que não pode ou não quer voltar a tal país em virtude da perseguição ou “fundado temor”. Contudo, é a partir do trecho “**fundado temor de perseguição**”, em que embasa os fundamentos que caracteriza o *status* de refúgio, facilitando a preservação aos direitos do indivíduo. O fundado “temor de perseguição” compreende aos atos materiais praticados, seja pelo Estado ou por grupos formados fora do controle do Estado, que contribuem para a execução de crimes hediondos, de genocídios, de censura política ou de opinião, de perseguição, de regimes de exclusão, etc., colaborando para o deslocamento forçado dessas pessoas.

Segundo Jubilut (2007, p. 115)¹⁰, o reconhecimento do status de refugiado no indivíduo se baseia no “bem fundado temor de perseguição”, expressão que está inserido tanto critérios objetivos quanto subjetivos:

Os critérios objetivos estão representados pela expressão “bem fundado” e vêm a ser caracterizados pela comparação entre a situação objetiva do país de origem do refugiado com a situação relatada por esse como base de sua solicitação de refúgio. Já o critério subjetivo está presente na expressão “temor de perseguição”, o qual deve ocorrer em função de um dos cinco motivos já mencionados.

Contudo, o *status* de refugiado não poderá ser cedido às pessoas que cometeram crimes de guerra, contra a humanidade, contra a paz, hediondos, ou que se envolveram em atos terroristas ou tráfico de drogas.

a) Por motivo étnico-racial

O termo “raça” está relacionado a características biológicas e tem como objetivo constituir um grupo que possui uma certa homogeneidade no conjunto dessas características. Nos dias de hoje, com a miscigenação dos povos, muitos autores têm adotado o termo “etnia”,

¹⁰ Liliana Lyra Jubilut, coordenadora da pesquisa “Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil” é Doutora e Mestre em Direito Internacional pela Universidade de São Paulo.

por entender que o conceito étnico-racial perdeu força científica, já que praticamente não se fala mais em raças puras, sendo apenas aplicadas por questões sociológicas e antropológicas.

A discriminação racial é uma das principais causas de fluxos de deslocados forçados no mundo. Vale lembrar a perseguição e o genocídio de milhões de judeus, antes e durante a Segunda Guerra Mundial, em que o líder político da até então Alemanha nazista aplicou a política racial utilizando da justificativa da existência de uma raça superior, a ariana, e que o país estaria no ápice da civilização. Diante desse genocídio promovido com a justificativa de raça superior ocorreu uma das principais consolidações do Direito Internacional dos Refugiados, com a criação da Convenção de 1951 e o Acnur.

Segundo Seyferth (2008, p. 2):

O racismo teve papel importante na ideação da sinonímia entre raça e nação; por outro lado, a eugenia de conteúdo racial influenciou as políticas imigratórias na maioria dos países ocidentais desde seu aparecimento como ciência dedicada ao controle de populações. Os movimentos eugenistas, formados por políticos, médicos, antropólogos e outros cientistas foram mais comuns após o desfecho da 1ª Guerra Mundial. O primeiro congresso que reuniu tais especialistas no Brasil realizou-se na década de 1920 e, significativamente, destacou a imigração como principal alvo de políticas públicas seletivas. A idéia de eugenia, já delineada como prática de intervenção, porém, surgiu em 1869, discutida por Galton, numa apropriação da noção darwiniana de seleção natural.

Na intenção de impedir que situações como a que aconteceu na Segunda Guerra Mundial ocorram novamente, e com o propósito de promover respeito universal dos direitos humanos, em 1996, a ONU aprovou a Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, sendo ratificado pelo Brasil através do Decreto n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969, condenando todas as práticas de segregação e de discriminação de âmbito racial. Em seu Preâmbulo, considera que “qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, em que, não existe justificção para a discriminação racial, em teoria ou na prática, em lugar algum” (Brasil, 1969).

Sob o ponto de vista do termo “raça”, com relação aos refugiados, deve ser entendido como um grupo étnico-racial minoritário perseguido. Destaca-se, em relação ao termo “etnia”, que ele passou a ser utilizado nos estudos antropológicos a partir dos anos 60, demonstrando grupos compostos de características culturais próprias – língua, religião, elementos culturais, etc. – que os diferenciam de outros grupos existentes em determinada sociedade (Eriksen, 2010).

Ainda assim, a prática do racismo e perseguição em razão da raça é frequente no mundo todo e, por causa disso, é de extrema importância uma proteção especial a este determinado grupo de pessoas que buscam refúgio motivados pela questão racial. Por causa disso, ocorre a inclusão no rol de justificativas que ensejam a concessão do refúgio.

b) Por motivo religioso

São pessoas com fundado temor de perseguição por praticarem determinada fé, que fogem para um outro país em busca de amparo e liberdade para praticar sua religiosidade. A religião é um dos principais motivos que causam conflitos e guerras ao longo da história do mundo, como por exemplo a Segunda Guerra Mundial, que levou à morte de milhões de judeus. Um exemplo que pode ser citado é que, atualmente, um dos maiores fluxos de refugiados do mundo, é de afegãos, os quais sofrem perseguição religiosa por parte do regime talibã.

Pelo fato da liberdade religiosa ser um direito humano fundamental, conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948), que estabelece no artigo 18º: “Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular”¹¹, que se faz necessário incluir religião como motivo possível de solicitação de refúgio.

c) Por motivo de nacionalidade

A nacionalidade representa o vínculo político e jurídico que une um indivíduo a um Estado específico ou, em alguns casos, a mais de um Estado, configurando a dupla ou a plurinacionalidade. Tanto a nacionalidade, quanto o nacionalismo, surgiram, resumidamente, a partir da Revolução Francesa, impregnando o Estado Moderno e descrevendo um novo modelo de Estado, o Estado-Nação.

Segundo Hauriou (1996, p. 90), “Uma nação é um grupo no qual os indivíduos se sentem mutuamente unidos, por laços tanto materiais como espirituais, bem como conscientes daquilo que os distingue dos indivíduos componentes de outros grupos nacionais”. A nacionalidade, portanto, pressupõe uma relação de permanência e continuidade. Nesse sentido, o Direito Internacional prevê dispositivos acerca da proteção desse vínculo. Desse modo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seu artigo XV, afirma que: “1. Todo ser humano

¹¹ (Unicef, s.d.).

tem direito a uma nacionalidade. 2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade”.

Isto quer dizer que todo indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade, como previsto no artigo 20 da Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica - 1969)¹²:

1. Toda pessoa tem direito a uma nacionalidade.
2. Toda pessoa tem direito à nacionalidade do Estado em cujo território tenha nascido, se não tiver direito a outra.
3. A ninguém se deve privar arbitrariamente de sua nacionalidade nem do direito de mudá-la.

Jubilut (2007) informa que o tema da nacionalidade é extremamente relevante para o Direito Internacional Público, não somente porque traz um dos principais elementos caracterizadores do indivíduo na esfera internacional, como também porque marcou profundamente a história recente dos Estados, classicamente os sujeitos de Direito Internacional por excelência.

É importante ressaltar que, apesar da importância e da necessidade do direito à nacionalidade, o vínculo que liga o indivíduo e o Estado não é tão expressivo no que se refere ao exercício da cidadania. Se levarmos em conta os refugiados que não podem ou não querem mais pertencer a um determinado Estado devido às perseguições ou violações de direitos humanos que o cercam, saindo do seu âmbito de proteção, há um número expressivo de pessoas que não possuem vínculo com a pátria.

Um exemplo de perseguição por motivo de nacionalidade são os curdos da Turquia. Esse povo é um grupo étnico que se intitula como nativo de uma determinada região do Oriente Médio, conhecido como Curdistão, que envolve diversos países como Irã, Iraque, Síria e Turquia. A luta do povo curdo é em busca de independência referente a estas nações, uma vez que esta população abrange aproximadamente 25 milhões de pessoas. Contudo, a independência desse povo depende da aprovação dos demais países.

d) Por motivos de pertencer a um grupo social

A expressão que designa “grupo social”, é de um alcance maior que não está inserido em nenhum outro grupo acima mencionado, seja ele étnico racial, religioso ou de nacionalidade. Ou seja, a inclusão deste novo motivo, justificativa o fato de que seria inviável incluir todos os

¹² Anexo ao Decreto n. 678, de 6 de novembro de 1992 (Brasil, 1992).

indivíduos que sofrem com algum tipo de perseguição, sendo assim, com o intuito de proteger o maior número de pessoas, decidiu-se acrescentar a adesão a um determinado grupo social como motivo remanescente, referente àqueles indivíduos nos demais motivos mencionados anteriormente.

Assim, ensina Jubilut (2007, p. 132):

Existem três critérios para se definir um grupo social: (1) o que se baseia no grupo em si, e no fato de ele se identificar enquanto um grupo social – o critério da coesão do grupo; (2) o que funda seu método na sociedade se posiciona em face de um conjunto de indivíduos considerando-o um grupo ou não – o critério contextual; e (3) o mais adequado para o reconhecimento do status de refugiado – o critério do agente de perseguição -, a partir do qual se deve analisar a postura do agente de perseguição em relação ao grupo, uma vez que, caso ele aja ao perseguir como se estivesse em face de um membro de um grupo de indivíduos, há um grupo social.

Para esclarecer essa interpretação limitada, André de Carvalho Ramos cita em seu livro *Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional* (2019), o Caso Ward, julgado pela Suprema Corte canadense. No caso em questão, um antigo membro do IRA (Exército Republicano Irlandês), grupo este que ficou marcado pela atuação na formação de grupos paramilitares da Irlanda do Norte, solicitou refúgio no Canadá sob o fundado temor de perseguição por pertencer a um grupo social perseguido pelo governo do Reino Unido. Em dado momento da decisão, foi considerado que o termo “grupo social” não pode servir para remediar eventual não aplicação das demais categorias (raça, opinião política, religião e nacionalidade)” (Ramos, 2019, p. 91).

Com o objetivo de dar maior abrangência ao conceito, o Acnur sustenta que a categoria “grupo social”, significa “um grupo de pessoas que compartilha características que o distingue da sociedade em geral. Essas características devem ser inatas, impossíveis de serem modificadas ou ainda ser inaceitável requerer que alguém assim o proceda” (Ramos, 2019, p. 93).

A partir desse conceito do Acnur, é possível estabelecer dois grupos de suma importância que em diversos países são vítimas de perseguições: as mulheres e pessoas LGBTQIA+.

Em 2016, a Associação Internacional ILGA (International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association), que acompanha leis relacionados ao tema, aponta que em 73 países é crime se relacionar com pessoas do mesmo sexo, inclusive em alguns deles se aplica a

pena de morte, como o Irã¹³. Ressalta, ainda, que o número representa 37% do total de estados membros da ONU (Organização das Nações Unidas).

Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, e intersexo podem se utilizar do estatuto de refugiado com fundamento em razão de perseguição devido ao pertencimento a um grupo social específico. O Acnur orienta sobre o direito de refúgio cujos governos não são capazes ou não queiram proteger pessoas que são vítimas de perseguição devido à sua orientação sexual, transexualidade ou maneira de se relacionar com o corpo ou expressar sua sexualidade.

Segundo o Acnur estima-se que aproximadamente 40 países reconheçam solicitações de refúgio cujo fundado temor esteja relacionado a perseguições em que a causa seja a orientação sexual e/ou à identidade de gênero. Somente o Brasil, entre 2010 a 2016, foram identificadas 369 solicitações de refúgio cuja motivação da perseguição estava relacionada a questões de homossexualidade¹⁴.

Não raro, os países de destino abordam a imigração como um problema de segurança nacional, sendo que, especialmente nos últimos anos, tem sido promulgada uma série de leis para gestão e controle da imigração, passando por cima, inclusive, das normas internacionais que classificam a imigração como um direito fundamental. Assim, evidencia-se, em tempos de globalização do capitalismo, que o deslocamento forçado humano é mais que um direito, é um privilégio submetido ao acesso a recursos econômicos, sujeito a critérios de discriminação por rações de raça, nacionalidade, sexo, classe social e idade (Ortega, 2015, p. 104).

Em 2023, o Comitê Nacional para os Refugiados, reconheceu 77.193 pessoas como refugiadas. Os homens corresponderam a 51,7% desse total e, as mulheres, a 47,6%. Além disso, 44,3% das pessoas reconhecidas como refugiadas eram crianças, adolescentes e jovens com até 18 anos de idade¹⁵.

É importante mencionar que, durante o processo de deslocamento forçado, as mulheres sofrem de indiferença social e acabam sendo vítimas de perseguição, discriminação e, não raro, enfrentando situações de assédio e abuso, muito em razão da sua condição de mulher e imigrante. Por conta disso, podem se tornar vítima de diversas formas de exploração, inclusive sexual.

e) Por motivo de opinião política

A perseguição política não envolve somente políticos ou integrantes de partidos, mas

¹³ (Mantovani, 2016).

¹⁴ (Acnur, c2025c).

¹⁵ (Acnur, c2025b).

também jornalistas, sindicalistas, integrantes de movimentos sociais, militantes de direitos humanos, etc. Em Estados que estão sob regimes políticos não democráticos, vários direitos são cerceados, sendo um dos primeiros o direito à liberdade de expressão e de opinião.

É importante ressaltar que o refúgio por motivação de opinião política é o único que se aproxima do instituto de asilo político, mas, vale a pena reforçar que, a opinião política tem uma interpretação mais ampla, já que não necessariamente envolve pessoas que estão ou estavam em busca do poder, mas qualquer sujeito ou grupo de indivíduos que venham expressar opinião política contrária passa a sofrer perseguição. Com isso, necessitam da proteção humanitária especial do refúgio.

4.4 Conceito de Imigrante

A diferença entre refugiados e imigrantes está no motivo pelo qual cada um se desloca de seu país de um lugar para outro. O conceito de imigrante está destacado na Nova Lei de Migração n. 13.445, de 24 de maio de 2017 (Brasil, 2017), no artigo 1º, §1º, inciso II “imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”.

Enquanto os refugiados e outros deslocados forçados estão em uma situação muito vulnerável, pois não têm o devido amparo de seus respectivos países e sofrem por motivo de guerra ou perseguições. O imigrante se desloca por vontade própria, em busca de melhores condições de vida, podendo voltar com segurança ao seu país de origem. Assim, a principal diferença de ambos está na voluntariedade, ou seja, imigrantes possuem liberdade, à medida que os deslocados forçados, não, já que não foi uma escolha no momento do deslocamento.

Segundo Sayad (1998, p. 15):

[...] a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada o espaço físico; nisto, encontra-se relacionado, prioritariamente, com as ciências que buscam conhecer a população e o espaço [...] Mas o espaço do deslocamento não é apenas o espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, culturalmente, politicamente [...].

Desta maneira, é importante ressaltar que a proteção dada aos imigrantes é diferente. Por se tratar da nomenclatura ‘estrangeiro’, seu ordenamento jurídico, no Brasil, está sob a Lei n. 13.445 de 24 de maio de 2017, bem como na Constituição Federal, em seu artigo 5º, caput (Brasil, 2017, art. 5º):

Art. 5º 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, nos termos seguintes [...].

Os imigrantes deixam os seus países em busca de melhores condições financeira ou por questões naturais, como é o caso das pessoas que fogem da crise econômica da Venezuela. Do ponto de vista do país que recebe esses indivíduos, o termo “imigrante” refere-se à pessoa que se estabelece no local com a intenção de construir uma residência permanente.

Os refugiados e os imigrantes possuem os mesmos direitos e deveres, contudo, a lei é aplicada de modo diferente em cada caso. Os imigrantes, por exemplo, a partir do momento em que chegam na região que desejam, têm que se sustentar financeiramente durante o tempo em que permanecer no lugar. Porém, muitos países costumam tratar os imigrantes como estrangeiros, pelo fato de as pessoas que estão inseridas nesta categoria correm o risco de serem deportadas se acaso a documentação não estiver devidamente regularizada. Fato este que não ocorre com os refugiados.

4.5 Conceito de apátrida

Enquanto os refugiados são pessoas que não recebem proteção do país do qual são nacionais, e, os imigrantes, são aqueles que deixam seus países por motivação econômica, natural ou outras razões, os apátridas, por sua vez, são aqueles que não possuem proteção e nem reconhecimento de Estado algum, levando em consideração o não pertencimento a nenhuma nacionalidade.

Conforme a definição de ‘apátrida’ trazida pela Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração, em seu artigo 1º, §1º, inciso VI (Brasil, 2017):

Art. 1º, § 1º, VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

Segundo o Acnur, “apatridia ocorre por várias razões, como discriminação contra minorias na legislação nacional, falha em reconhecer todos os residentes do país como cidadãos quando este país se torna independente (secessão de Estados) e conflitos de leis entre países”¹⁶.

Diversos são os motivos que se pode considerar um apátrida:

- I. É quando a legislação interna do país não reconhece a pessoa como nacional;
- II. Quando não houver consenso sobre qual Estado deve reconhecer a cidadania da pessoa;
- III. Quando o Estado vir a deixar de existir e não ser substituído por nenhuma outra entidade;
- IV. Quando o Estado ocupante não reconhecer determinado grupo de pessoas como seus nacionais;
- V - Quando a pessoa pertencer a minorias étnicas nascidas no território de Estados cujas leis não atribuem nacionalidade a tais grupos.

De acordo com base nos preceitos da Declaração Universal de 1948, o artigo 15 é contundente de que “todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade”, contudo, há uma lacuna, pois não é informado a qual nacionalidade este indivíduo tem direito. Com os acontecimentos do pós-Segunda Guerra Mundial, da mesma maneira que a Convenção de 1951 aplica-se aos apátridas que buscam refúgio, a ONU criou um estatuto específico para atender e orientar essa população: a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas de 1954¹⁷ só entrou em vigor em 1960, visando regularizar e melhorar as condições dos apátridas.

Nos termos da Convenção, apátrida é toda pessoa que não seja considerada qualquer Estado, segundo a sua legislação, como seu nacional. Além disso, há a Convenção para Redução dos Casos de Apátridas, de 1961, em vigor em plano internacional desde 1975, que prevê que os Estados unam esforços para reduzir o número da população apátrida por meio de regras comuns. O Brasil é signatário das duas Convenções, sendo ratificado a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas por meio do Decreto n. 4.246, de 22 de maio de 2002 (Brasil, 2002) e a Convenção para Redução dos Casos de Apatridia por meio do Decreto n. 8.501, de 18 de agosto de 2015 (Brasil, 2015).

O Acnur é um dos principais agentes responsáveis no que diz respeito à apatridia, pois é a partir dos seus estudos e plataforma é que se reúnem informações a respeito da população apátrida, já que essa população está espalhada pelo mundo e sem portar os documentos

¹⁶ (Acnur, c2025a).

¹⁷ Além da Convenção de 1954, foi criada, em 1961, a Convenção para a Redução dos Casos de Apatridia. O Brasil ratificou a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, por meio do Decreto n. 4.246 de 22 de maio de 2002 (Brasil, 2002).

necessários. Para melhor amparo dessa população, o Acnur defende os direitos das pessoas apátridas e trabalha com uma rede ampla de parceiros com o intuito de prevenir e acabar com a apatridia em escala global. Para isso, desenvolve manuais às nações sobre quem é o/a apátrida e quais medidas necessárias deve-se tomar para evitar que o apátrida não seja inserido na legislação interna. Diante disso, os Estados conseguem trabalhar de maneira organizada para melhor amparo e aplicação de suas leis, com isso, melhorando internacionalmente o cenário da apatridia.

No final de 2023, o Acnur informou que 4,4 milhões de pessoas eram apátridas ou de nacionalidade indeterminada. Porém, a falta de informações que tragam números precisos e as dificuldades de contagem de pessoas que não têm identidade legal leva em conta que o número verdadeiro seja muito maior que o relatado pela agência¹⁸.

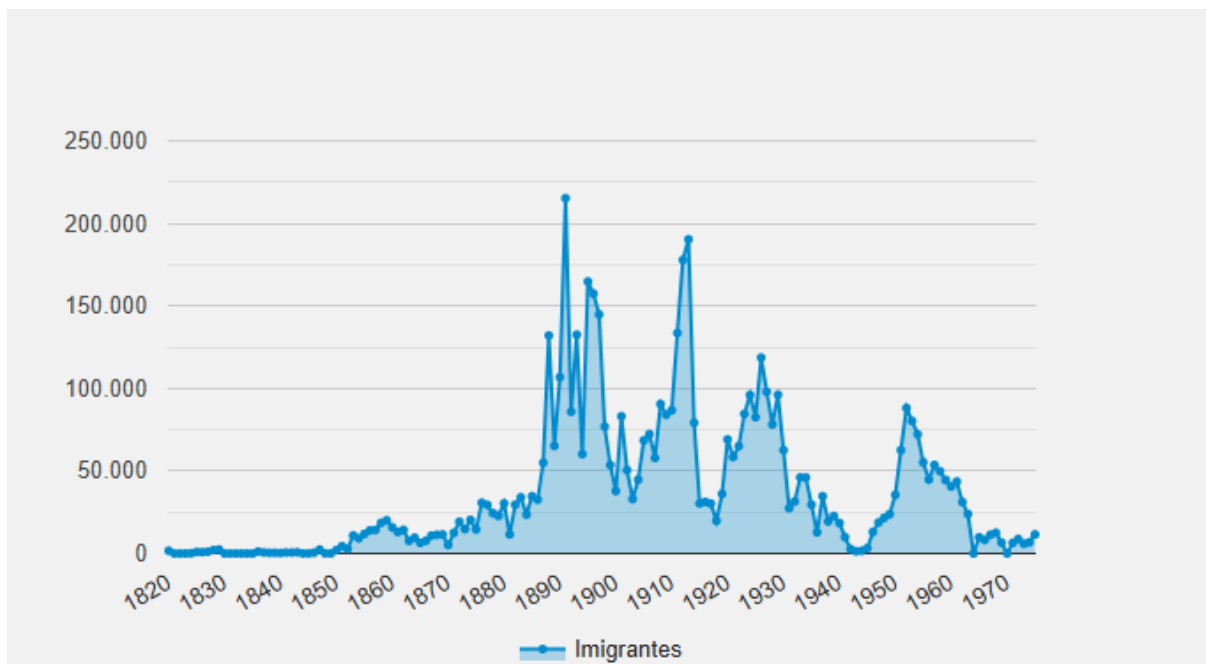
Os apátridas são pessoas que se encontram em estado de vulnerabilidade social que, por muitas vezes, não conseguem exercer seus direitos básicos como cidadãos, considerando em seu aspecto amplo: o direito a ter direitos; melhor dizendo, “o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade” – o direito mais fundamental de todo ser humano -, afirmado por Arendt (2012, p. 406).

4.6 História da migração no Brasil

A história de migração no Brasil é marcada por diversas fases ao longo dos séculos. Desde o período colonial, com a chegada de europeus, africanos escravizados e indígenas, até a imigração em massa no século XIX, quando europeus, como italianos e alemães, vieram em busca de melhores condições de vida. No século XX, o Brasil continuou a ser o destino de imigrantes de países vizinhos, além receber os imigrantes japoneses e os sírio-libaneses. Contudo, recentemente, o país tem visto um aumento na migração de refugiados e imigrantes de diversas origens, incluindo a Venezuela e outros países da América Latina. O gráfico disponibilizado pelo IBGE¹⁹ demonstra os picos de entrada dos imigrantes em nosso país:

¹⁸ (Acnur, 2024).

¹⁹ (IBGE, 2000).

Gráfico 2 – Estatística de Imigração referente a quantidade e ano (1820 – 1970)

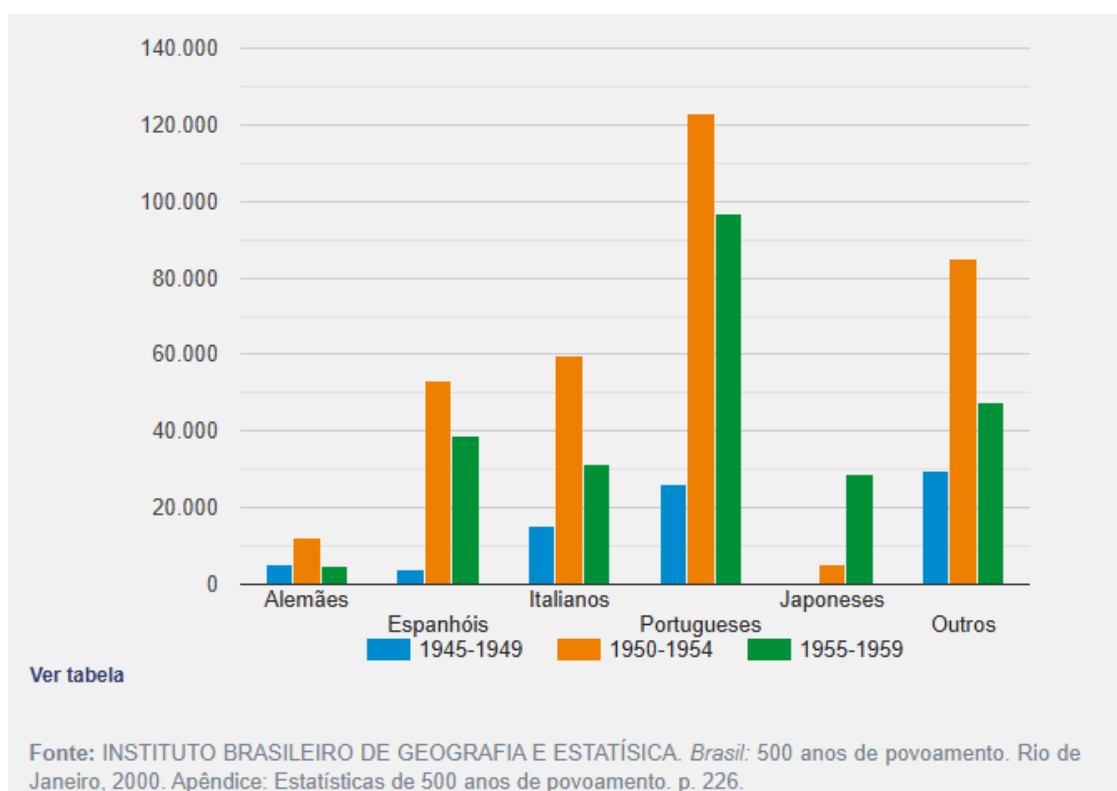
Fonte: IBGE (2000, p. 225).

Cumprе mencionar que a abolição da escravatura no Brasil, que ocorreu em 1888, teve um impacto significativo na demografia e nas políticas sociais do país. Após a abolição, o governo começou a incentivar a entrada de imigrantes europeus, a fim de promover o "branqueamento" da população. Diante disso, a história da imigração no Brasil foi marcada majoritariamente por grupos provenientes da Europa, Japão e da Síria-Turca (nomenclatura que se referia aos imigrantes árabes que chegavam em nosso país, entre o final do século XIX e o início do XX). Essa diversidade de fluxos migratórios contribuiu para a formação da identidade cultural brasileira e para o desenvolvimento econômico e social do país.

Tabela 2 – Dados de Imigração referente nacionalidade, quantidade e ano (1884 – 1933)

Nacionalidade	1884-1893	1894-1903	1904-1913	1914-1923	1924-1933
Alemães	22778	6698	33859	29339	61723
Espanhóis	113116	102142	224672	94779	52405
Italianos	510533	537784	196521	86320	70177
Japoneses	-	-	11868	20398	110191
Portugueses	170621	155542	384672	201252	233650
Sírios e Turcos	96	7124	45803	20400	24491
Outros	66524	42820	109222	51493	164586
Total	883668	852110	1006617	503981	717223

Fonte: IBGE (2000, p. 226).

Gráfico 3 – Estatística de Imigração referente nacionalidade, quantidade e ano (1945 – 1959)

Fonte: IBGE (2000, p. 226).

Durante o período de 1939 a 1945, o Brasil adotou uma política de flexibilização na relação de entrada de imigrantes internacionais, especialmente em resposta ao aumento de refugiados e deslocados forçados devido à Segunda Guerra Mundial, como destaca Zamberlan *et al.* (2014). Contudo, com o fim da Segunda Guerra, o país passou a enfrentar um desinteresse por parte dos trabalhadores imigrantes em se estabelecer no país, em razão do momento político que o Brasil vivia, como austeridade econômica implantada pelo Regime Militar e as crises que

o país enfrentou nas décadas de 1970 e 1980. Cumpre mencionar que foi justo neste momento, em que foi sancionado o Estatuto do Estrangeiro (Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980) (Brasil, 1980)²⁰. Por outro lado, ocorreu o aumento da migração interna, em especial da população nordestina. Ainda que, em 1960, com a inauguração de Brasília como nova capital do Brasil, a imigração tenha passado a ser direcionada para o interior do país. Neste sentido, “a cidade foi fruto de articulação fundamentada na ideologia nacional desenvolvimentista e no crescimento industrial, que acabaram por legitimar a necessidade da empreitada” (Oliveira, 2019, p. 51).

A partir de 1990, o Brasil passou por diversas transformações, fruto de mudanças políticas, econômicas e sociais. Nesse período, emigração ocorreram muitas emigrações, ou seja, em vez de o país receber imigrantes, se deparou com a saída de brasileiros em busca de qualidade de vida, devido à crise econômica e à alta taxa de desemprego que o país vivia. Em 1997, foi sancionada a Lei de Imigração (Lei n. 9.474) (Brasil, 1997), que estabeleceu novas diretrizes para a entrada e permanência de imigrantes no Brasil. Essa lei buscou garantir direitos aos imigrantes e regularizar sua situação no país. Um dos principais pontos dessa legislação é a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), um órgão interministerial presidido pelo Ministério da Justiça é fundamental na estrutura de proteção aos refugiados no Brasil

Em 2008, ocorreu a crise econômica internacional nos Estados Unidos, crise esta que reflete a instabilidade na econômica até hoje. Contudo, nessa época, presenciava-se a volta de brasileiros no país e a chegada de imigrantes de outras nacionalidades, como haitianos, sírios, africanos, entre outros.

Em maio de 2002, o país ratificou a Convenção das Nações Unidas de 1954 sobre o Estatuto dos Apátridas e, em outubro de 2007, deu-se início ao seu processo de adesão à Convenção da ONU de 1961 para Redução dos Casos de Apatridia.

Entre os anos 2010 e 2013, segundo a Acnur (2014), o Brasil seguiu em um processo de fortalecimento continuado na solicitação de refugiados. Durante este período, o número de pedidos de refúgio foi de 566 para 5.882, aumento de mais de 930%. A maioria dos solicitantes de refúgio vieram da África, Ásia (inclusive do Oriente Médio) e da América do Sul.

Em 2017, foi sancionado a nova Lei de Migração (13.445 de 24 de maio de 2017) (Brasil, 2017) que revogou o Estatuto do Estrangeiro, em que a nova lei de imigração passou a reger as diretrizes dos imigrantes no Brasil, assegurando direitos e combatendo discriminação.

Segundo os dados da 8ª edição da OBmigra (Junger da Silva *et al.*, 2023), divulgado pela Secretaria Nacional de Justiça (Senajus), do Ministério da Justiça e Segurança Pública

²⁰ Revogada pela lei Lei n. 13.445, de 2017 (Brasil, 2017).

(MJSP), o Brasil tem se tornado um destino para muitos imigrantes, especialmente de países da América Latina. Só no ano de 2024, o país registrou 194.331 imigrantes, e quem liderou a lista de abrigados foram os venezuelanos.

O Brasil, durante toda sua história, sempre esteve na mira dos imigrantes como país de destino. Preocupar-se com a acolhida e com ações efetivas que tornam a sociedade mais inclusiva não só beneficia os imigrantes, mas também enriquece a cultura e a economia do país como um todo.

4.7 Contexto migratório: dados sobre migração e refúgio no mundo e no Brasil

O Relatório Mundial sobre Migração (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022), de autoria das Nações Unidas, menciona que há 281 milhões de pessoas em todo mundo que foram forçadas a sair de suas casas, o que equivale a 3,6% da população global. No mesmo documento, é mencionado que o número de pessoas em deslocamento forçado tem aumentado consideravelmente, sendo cerca de 40,5 milhões de pessoas que buscaram refúgio em 2020, contra 31,5 em 2019. Isso é resultado dos desastres naturais, das perseguições, dos conflitos, das violências e das violações dos Direitos Humanos, entre outros eventos que perturbaram a ordem pública nos últimos tempos. Vale ressaltar que os dados divulgados pelas Nações Unidas são uma estimativa cautelosa, considerando que não refletem totalmente os números exatos de pessoas em deslocamento forçado.

Segundo dados do Acnur (2023), mais de 1 a cada 74 pessoas no mundo todo foram forçados a se deslocar. De acordo com o Observatório das Migrações Internacionais, atualmente, no Brasil, de 2011 a 2019, cerca de 1,1 milhões de imigrantes foram registrados no país. Os maiores fluxos desses imigrantes são de nacionalidade da Venezuela, Paraguai, Bolívia e Haiti, sendo que, do total de imigrantes registrados, 399.372 são mulheres.

Diante dos dados apresentados, compreende-se a importância do acolhimento a essas pessoas e da necessidade de políticas públicas, sabendo que, essas pessoas, muitas vezes, chegam ao Brasil somente com pertences pessoais e com toda família e, em muitas situações, chegam doentes física e psicologicamente, sem dinheiro e trabalho. É importante ponderar que, além de acolher essas pessoas refugiadas, eles devem ser atendidos por políticas públicas para que se tenha qualidade de vida.

4.7.1 Na última década, quais as nacionalidades que buscaram refúgio no país?

Nas últimas décadas, o debate sobre mobilidade humana internacional assumiu um papel de destaque na agenda política global, com desdobramentos perceptíveis para o cenário latino-americano e, em especial, ao Brasil. O solo brasileiro tem recebido um aumento significativo de imigrantes de diversas nacionalidades. Ainda que, na história humana, a imigração seja um tema recorrente, a pauta migratória tem causado impacto em nossa sociedade, tornado uma regra complexa e desafiadora em busca de construções políticas que garantam a todos os imigrantes que seus direitos básicos sejam respeitados, com destaque para funcionamento da mobilidade humana forçada, que se compara ao refúgio:

A investigação das motivações que levaram essas pessoas a cruzar as fronteiras dos seus países de origem, ou de residência habitual, revela que essas ações, em alguns casos, ocorrem em situações nas quais a mobilidade é reconhecida por dispositivos legais, nacionais e internacionais, como um imperativo, dado seu caráter coercitivo. Estes são os refugiados e os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, pessoas que deixaram seus países de origem em virtude de conflitos armados, de violações de direitos humanos e de outras situações de violência, buscando a proteção em outro Estado (Silva *et al.*, 2020, p. 5).

De acordo com Martine (2005, p. 3) “o horizonte do migrante não se restringe à cidade mais próxima, nem à capital do estado ou do país. Seu horizonte é o mundo - vislumbrado no cinema, na televisão, na comunicação entre parentes e amigos. O migrante vive num mundo onde a globalização dispensa fronteiras, muda parâmetros diariamente, ostenta luxos, esbanja informações, estimula consumos, gera sonhos e, finalmente, cria expectativas de uma vida melhor”.

Ainda, segundo Castles (2005) a migração, conforme destacado nas perspectivas históricas, constitui um aspecto normal da vida social e nas transformações sociais que ocorrem ao longo do tempo. Desde o século XVI, com o desenvolvimento do mercado capitalista no mundo, desencadeou-se uma aceleração da expansão das migrações, em especial, as que ocorrem entre longas distâncias. O processo migratório ocorre por diversos motivos, incluindo a formação do Estado-nação, expansão colonial e o imperialismo, que promoveram diversas violências e conflitos, ocasionando o crescimento o deslocamento forçado.

O Acnur estimou que, até o fim de 2023, 117,3 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar em razão de conflitos, violência, violações de direitos humanos, entre outros motivos. Ainda, com base nos dados, o Acnur estimou que até abril de 2024, ultrapassassem 120 milhões de pessoas em deslocamento forçado.

No Brasil, segundo o Observatório das Migrações Internacionais (Junger da Silva *et al.*, 2024), entre os anos de 2011 a 2020, 265.729 mil imigrantes solicitaram refúgio no país. A nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas na última década, entre 2011 e 2020, é a venezuelana (153.050), seguida dos haitianos (38.686) e cubanos (11.550). Já entre os anos de 2011 a 2023, demonstra-se que as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado pulou de 265.729 mil imigrantes (entre 2011-2020) para 406.695 mil (2011-2023).

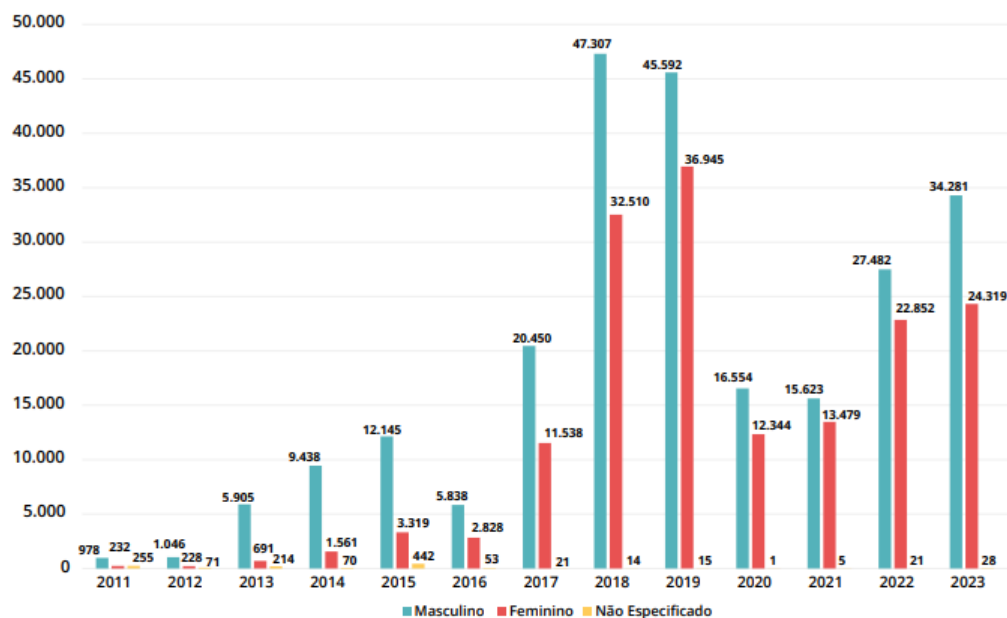
Tabela 3 – Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual – Brasil, 2011-2020

Países	Total
Total	265.729
VENEZUELA	153.050
HAITI	38.686
CUBA	11.550
CHINA	5.437
ANGOLA	5.247
BANGLADESH	5.768
NIGÉRIA	3.347
SENEGAL	8.969
COLÔMBIA	1.857
SÍRIA	4.992
OUTROS PAÍSES	26.826

Fonte: Leiros (2021).

Considerando o período de 2011-2023, dado relevante referente a solicitação de reconhecimento de condição de refúgio, por sexo, marcou a liderança os pedidos realizados por homens. Vale observar que, solicitantes do gênero masculino, frente às do gênero feminino, foram reduzindo com o passar do tempo e, em 2021, alcançaram a menor diferença registrada em toda história.

Gráfico 4 – Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo ano de solicitação, 2011-2023



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Tráfego de Pessoas - Módulo de Alertas e Restrições (STI-MAR), 2021, e da CG CONARE, Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado, 2023.

Fonte: Junger da Silva *et al.* (2024, p. 16).

A evidência que fica é que desde a última década do século XX, com o aumento dos fluxos migratórios internacionais, o Brasil se transformou no destino de muitos imigrantes e refugiados. O questionamento que fica é a forma que o Brasil tem recebido essa população, como tem promovido a integração social e quais foram as políticas adotadas para promover a inserção social, respeitando suas especificidades.

4.7.2 Direitos previstos em legislações para Refugiados e Imigrantes

Os refugiados e imigrantes carecem dos mesmos direitos e garantias que são previstos para a população brasileira, não podendo ocorrer nenhum tipo de discriminação. Dentre os direitos, estão previstos os direitos civis básicos, como liberdade de expressão e pensamento, religião, deslocamento em todo território nacional, direito à moradia e não sujeição a tratamentos degradantes; os direitos econômicos e sociais, como assistência médica, direito ao trabalho em condições dignas, educação e moradia; direito à vida, entre outros. A população migratória tem direitos e deveres como qualquer cidadão do país que o acolheu. Dentro das obrigações, os têm que cumprir com as leis e respeitar os costumes do país onde se encontram.

Os direitos da população refugiada e imigrantes são regidos por normas, regras e princípios, que têm como propósito a proteção da dignidade da pessoa humana e a garantia dos direitos básicos.

Além de formalizar os tratados internacionais e efetivar os direitos dessa população, o Brasil possui legislações específicas para pessoas refugiadas e imigrantes no país, que pode se considerar referência mundial na efetivação dos seus direitos. A Constituição Federal de 1988 é um grande exemplo na promoção dos Direitos Humanos no país, garantindo diversos princípios para os imigrantes e refugiados, inclusive o princípio da dignidade da pessoa humana.

Além disso, a legislação brasileira que versa sobre refúgio (Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997 - Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951), garante os documentos básicos aos refugiados, inclusive o documento de identificação e carteira de trabalho, além da liberdade de locomoção em todo território nacional e de outros direitos fundamentais previsto na Constituição Federal. Nesses termos, vale relembrar o que está previsto nos artigos 5º e 6º da referida lei os direitos e deveres dos refugiados:

Art. 5º O refugiado gozará de direitos e estará sujeito aos deveres dos estrangeiros no Brasil, ao disposto nesta Lei, na Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e no Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967, cabendo-lhe a obrigação de acatar as leis, regulamentos e providências destinados à manutenção da ordem pública.

Art. 6º O refugiado terá direito, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, a cédula de identidade comprobatória de sua condição jurídica, carteira de trabalho e documento de viagem (Brasil, 1997).

Essa legislação também prevê a formação do Comitê Nacional para Refugiados, que é um órgão colegiado, vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, responsável sobre as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil.

O Conare é composto pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Saúde (MS), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério das Relações Exteriores (MRE), Polícia Federal (PF), Sociedade civil e Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), que é membro nato, mas não tem direito a voto. O Comitê é presidido pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP).

Em 2023, segundo dados do Comitê Nacional para Refugiados, foram deliberadas 138,3 mil solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, sendo acatadas 77 mil delas. Grande parte dos refugiados no Brasil vive em cidades, estando concentrados nos grandes centros urbanos.

Outra legislação de suma importância no Brasil, conhecida como a Nova Lei de Migração (Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017), ampliou os direitos do estrangeiro migrante e visitante no país, estabelecendo princípios e regras para sua proteção no território nacional. A sanção da Lei de Migração foi considerada uma grande conquista para o país, uma vez que vigorava o Estatuto do Estrangeiro (Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980) (Brasil, 1980), constituído na época da Ditadura Militar, período de graves violações aos direitos humanos, que restringia a entrada de determinados grupos, em especial, dos oriundos de países considerados socialistas.

Diferentemente da Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997 (Estatuto dos Refugiados), a Lei de Migração (Brasil, 1997) expõe, visivelmente, uma extensa lista de direitos e garantias para população imigrante, incluindo diversos direitos, entre eles: econômicos, sociais e culturais, conforme o artigo 4º, inciso VIII, “sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”, garantindo o exercício da cidadania. É importante ressaltar que a referida lei também é aplicada à população refugiada, complementando com as previsões com o Estatuto dos Refugiados.

4.7.3 Erro na aplicação da terminologia correta e consequências

Deve-se atentar sempre à aplicação da terminologia correta ao se referir a um determinado público, tendo em vista que a comunicação social e os relatórios estatísticos costumam utilizar com frequência o termo “imigrante”, abrangendo imigrantes e refugiados no mesmo grupo. Essa confusão não é incomum, mas pode ocorrer consequências graves para as pessoas que estão em busca de proteção internacional.

Vale ressaltar que o termo imigrante é utilizado para se referir a pessoas que optam por atravessar fronteiras, não em razão de ameaças, perseguições ou outros motivos que coloquem sua vida em risco, mas exclusivamente por outros objetivos, seja ele por motivo econômico, educação ou reunificação familiar. Os imigrantes que deixam seus países por esses motivos não necessitam de proteção internacional, logo, diferentemente dos refugiados, os imigrantes continuariam a desfrutar da proteção do seu próprio país assim se um dia retornarem. Ainda que os imigrantes não cumpram com os requisitos previstos na legislação que defina refugiados, eles podem necessitar de assistência, ajuda para resguardar seus direitos em vários pontos durante seu percurso de deslocamento, pois estariam protegidos pela Lei Internacional de Direitos Humanos.

Analisando mais detalhadamente o aspecto do fluxo migratório forçado, vale ressaltar a diferença entre migrantes e refugiados (Severo; Senger; Giongo, 2017, p. 158):

No que se refere às distinções legais, usa-se o termo “refúgio” para as pessoas que são obrigadas a deixar seus países em função de fundado temor de perseguição, por motivos de raça, religião, nacionalidade, por pertencer a determinado grupo social ou por suas opiniões políticas. A legislação brasileira ainda reconhece como refugiadas as pessoas que saíram de seus países em função de conflitos armados, violação generalizada de direitos humanos e violência [...]. Já os “migrantes” são todas as pessoas que deixam seus países de origem com o objetivo de se estabelecer em outro país de forma temporária ou permanente. Os migrantes podem ter, entre outras, motivações sociais e econômicas, pois tentam escapar da pobreza e do desemprego, buscando melhores condições de vida, maior acesso a trabalho, saúde e educação. O deslocamento seria o lado visível dos fenômenos invisíveis.

É muito comum que, durante o percurso de deslocamento, imigrantes e refugiados se esbarrem durante o caminho, pois acabam viajando pelas mesmas rotas através das fronteiras terrestres e marítimas. Ainda que a situação do imigrante seja legal e, as razões, distintas, ambos podem correr perigos semelhantes ao longo do caminho, podendo sofrer violências, abusos e exploração nas mãos de traficantes de pessoas, entre outros.

Referir-se erroneamente os imigrantes como refugiados e solicitantes de asilo (ou como chegadas “ilegais”, “não autorizadas” ou “sem documentos”), pode ocasionar: Modificação do seu *status* legal específico e, com isso, impedindo o acesso a proteções legais específicas, inclusive o direito de cruzar fronteiras em busca de amparo. Diminuição da responsabilidade do Estado ao minimizar as obrigações específicas que os Estados lhes devem para respeitar seu direito de buscar proteção e independentemente do modo de chegada. Situação de vidas e segurança em risco, pois a não aplicação da nomenclatura correta põe em consequência o fornecimento da proteção de que necessitam, expondo-os a novos danos. Desconsideração da experiência vivida por eles e os perigos e riscos que enfrentam em guerras, conflitos e perseguições.

Embora haja confusão em diferenciar imigrantes e refugiados, todos os Estados têm o dever de realizar uma abordagem humana, acolhedora e baseada em direitos ao receberem pessoas em suas fronteiras. Mas, para evitar as consequências das incertezas na aplicação da nomenclatura correta, a maneira certa de reconhecer a necessidade de cada um é referir-se a “refugiados e imigrantes”, para que ocorra a devida aplicação legal.

4.8 Políticas Públicas

4.8.1 Conceito

No campo da Ciência Política, as políticas públicas compõem uma área de conhecimento que enfatiza os estudos sobre a ação dos governos, procurando orientá-los quanto às suas decisões e entender como e por que optam por determinadas ações. Elas são compreendidas por meio do conjunto de ações implementadas pelo Estado e pelas autoridades governamentais, muitas vezes analisadas como a estruturação de uma ação estatal capaz de resolver problemas sociais que podem ser produzidas sob distintas estruturas legais e institucionais, além de diferentes contextos e sistemas políticos.

Historicamente, o termo surge nos Estados Unidos durante os anos 30, com Lasswell (1971), que introduziu a expressão “*policy analysis*” como maneira de conciliar o conhecimento científico com a produção empírica dos governos. Não há, porém, uma única definição sobre o que seja política pública, pois inúmeros intelectuais buscaram significar o termo que se diferem por aspectos sociais, culturais e históricos distintos.

A partir dos anos 1980, o campo de estudo sofreu grandes impactos com a influência do neoinstitucionalismo, em especial, o histórico, que se debruçou sobre a formação do Estado e de suas instituições nos estudos das políticas. Essa perspectiva teórica influenciou o estudo das políticas no Brasil, que enxergou o Estado como ator central na produção das políticas públicas (Marques, 2013).

Com o enfoque propriamente nas instituições, o neoinstitucionalismo compreendeu esses estudos a partir dos atores estatais e de suas capacidades de poder, assim como a influência das instituições que compõem a esfera política, podendo, através da formação das representações sobre a política, impactar as estratégias dos atores e a produção da própria agenda de questões a serem objetos de futuras políticas públicas. Os resultados dessa influência direcionaram para a possibilidade de sucesso nas demandas presentes nos agentes da sociedade, como grupos de interesses e movimentos sociais, e no fortalecimento de sua interação com o Estado.

Por meio de uma visão weberiana de Estado, no estudo das políticas no Brasil, se destacou a autonomia dos atores estatais em relação à sociedade circundante, devido à existência de identidade, interesse e recursos de poder próprios. Considerando a existência de grupos de interesses que formam e produzem as agendas, porém, as interações entre os diversos atores internos e externos ao Estado se fez essencial para a formulação das políticas públicas e passou a integrar aos interesses e estratégias de poder, os posicionamentos políticos, as crenças sobre as políticas e as identidades na constituição dos grupos.

As instituições acabam por moldar as definições dos decisores, mas a ação racional dos que decidem não se restringe apenas aos seus autointeresses, como também das percepções subjetivas sobre as alternativas, consequências e avaliações dos resultados. O cálculo estratégico dos que possuem poder de decisão ocorre a partir de uma concepção que incorpora também as regras, papéis, identidades e ideias (Souza, 2006).

No Brasil, há inúmeras dimensões que influenciam e compõem a produção de políticas públicas. A formação de governo, a construção de gabinetes ministeriais, a composição de coalizões, as votações de peças legislativas e o papel dos partidos políticos são as principais dimensões responsáveis por definir quais serão as políticas implementadas e quais interesses serão considerados.

Fica entendido, dessa forma, que o processo decisório sobre as políticas públicas é mobilizado não somente pelas instituições, mas também por meio dos processos institucionais de socialização e por processos históricos. Esse campo de estudo procura integrar a política pública, a política, a sociedade política e as instituições em que são decididas e implementadas.

Esse é um processo complexo, pois requer tempo, investimento e compreensão teórica de todas as partes e conflitos que compõem as políticas desde sua criação. Deve envolver, portanto, a consideração de ao menos dois tipos de causalidade que tratam sobre as causas do problema a ser objeto da política e outra sobre o efeito pretendido da política sobre determinado problema.

Segundo Souza (2006, p. 13), as políticas públicas compõem um:

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente).

De modo geral, o processo de formulação das políticas públicas deve traduzir os propósitos dos governos em programas e ações que produzirão resultados desejados. Nesse sentido, por ser um campo holístico, deve-se compreender que o todo é mais importante do que a soma das partes e que as instituições, indivíduos, interações e interesses contam, mesmo que existem diferenças sobre a importância relativa desses fatores (Souza, 2006).

Uma política pública, após ser desenhada e formulada, pode se desdobrar em planos, programas e/ou projetos que, quando postos em ação, são implementados e ficam submetidos a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Theodor Lowi (1964) desenvolveu uma tipologia sobre política pública através da máxima “*policies require politics*”, a qual afirma que as políticas requerem política. Para o autor, a política pública pode assumir quatro formatos: distributivas, constitutivas, regulamentares e redistributivas.

As distributivas são aquelas baseadas em ações do governo que beneficiem determinados grupos sociais, gerando impactos individuais em vez de universais. Já as constitutivas são aquelas que lidam com procedimentos, estipulando competências, normas e formas da sociedade para participar da elaboração de uma política pública. As regulamentares envolvem a criação e a fiscalização de leis e normas que promovam o bem comum, com a finalidade de assegurar o bem-estar coletivo. Por fim, as redistributivas visam redistribuir a renda em forma de financiamento ou recursos em serviços e equipamentos públicos.

Essa tipologia ajudou a compreender os estudos relacionados às políticas públicas e permitiu o desenvolvimento de explicações para se entender as dinâmicas de poder e interesse no processo decisório. A maneira como uma política é enquadrada, por exemplo, pode influenciar quais grupos possuem maior influência no processo de decisão. A partir disso, são possibilitadas diferentes formas de análise para o campo de conhecimento, explorando implicações sociais e políticas de diferentes tipos de intervenção estatal.

Pode-se compreender, também, que é a partir do processo de decisão que o Estado implanta um projeto de governo através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade. Refletindo, porém, sobre os conflitos de interesses, a análise de políticas públicas deve considerar a influência dos fatores culturais historicamente construídos, que determinam diferentes processos de aceitação, rejeição e de incorporação de conquistas sociais por parte da sociedade. São as relações entre o Estado e a sociedade que definirão os contornos para as políticas públicas pensadas para determinada população.

Considerando a formação e a construção da sociedade brasileira marcada por sua heterogeneidade e desigualdade, as políticas públicas surgiram com o papel de reduzir as desigualdades, promover o desenvolvimento e garantir direitos básicos aos indivíduos, além de desempenhar importante papel na formação do cidadão.

A educação foi uma das grandes esferas em que as políticas públicas se desdobraram, pois estas são as principais ferramentas de organização, financiamento, regulação e melhoria do sistema educacional, que, por sua vez, desempenha função extremamente importante na construção de uma sociedade justa e democrática.

4.8.2 Políticas Públicas para Escolarização

Desde as últimas décadas do século XX, as políticas educacionais caminharam para a inclusão escolar, exigindo novas práticas docentes, assim como demandaram a formação de professores. É importante lembrar que as políticas educacionais no Brasil percorreram um caminho ligado ao conservadorismo e ao patrimonialismo, cujos valores forjaram tanto o Estado, quanto a sociedade. A trajetória foi constituída por um cenário social em que as bases se espelhavam em um modelo econômico agroexportador e mão de obra escrava, e a preocupação em construir um direito à educação com qualidade, veio a aparecer com muito atraso. O educador Anísio Teixeira (1967, p. 70) acrescenta:

Sem queremos nos estender muito ao passado, devemos recordar que, em todo o tempo da colônia, vivemos um tipo de governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero [...].

Ainda segundo Teixeira (1967), a educação brasileira era destinada à camada mais abastada da sociedade. Durante a trajetória da educação brasileira, outra questão estrutural da política pedagógica, que atuava como um obstáculo na construção da área educacional, é a descontinuidade. Ocorreram diversas reformas que contribuíram para interrupção da educação, no entanto, a mais atual teve:

Início com a Constituição de 1988 e, [...] as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001. [...] por ocasião do lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094, com a seguinte ementa: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas ‘Compromisso de Todos pela Educação’ pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Saviani, 2009, p. 12-13).

Foi após a promulgação da Constituição Cidadã que a educação no Brasil passou a apresentar presença obrigatória em diversos planos do governo, estados e municípios, por ser um direito previsto e garantido pela legislação brasileira. Com a advento da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), tornou-se um direito subjetivo, conforme previsto no artigo 208, VII, 1º:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (Brasil, 1988).

A Constituição de 1988 representa um momento histórico, pois estabelece princípios básicos para a construção de uma sociedade justa e inclusiva. As mudanças na lei federal são reflexo da relação na soma de forças entre grupos que disputavam o poder, neste caso, os movimentos sociais, negros e indígenas, em especial, que desempenharam um papel importante na luta contra a opressão que recebiam em razão de suas diferenças étnico-raciais e culturais. (Silvério, 2005, p. 88).

Vale lembrar que a Constituição foi uma conquista dos movimentos sociais menos favorecidos, que reivindicavam direitos básicos e uma educação pública de qualidade para todos, sem distinção de classe, cor, gênero e raça.

Retomando a narrativa da construção de políticas públicas educacionais, foi a Constituição Cidadã que estabeleceu a obrigatoriedade de que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios investissem, minimamente, parte dos recursos para ensino da educação básica. Conforme previsto na referida lei, é necessário que a União invista, no mínimo, 18% para a educação, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, devem investir 25%. No entanto, a esfera federal dispõe de maior provimento de recursos para o ensino superior, ao passo que os Estados e os Municípios destinam os seus recursos para o ensino básico.

Segundo o relatório do *Education at a Glance (EAG) 2024*²¹, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) — autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), menciona que o Brasil é o segundo país que menos investiu em educação pública entre os anos 2015 a 2021. O estudo internacional é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2024)²², que conta com 49 países participantes. O estudo lista uma série de indicadores que colaboram para comparabilidade dos sistemas educacionais.

Ainda segundo o estudo, o Brasil é um dos países que menos investe na educação básica, ao contrário do que se investe no ensino superior, chegando a ser equiparado aos países europeus. Entre os anos de 2015 e 2021, ocorreu a diminuição de gastos públicos com as

²¹ (Brasil, 2024b).

²² OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development.

instituições educacionais, evidenciando que os professores brasileiros trabalham mais e recebem menos, constatando uma desvalorização na carreira docente, ainda de acordo com o OCDE. Os países que possuem uma educação de qualidade são aqueles que não só investem em políticas públicas educacionais, mas que também balizam prioritariamente essas políticas com orientações ético-políticas (Souza, 2009).

A educação é parte essencial no processo de integração local da população refugiada e imigrante, para isso a lei brasileira (Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997 - Estatuto dos Refugiados) resguarda o direito à educação aos solicitantes de refúgio e aos refugiados. Em seu artigo 44, prevê o reconhecimento de certificados e diplomas necessários para o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis, deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada em que os refugiados são expostos.

Além da Constituição de 1988, que garante o direito à educação, outras leis garantem o acesso à educação, como a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e menciona que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e prática social.

A educação direcionada aos brasileiros também se estendem à população migratória, conforme previsto e garantindo por lei, inclusive os princípios envolvidos voltados para educação conforme a Lei n. 9.394, de 1996 (Brasil, 1996). Sendo assim:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- 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 sistemas de ensino;
- IX- garantia de padrão de qualidade;
- X- valorização da experiência extra-escolar;
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

- XII- consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
- XIV- respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996).

São muitos os contextos legais envolvidos que garantem a educação para todos e, em relação à população imigrante, é possível citar a importância do currículo. Dentro da Educação Brasileira, há o currículo, que pode garantir a aprendizagem mínima dos alunos. Segundo Saviani (2016, p. 55), o currículo pode ser entendido como:

Currículo é entendido comumente com relação das disciplinas que compõem o curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto de atividades (incluindo o material físico e humano a eles destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados.

Compreendemos que, tanto os alunos brasileiros, quanto os alunos imigrantes inseridos no contexto da educação brasileira, terão acesso à escola e às propostas curriculares estabelecidas no Brasil dentro de contexto de cada região, pois o currículo poderá ser flexível e adaptado de forma regional. Contudo, entende-se também que o profissionalismo deve ser considerado. Segundo Connell (1995, p. 29):

O profissionalismo é um fator importante de ligação entre os/as professores/as e o currículo hegemônico. A questão da desqualificação docente através de um controle administrativo mais estrito e de currículos pré-empacotados é altamente relevante para a prática de um bom ensino em escolas em desvantagem, uma vez que essas necessitam de máxima flexibilidade e imaginação.

Pensando no aspecto profissional, ressaltamos a importância na formação dos professores para melhor acolhimento dos imigrantes na sala de aula. Com isso, Dascanio-Ramos (2013, p. 158) aponta que:

Para que a escola se concretize como o espaço de formação continuada do professor é necessário que este possa refletir e interagir sobre sua condição de profissional da educação. Nessa perspectiva, a tomada de decisões não pode vir pronta, mas é necessário que o professor, no dia a dia do exercício das atividades docentes, perceba a necessidade de expor a formação adequada

diante do problema ou situação vislumbrada. Deste modo, requer maior participação, preparação e aceitação de desafios.

Isso nos permite refletir sobre a preparação e a formação dos professores para atender tanto os brasileiros, quanto a população migratória.

Para Frigotto (1995, p. 85), a educação passou e passa por crises:

No campo da educação, sedimentam-se as crises no plano teórico, ideológico, ético político e econômico. No caso brasileiro, tanto as análises e concepções educativas fundadas numa expectativa marxista, quanto as políticas de democratização e equalização têm se desenvolvido permanentemente na contramão.

Diante das crises, são necessárias avaliações nas políticas educacionais, que são consideradas um dos principais instrumentos de gestão das políticas públicas. Diante desse cenário, podemos ressaltar que a avaliação da gestão de uma organização pública:

Permite identificar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria. Essas oportunidades de melhoria identificadas podem ser consideradas como aspectos gerenciais menos desenvolvidos em relação ao modelo, e que, portanto devem ser objeto das ações de aperfeiçoamento. O processo de avaliação é complementado pelo planejamento da melhoria, formulado a partir das oportunidades de melhorias, identificadas na avaliação, podem ser transformadas em metas a serem atingidas em determinado período e formalizadas em um plano de melhorias da gestão. Quando realizada de forma sistemática, a avaliação da gestão funciona como uma oportunidade de aprendizado sobre a própria organização e também como instrumento de internalização dos princípios e práticas da gestão pública de excelência (Brasil, 1946, p. 2).

É importante ressaltar que muitos indivíduos atuantes nas políticas públicas voltadas para a educação são pessoas que não são educadoras. É por isso que, em muitos casos, políticas públicas educacionais estão na contramão das reais necessidades da população brasileira e dos refugiados. “Um dos aspectos que mais chamam a atenção nos atuais debates acerca do futuro da sociedade é a importância significativa que os não educadores conferem à educação”. Tedesco. E também: “As escolas, porém, fazem exatamente o oposto: impõem modelos, oferecem pacotes de soluções pré-fabricadas, estimulam a obediência e a memorização” Tedesco (2001, p. 47-48).

Por volta de 30 anos atrás, José Goldemberg, em sua obra “O repensar da educação no Brasil”, resalta a desigualdade na distribuição da renda e imensas deficiências no sistema educacional. Para Goldemberg, “muitas de nossas políticas educacionais, responsável pelo seu

fracasso, se deve, em grande parte, ao fato de não terem sido associadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade”. E, segundo Tedesco (2001, p. 25), “[...] o sistema educacional que hoje consideramos tradicional teve sua origem no final do século passado e respondeu simultaneamente às exigências políticas do processo de construção do mercado”.

Com isso, entendemos que o sistema educacional brasileiro vem passando por mudanças, e, atualmente, o sistema educacional do Brasil teve a reforma chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

É importante frisar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é um documento que garante os direitos educacionais de aprendizagem e desenvolvimento que está em conformidade com o Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2014). Esse documento é fundamental para educação em nosso país, pois possui caráter normativo, definindo as modalidades e as etapas da Educação Básica, sendo direcionado de forma exclusiva à educação escolar, conforme definido pelo o § 1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Esse documento traz princípios éticos, estéticos e políticos que visam a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, visando a uma formação humana integral, conforme fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013). Ademais, ela orienta a formulação dos currículos escolares, garantindo que todos os alunos possam vir a ter acesso a conteúdos e experiências educacionais que respeitem suas diversidades e promovam oportunidades para todos sem qualquer tipo de distinção.

O ponto de partida e, em parte, a força desta corrente neo-reformista estão na calamidade em que os sistemas escolares públicos encontram-se em países como o Brasil. A argumentação poderosa: após décadas de gestão estatal, o

que se encontra é um sistema escolar sofrível em todos os termos, espelho de uma sociedade absurdamente desigual, onde nichos de razoável qualidade canalizam recursos públicos desproporcionais para o atendimento de estratos já bem aquinhoados da sociedade (Costa, 2000, p. 45).

Foram muitas as mudanças repensadas. Segundo Costa (2000, p. 47), é possível destacar:

A equação dos problemas da educação, ao menos no caso brasileiro, pode ser pensada como dependente de uma reorientação de toda a direção adotada pelo estado. Isto significa a busca de caminhos desafinados com o receituário internacionalmente hegemônico, mas sem desconsiderar a necessidade de reformas profundas no plano do estado. Aumento e redistribuição de recursos sociais, retomada de desenvolvimento em novos padrões, etc., são possibilidades que não podem ser descartadas pela adesão pouco refletida ao determinismo econômico e ao fatalismo daí decorrente. Isto não significa desconsiderar as especificidades do sistema educacional, mas que talvez necessitemos voltar a olhar para fora e ver que não há alternativas simplesmente pedagógicas ou administrativas para muitos de nossos problemas.

Cabe salientar que, segundo pesquisas realizadas por Mota Junior e Maués (2014), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos, e contribuído para reformas no Brasil, durante a década de 1990. Essas políticas buscam adequar novas gerações de trabalhadores num contexto de reestruturação dos processos produtivos dentro do capitalismo.

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do staff como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1139).

As reformas em países como o Brasil tiveram destaque na educação básica. A descentralização da gestão permitiu que as escolas tivessem mais autonomia para tomada de decisões e para a centralização da avaliação dos sistemas escolares, por exemplo. Essas mudanças visam buscar melhoraria na qualidade de ensino.

A ênfase na educação básica (ensino fundamental) tornou-se mais evidente a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com a lei n. 9424/96. O FUNDEF, como ficou conhecido, se constituiu em um Fundo contábil, formado por vários impostos, tendo como objetivos a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério, o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino. Essa legislação foi revogada por meio da Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, que criou o FUNDEB, abrangendo toda a educação básica. (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1140).

A política educacional no Brasil tem sido definida de forma diferenciada ao longo dos anos, refletindo nas mudanças sociais, culturais e econômicas que ocorrem na sociedade, e impondo uma necessidade de alteração de paradigmas para atender as demandas específicas da sociedade na área educacional. A mudança de padrão é necessária para garantir uma educação mais inclusiva e equitativa que possa preparar os alunos para os desafios existentes no mundo. Tratando especificamente das políticas públicas educacionais, Oliveira (2010, p. 4) afirma que:

A educação só é escolar quando for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas, portanto, políticas públicas educacionais regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar, ou seja, dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar entendido como ambiente de ensino aprendizagem.

A política pública sempre estará em discussão. De modo geral, a política pública é tudo aquilo que o governo, seja ele de âmbito federal, estadual e municipal, faz no que diz respeito às leis, decisões e ações (Heilborn; Araujo; Barreto, 2010). Por isso, Souza (2006, p. 26) afirma que as políticas públicas podem ser pensadas como “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”.

Por isso, é possível afirmar que alterações políticas como financiamentos, reorganização e investimentos, em especial na educação básica, são sempre necessárias.

A noção de democracia intraescolar desenvolvida pela neo-reforma também é problemática. A proposta da descentralização antes da noção de “público não-estatal”, baseiam-se na imagem uma democracia onde os atores solidamente constituídos são transformados em inimigos. Esta concepção é parente daquela exposta inicialmente, que trata da necessidade do isolamento de a parcela especial da burocracia, para que não se deixe contaminar pelos conflitos inerentes à política. Partidos, burocracia e corporações devem ser aliçados na realização da escola verdadeiramente pública, assim como da condução das reformas necessários no estado e na ordem econômica (Costa, 2000, p. 69).

No Brasil e no mundo, há algumas situações que são indicativos de pobreza. É importante compreender que nem todas as pobreza são iguais, pois variam de acordo com contexto social, econômico e cultural de cada região.

Os pressupostos centrais são três: que o problema diz respeito somente a uma minoria em desvantagem; que o pobre é diferente da maioria em termos de cultura ou atitudes; e que a correção da desvantagem na educação é um problema técnico, exigindo acima de tudo, a aplicação de um conhecimento especializado, baseado em pesquisa (Connell, 1995, p. 16).

Pensando o contexto educacional, ter os olhares voltados para a pobreza, pode ser fundamental para promover soluções eficazes. Por exemplo: um imigrante/refugiado, quando chega ao Brasil, em muitas situações está somente com a roupa do corpo, com ou sem a família, sem alimentos, etc., e encontra-se num contexto de pobreza extrema, tendo que lidar, também, com a falta de recursos básicos. O olhar diferenciado e acolhedor é fundamental para dignidade humana e para a construção da identidade, tanto para brasileiros, quanto para refugiados.

Thomas Marshall (1967) ressalta que a educação é base integrante da cidadania. Diante disso, os direitos sociais se estabelecem com íntimas relações. Assim, a instrução formal é condição para entender e alcançar os demais direitos, políticos e civis:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (Marshall, 1967, p. 73).

A relação entre educação e migração é debatida por Gamlen, Murray e Overton (2017), e mostra que a migração facilita a educação por meio de um conjunto maior de oportunidades educacionais a que o migrante poderá ter acesso. Os imigrantes que possuem níveis educacionais mais avançados tendem a ter uma taxa maior de participação no mercado de trabalho quando comparados aos imigrantes menos instruídos. Assim, quanto mais qualificado o migrante for, maiores são as chances de conquistar uma colocação profissional no país de destino. Além disso, essa qualificação exerce uma função importante na integração e socialização dentro da comunidade do país de origem (Batsaikhan; Darvas; Raposo, 2018).

Diante disso, evidencia-se que a avaliação de políticas públicas educacionais é fundamental para saber como e onde devem ser aplicados os escassos recursos públicos, uma

vez que, bem elaborada a política, ela torna-se é um exercício que traz benefícios para gestão pública. Cabe destacar, também, que é notória a limitação orçamentária nos estados e municípios, contudo essa prática de torna mais essencial para direcionar os poucos investimentos, com o propósito de suprir as necessidades existentes na educação

4.9 Direito à Educação

O Direito à Educação é consagrado na Constituição Federal de 1988, que estabelece que "é dever do Estado garantir a educação, com base nos princípios da igualdade, diversidade e gratuidade" (Brasil, 1988, Art. 205).

A Constituição assegura educação a todos, sem qualquer forma de discriminação. Além disso, o Brasil é signatário de tratados internacionais que garantem o direito à educação para imigrantes, apátridas e refugiados, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre Estatuto dos Refugiados

Portanto, é imprescindível que nos remetamos um pouco para a história da educação brasileira, que não tem como característica a universalização. Embora preconizada em algumas de suas versões, a educação universal passa a ser aplicada de maneira mais rigorosa, mas ainda assim com pontos a serem aperfeiçoados, a partir da LDB de 1996 (Brasil, 1996), encabeçada pelo então senador Darcy Ribeiro.

No Brasil, a história da educação está intimamente ligada à história da colonização portuguesa. Durante o período colonial, a educação era voltada para a formação de uma elite intelectual que pudesse servir aos interesses da metrópole. Com a independência do Brasil, em 1822, a educação passou a ser um tema de debate público, mas ainda era marcada por desigualdades sociais.

No início do século XX, o movimento republicano brasileiro defendeu a universalização da educação. Em 1934, a Constituição Federal estabeleceu a educação primária obrigatória e gratuita para todos os brasileiros. No entanto, essa norma não foi efetivamente implementada.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil passou por um processo de industrialização e urbanização, que exigiu uma mão de obra mais qualificada. Isso levou ao aumento da demanda por educação. Em 1961, foi criada a Universidade de Brasília, a primeira universidade federal do país.

No período da Ditadura Militar (1964-1985), a educação foi controlada pelo Estado. O governo promoveu a expansão do ensino superior, mas também restringiu a liberdade de expressão e a participação popular na educação.

Com a redemocratização do país, em 1985, a educação voltou a ser um tema de debate público. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que estabeleceu os princípios fundamentais da educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Brasil, foi criada pela Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), e representa um marco na legislação educacional do país. Sua elaboração envolveu um processo histórico que abrangeu debates, discussões e mudanças ao longo do tempo. Aqui está um breve histórico do tempo que retrata a criação da LDB:

a) Constituição Federal de 1988:

Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Federal, denominada de “Constituição Cidadã”, marcando o início de uma nova era democrática em nosso país, assegurando a legitimidade dos direitos civis, sociais e políticos, sendo papel do Estado garantir esses direitos.

Rememorando que, antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado não tinha a obrigatoriedade de garantir uma educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era acordado como uma assistência, em especial às pessoas que não tinham condições financeiras para arcar com os estudos. Contudo, durante a Constituinte de 1988, o Estado passou a ser responsável em garantir educação gratuita de qualidade a todos, sem qualquer tipo de distinção entre os brasileiros.

O direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece que é dever do Estado garantir a educação, com base nos princípios da igualdade, diversidade e gratuidade, conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e no artigo 2º da LDB (Brasil, 1996), respectivamente:

Art. 205. 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.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece Diretrizes e Bases da Educação).

É dever do Estado ofertar vagas para o ensino regular, fase esta considerada do Educação Infantil ao Ensino Médio. A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, é que o Estado passa a ser responsabilizado pela garantia do aprendizado, ou seja, os alunos têm o direito de aprender, assim como os professores têm o dever em ofertar o aprendizado.

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988, denominada de “Constituição Cidadã”, estabelece a educação como o primeiro dos direitos sociais, reafirmando o dever do Estado em garantir a educação. Ainda que existam escolas privadas, é obrigação do Estado garantir educação gratuita do ensino público para a educação básica, fazendo com que todos tenham acesso a instituição pública de qualidade.

Art. 6º São direitos sociais 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, na forma desta Constituição.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

A legislação brasileira, de maneira reiterada, tem afirmado a responsabilidade do Poder Público para com a educação, principalmente, no que diz respeito a educação básica, conforme previsto no artigo 208, inciso VII, da CF/88: “Art. 208, VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A Constituição Federal foi um marco importante para o país, pois estabeleceu as bases para a reorganização do sistema educacional brasileiro, determinando que uma lei complementar deveria ser elaborada para estabelecer diretrizes e bases da educação nacional.

A LDB (Brasil, 1996) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, tendo como base os princípios da Constituição Federal de 1988, representando um marco na legislação educacional do país. Sua elaboração envolveu um processo histórico que abrangeu diversos debates, discussões e mudanças ao longo do tempo. Para entender melhor a construção da atual legislação da LDB, segue um breve histórico:

b) Diretrizes e Base Educação Nacional (LDB)

I - Primeira versão da LDB - Lei n. 4.024, 20 de dezembro de 1961:

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, foi publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart, seguida por outra versão, em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996.

A discussão da primeira edição da LDB levou 27 anos para ser concluída, incluindo, principalmente, a época do fechamento do Congresso Nacional (1937-1945). O texto foi publicado em 1961.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB tinha como propósito definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, passando por diversas mudanças significativas desde a década de 1960, e a legislação precisava ser atualizada para refletir essas transformações.

Em suma, a lei passou a dar mais autonomia aos órgãos estaduais de educação, além da regulamentação da existência dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação, assim como assegurou a aplicação obrigatória de recursos do Orçamento da União e de Municípios para investimentos na área da educação.

A primeira versão da LDB, em sua redação, inseriu pontos importantes, como a viabilização do ensino experimental e o ensino religioso facultativo, a da prática de educação física nos cursos primário e médio até os 18 anos, da formação mínima exigida para professores, de acordo com o nível de ensino, e, por fim, da matrícula dos alunos nos quatro anos do ensino primário.

II - Segunda versão da LDB – Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971:

No período em que o Brasil estava sob liderança dos militares (Ditadura Militar, de 1964 a 1985), ocorreu a segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que foi promulgada em 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici.

Durante o início do período da Ditadura Militar, o Brasil vivenciava o crescimento acelerado da indústria, conhecido como “milagre econômico”. Sob as influências do liberalismo econômico, junto à necessidade de mão de obra especializada, o presidente ditador da época, Emílio Garrastazu Médici (1969- 1974) propôs uma possível reforma de ensino. Em 1970, o governo Médici organizou um grupo de trabalho para construção de uma proposta de reforma. O anteprojeto foi enviado ao Conselho Federal de Educação e, em junho de 1971, o

projeto foi encaminhado para o Congresso Nacional, dando origem à Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

No Brasil, a partir de 1964, o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo. O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política (Germano, 1994, p. 55).

Frente ao golpe militar que o país vivenciava, as políticas econômicas e sociais, incluindo, principalmente, a educação, foram pautadas pelos interesses do capital. No campo da educação, era necessária a preparação dos jovens para as demandas do mercado de trabalho, além de uma clara oportunidade de difundir as ideias do regime.

Foi através da educação que o governo difundiu seus ideais e valores, reafirmando o capitalismo como um modelo ideal, capaz de levar o país ao progresso e à prosperidade econômica. Mas para que esse ideal fosse concretizado, o governo precisaria de homens formados sob esta perspectiva, e foi nesse sentido, através do ensino que foi posta em evidência a diferenciação entre aqueles que detinham o poder financeiro e poderiam desfrutar de uma formação que os qualificasse para serem os dirigentes e aqueles que possuíam nada além da sua força de trabalho, lhes restando um ensino técnico que os empurrava a triste sina de operários (Boutin; Camargo, 2015, p. 5854).

A segunda versão da LDB, a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), sofreu diversas mudanças, dentre elas, a nomeação dos diferentes graus de escolarização na organização e unificação vertical. O primeiro segmento denominou-se 1º Grau, que correspondia às oito séries integradas (da 1ª à 8ª séries), e o 2º grau, que correspondia às três séries do ensino médio (da 1ª à 3ª séries).

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autor realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes (Brasil, 1971).

Nesta nova Lei, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a obrigatoriedade do ensino profissional:

Art. 5º § 2º A parte de formação especial de currículo: terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 1971).

Dessa forma, através da Lei n. 5.692/1971 (Brasil, 1971), o país conquistou os primeiros indícios de um ensino tecnicista, em que o ensino escolar deve estar vinculado ao mercado de trabalho. Saviani (2009, p.11) explica que:

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

É importante mencionar que, nesta nova lei, foi inserida a disciplina de Educação Moral e Cívica, um instrumento ideológico para influenciar os estudantes por meio de um discurso religioso e patriota com a finalidade de naturalizar as desigualdades sociais existentes.

Desta forma, a redação desta nova Lei, ficou assim no artigo 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 1971).

Com o advento dessa nova lei, ficou evidenciado o principal objetivo do governo na época de busca da profissionalização dos estudantes, promovendo a importância na formação e nas habilidades para o trabalho, que pudesse atender os anseios do mercado de trabalho. Consequentemente, além da formação de trabalhadores que atendessem aos interesses do empresariado, o foco era a construção de um trabalhador politicamente inofensivo para o governo.

- Movimentos sociais e Debates:

Nos chamados anos de chumbo, período de maior repressão e censura política do regime militar, de 1968 a 1974, a educação do Brasil sofreu com a precarização do ensino e das escolas, a desvalorização salarial dos professores, e a censura e perseguições que os educadores e estudantes passaram a ser corriqueiros. Nesse período, visava-se a preparação de professores que tivessem como foco a formação de cidadãos aptos para atender aos interesses do mercado de trabalho.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, diversos movimentos sociais e debates envolveram a sociedade civil, educadores, pesquisadores e gestores públicos inconformados com o retrocesso e as atrocidades cometidas no âmbito da educação durante o período do regime militar. Os movimentos se organizaram em busca da construção de alterações que criassem condições para que a lei federal se transformasse em um documento possível de se consolidar no contexto educacional brasileiro. A democratização do acesso à educação e a necessidade de uma legislação mais atualizada eram temas centrais desses debates.

III - Terceira Versão da LDB - Lei n. 9.934, 20 de dezembro de 1996:

Com a redemocratização e as discussões sobre a atual Constituição de 1988, as LDBs anteriores se tornaram desatualizadas diante do novo cenário que cercava a Constituição Cidadã. Com isso se iniciaram novas discussões a respeito de uma nova redação que trouxesse mudanças significativas com base no princípio do direito universal à educação. A terceira versão e atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A atual LDB revogou a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971) e estabeleceu novas bases para a educação nacional, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A presente LDB foi criada com o propósito de garantir a toda sociedade o acesso à educação gratuita e de qualidade, valorização dos profissionais da educação, além de instituir o dever da União, dos Estados e dos Municípios com a educação pública, sendo considerada a mais importante lei no que se refere à educação nacional.

- Principais Pontos da atual LDB (Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996):

A LDB de 1996 introduziu diversos avanços, como a descentralização do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a flexibilização dos currículos, a inclusão de temas como a educação inclusiva e a valorização da diversidade cultural.

A LDB atual é uma legislação fundamental que orienta a educação no Brasil, servindo como referência para a elaboração de políticas educacionais e norteando as práticas nas instituições de ensino em todo o país. Desde sua criação, a LDB tem sido objeto de revisões e atualizações para acompanhar as demandas e desafios em constante evolução na área educacional.

Estabeleceu o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública, garantindo o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação.

Inseriu obrigatoriedade em garantir gratuidade na educação básica, dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio.

Incluiu a modalidade de ensino Educação Especial gratuita aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e aos indígenas, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Inseriu a modalidade de ensino aos indígenas, assegurando às comunidades nativas a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem. E promoveu o respeito à liberdade e apreço à tolerância como valores fundamentais para a convivência social.

4.9.1 Educação das crianças e jovens migrantes pelo mundo

A migração, muitas vezes, é impulsionada por busca de maiores condições de vida para a família, em especial, os filhos. As famílias imigrantes acreditam que o deslocamento para um outro país poderá proporcionar mais oportunidades de vida, que muitas vezes não são acessíveis no seu país de origem, como a busca por uma educação de qualidade, com escolas estruturadas, professores capacitados e programas educacionais de ponta. Contudo, mesmo que as crianças e jovens imigrantes consigam acolhida em seu país de destino e, ainda que, o acesso às escolas seja garantido por lei, nada impede que esses imigrantes venham a enfrentar barreiras que possam comprometer sua permanência na sala de aula.

Essas barreiras que os imigrantes possam a vir enfrentar no acesso as escolas, muitas vezes, está ligada à dificuldade que o docente tem em reconhecer sua qualificação de educação anteriores (referente a formações que tiveram em seus países de origem), ocorrendo de inseri-los em turmas que não correspondem ao conhecimento adquirido. A inexistência de formação contínua de professores afeta a acolhida, criando barreiras linguísticas que colaboram para o

afastamento do imigrante da escola, fazendo com que essas pessoas sofram discriminação por questões culturais, étnicas e religiosas, contribuindo para que não sejam de fato inseridos na escola.

Segundo o Acnur, as crianças em refúgio têm enfrentado desafios significativos na inserção nas escolas. A criança refugiada tem 5 vezes mais probabilidade de não frequentar a escola se comparado a uma criança não refugiada²³. Mesmo acessando a educação, as crianças imigrantes sofrem vários tipos de discriminação, incluindo tratamento desigual, bullying, xenofobia, entre outros. Nas palavras de Martins (1998, p. 26):

Por trás da palavra migração existe uma preocupação da maior importância, que é com o problema social das migrações. Nem todos os migrantes são um problema social, mas nas migrações está envolvido, sem dúvida, um problema social. Onde está o problema social? Está na reinclusão, no problema da dificuldade da inclusão, na forma patológica da inclusão.

Além disso, as barreiras que as crianças enfrentam impedem que elas se beneficiem de serviços essenciais, dificultando a inserção delas na sociedade. Uma situação preocupante que necessita de atenção e de ações para garantir que as crianças tenham acesso à educação de qualidade e um ambiente seguro e inclusivo. O Acnur também menciona que os principais fatores que levam milhares de crianças refugiadas a estarem fora das escolas, se dá pela ausência de políticas públicas inclusivas e a questão do idioma.

Outro dado bastante alarmante é apresentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁴: cerca de 47% de crianças refugiadas no mundo ainda não foram matriculadas na educação primária e 84% dos adolescentes refugiados (entre 15 e 17 anos) não frequentavam a educação secundária em 2016. As informações fazem parte da publicação Proteção do Direito à Educação dos Refugiados.

Ainda que existam diversas legislações e instrumentos normativos internacionais que assegurem o direito à educação para a população imigrante, a realidade revela a desconformidade entre os direitos garantidos por lei e a capacidade dos países em implementar de maneira efetiva essas normas.

No Brasil, ainda que prevista a garantia legal no direito à educação, as crianças imigrantes enfrentam desafios significativos que dificultam o acesso à educação e a outros serviços essenciais. Colaborando com essa afirmação Grajzer (2018, p. 120), acrescenta que a:

²³ (Delfim, 2017).

²⁴ (Cristaldo, 2020).

[...] oferta da educação das crianças refugiadas deve ocupar o lugar central nas pautas governamentais e agendas de debate que buscam reestruturar a sociedade de acordo com os princípios dos direitos humanos e da proteção internacional aos refugiados como sujeitos de direitos que precisam ser respeitados e amparados por leis específicas. Também é preciso garantir que o acesso à educação ocorra da mesma forma para meninas e meninos, afim de que tenham igualdade de oportunidades desde a infância.

Apesar da questão de a migração infantil ser uma pauta urgente, envolvendo diversas facetas - desde os deslocamentos perigosos a que as crianças estão sujeitas, até a sua integração e aceitação nos países receptores como parte ativa de uma nova sociedade, - pouco ou quase nada tem sido feito pelas autoridades políticas dos países envolvidos para estancar essa tragédia humanitária do século XXI.

Cumprir destacar a gravidade da situação das crianças imigrantes e a falta de ações efetivas por parte das autoridades políticas. Segundo o relatório publicado pela Agência da ONU para Refugiados (Acnur), 51% das 14,8 milhões de crianças e adolescentes refugiados em idade escolar não estão tendo acesso à educação formal.

Contudo, fica evidente as dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens imigrantes são diversas e desafiadoras para as políticas públicas de todos os países que promovem o acolhimento a essa população. Sendo assim, se fazem necessárias ações efetivas e estudos que colaborem na melhoria da situação dos alunos imigrantes a fim de nortear as políticas educacionais, contribuindo para evasão escolar e permanências dos imigrantes nas salas de aula.

4.9.2 O Direito à Educação para população Imigrante e Refugiado

Segundo os dados do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, e um levantamento feito pelo Instituto Unibanco, o número de alunos de outras nacionalidades matriculadas em escolas brasileiras mais que dobrou em um período de oito anos, levando-se em consideração os anos entre 2008 e 2016²⁵. No ano de 2008 foram registradas 34 mil matrículas de alunos de outras nacionalidades, enquanto, no ano de 2016, o dado subiu para quase 73 mil matrículas. O estado que mais recebeu estudantes de outras nacionalidades foi São Paulo (34,5%), seguido pelo Paraná (10,7%) e por Minas Gerais (10,6%). Segundo o levantamento, a rede pública de ensino é a que mais acolhe esses estudantes: segundo o Censo

²⁵ (Aprendizagem em foco, 2018).

Escolar de 2016, 64% dos alunos de outras nacionalidades estavam matriculados na rede pública.

A Constituição Federal de 1988 prevê a educação como um direito fundamental e universal difundido nas políticas educacionais, e que tem sido potencializado nos últimos tempos pelas políticas de Educação Inclusiva, especialmente no que diz respeito à população migratória.

Conforme aponta Bauer e Borri-Anadon (2021, p. 46):

O desenvolvimento do paradigma inclusivo nas políticas educacionais é uma realidade compartilhada por muitos países. Os princípios da UNESCO (1994 e 2006) são frequentemente citados como referência na promoção de uma “escola para todos”. A educação inclusiva é um movimento por uma escola mais justa e igualitária, onde nenhum aluno seja excluído. Inscrita hoje nos programas políticos das escolas, a educação inclusiva vai além da declaração de intenções concretizando-se nas formas de organização escolar pedagógica, bem como nas práticas concretas de campo.

O Brasil é reconhecido por ter as portas abertas aos imigrantes e refugiados, sendo receptivos e acolhedores para todos aqueles que buscam uma nova oportunidade de vida.

Com o passar do tempo, o número da população migratória e refugiada tem aumentado significativamente em nosso país. Como já explorado nesta pesquisa, diversos são os fatores que levam ao deslocamento forçado dessas pessoas. Segundo dados divulgados pelo Comitê Nacional para Refugiados, elaborada pelos pesquisadores do Observatório das Migrações Internacionais, entre 2011 e 2023, 406.695 imigrantes solicitaram refúgio no país. Ao final do ano de 2023, existiam 143.033 pessoas refugiadas reconhecidas pelo Brasil, um crescimento de 117,2% em comparação com o ano de 2022.

No ano de 2023, 44,3% das pessoas reconhecidas como refugiadas eram crianças, adolescentes e jovens com até 18 anos de idade. No mesmo sentido, tanto os homens (35,4%), como as mulheres (37,2%), encontravam-se, de forma mais expressiva, no grupo de idade menor que 15 anos.

Nos últimos anos aumentou o número de crianças e adolescentes imigrantes, e isso quer dizer que as imigrações e refúgios têm acontecido em companhia da família. É importante mencionar que muitas das famílias enfrentam diversos obstáculos durante o percurso da imigração, e ficam sujeitas a muita vulnerabilidade. “Há inclusive crianças e jovens que chegam aos países de destino sem documentos de identificação comprobatórios de sua idade pelos mais diversos motivos [...]” (Waldman; Breitenvieser, 2021, p. 628).

Nunes e Heiderique (2021, p. 663) abordam sobre os diversos obstáculos que as crianças migrantes e seus familiares se deparam ao migrar, dentre elas podemos mencionar “[...] o idioma, ausência de documentação, a dificuldade de colocação profissional, uma rede de apoio precarizada, o desconhecimento de seus direitos, além da xenofobia e do racismo estrutural”. Desse modo, é possível verificar que são diversas as vulnerabilidades que decorrem da inexistência de políticas públicas para suprir as necessidades básicas dos imigrantes, para que possam se desenvolver com dignidade e exercer seus direitos no país de destino.

Segundo a Agência Brasil (2021) “O número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica de ensino no Brasil passou de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020”²⁶. Grande parte desses imigrantes, refugiados e apátridas que está matriculada na educação básica, também está na rede pública, e boa parte se concentra no estado de São Paulo, seguido do estado do Paraná e Minas Gerais.

Ao observarmos os dados acima, nos deparamos com um número crescente de imigrantes matriculados na rede básica, o que evidencia a necessidade em promover ações de acolhimento e integração dessas crianças e adolescentes no ensino educacional.

Ainda que o Brasil apresente medidas legais em âmbito federal para que ocorra absoluta integração do imigrante, refugiado e apátrida dentro do ambiente escolar, se faz necessário o acompanhamento de outros entes políticos, sendo fundamental um trabalho conjunto entre o estado, os municípios e a sociedade civil. E é necessário que os estados, em conjunto com os municípios, atuem como protagonistas na proposição de políticas públicas que facilite o acesso de imigrantes, refugiados e apátridas nas políticas sociais e educacionais, principalmente com o propósito de resguardar seus direitos.

Fischel de Andrade e Marcolini (2002, p. 172) consideram os principais fatores que motivaram a atuação do governo brasileiro na proteção de refugiados, destacando que:

As inovações constitucionais, a necessidade de o Estado brasileiro reorganizar sua agenda externa, o objetivo de compor uma imagem mais positiva no contexto internacional e o aceite do Brasil para com a idéia contemporânea de globalização dos direitos humanos, facilitaram a inserção da questão dos refugiados na agenda nacional.

É importante ressaltar que a legislação brasileira estabelece que os estrangeiros possuam os mesmos direitos ao acesso à educação do Brasil.

²⁶ (Agência Brasil, 2021).

Quadro 3 – Legislações nacionais que abordam sobre o direito à educação das crianças

Ano	Legislação
1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009) (Brasil, 2009)
2016	Institui a Política Municipal para a População Imigrante (Lei n. 16.478, de 8 de julho de 2016) (São Paulo, 2016)
2017	Institui a Lei de Migração (Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017) (Brasil, 2017)
2020	Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020) (Brasil, 2020b)

Fonte: Elaborado pela autora.

a. Constituição Federal 1988

A legislação brasileira determina que estrangeiros possuam os mesmos direitos ao acesso à educação que os brasileiros, conforme menciona a Constituição Federal, nos artigos 5º e 6º (Brasil, 1988):

Art. 5º 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.

Art. 6º São direitos sociais 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, na forma desta Constituição.

Assim como o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) aplica o dever na família, da sociedade e do Estado em assegurar diversos direitos à criança e ao adolescente, em especial o direito à educação:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, 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.

Contudo, a Constituição Federal assegura o direito fundamental à educação em seu artigo 205 e seguintes da Carta Magna, que a educação é um direito de todos e é dever do Estado promover e incentivar visando o pleno desenvolvimento de cada pessoa, preparando-as para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, a partir do pressuposto de que “a educação como processo de reconstrução da experiência é um atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos” (Silva, 2005, p. 837). Isso deve ser aplicado, portanto, a todos os indivíduos, incluindo imigrantes e refugiados.

A educação é obrigatória, gratuita e universal, sendo a educação parte de um pressuposto existente em uma sociedade democrática, obedecendo aos direitos e garantias fundamentais. Conforme Cury (2002), a positivação do direito à educação não é linear, visto que acompanha o desenvolvimento do Estado brasileiro e suas nuances. A previsão desse direito está intrínseca à dimensão de luta.

Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (Cury, 2002, p. 247).

Melhor dizendo, o direito à educação possui uma dupla obrigatoriedade, visto que o Estado deve garantir a sua efetivação, bem como os responsáveis legais da criança e adolescente devem provê-la, se responsabilizando pela matrícula e frequência escolar (Oliveira, 2007).

A gratuidade da educação é um requisito para que o Estado possa exigir a obrigatoriedade da matrícula escolar de todos, caso contrário, a obrigatoriedade seria um ônus às famílias (Oliveira, 2007).

Cumprе ressaltar que a Constituição Federal é a Lei Maior do nosso ordenamento jurídico, que define direitos e obrigações, sendo utilizada como parâmetro para as demais normas. Ou seja, elas devem estar de acordo com os preceitos e diretrizes constitucionais, constituindo-se como normas infraconstitucionais (Silva, 2021).

b. Lei da Migração (A Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017)

Diferentemente do que era previsto no Estatuto do Estrangeiro (revogado), que tratava o imigrante como um ser incomum – salvo os imigrantes de nacionalidade portuguesa, que podiam gozar da igualdade de direitos e deveres tal qual como os brasileiros, por conta dos

valores históricos, culturais, linguísticos e étnicos que unem as duas nações - no entanto, a Lei de Migração vem para tirar retirar essas características conservadora e nacionalista em relação aos imigrantes do nosso país.

O artigo 3º, revela, de maneira expressa, preocupação com os imigrantes para que não sofram qualquer tipo de discriminação, garantindo a igualdade no tratamento e a igualdade de oportunidades aos migrantes e seus familiares.

A Lei de Migração, sancionada em 2017, assegura o direito à educação, vedando qualquer tipo de discriminação em razão da nacionalidade e condição do migrante, conforme previsto no artigo 4º, inciso X (Brasil, 2017):

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:
X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

A Lei de Migração representa uma postura política manifestada pelo país, que desde o fim da Ditadura Militar, buscar cumprir os acordos internacionais e acolher os imigrantes que chegam em nosso território.

c. Lei dos Refugiados (Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997)

O direito à educação de refugiados e solicitantes de refúgio está prevista no Estatuto dos Refugiados, Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997), que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Em seu artigo 43, é garantido que a falta de documentos não impede o acesso à escola:

Art. 43. No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares.

Contudo, vale ressaltar que a garantia da matrícula não significa acesso à educação inclusiva de qualidade para os imigrantes. Outro desafio encarado pela população imigrante é a documentação para acessar os serviços públicos. Muitas vezes, instituições de educação pública desconhecem que o protocolo de refúgio é legítimo para garantia da matrícula escolar.

A Lei de Refúgio determina no seu artigo 44 que “o reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados” (Brasil, 1997).

d. Estatuto da Criança e Adolescente

Com relação a outros parâmetros legais referentes à educação no Brasil, outro documento essencial é a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências, que resguarda os direitos das crianças e adolescentes.

No capítulo IV do Estatuto, é mencionado o direito à educação e à cultura, ao esporte e ao lazer. No artigo 53, é assegurado a esse público os direitos ao pleno desenvolvimento, ao preparo para a execução da cidadania e à qualificação para o mercado de trabalho.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Brasil, 2019)²⁷.

A diversidade existente na escola é primordial na promoção de políticas inclusivas aos imigrantes e refugiados, buscando a igualdade de direitos e o pleno desenvolvimento social dos alunos. Com relação a isso, o artigo 58 do ECA assegura que: “Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990).

Cumprе ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não faz distinção entre crianças e adolescentes brasileiros e estrangeiros no que se refere às garantias e direitos de proteção integral estabelecidos na lei. Isso significa que crianças e adolescentes,

²⁷ Redação dada pela Lei n. 13.845, de 2019.

independentemente de sua nacionalidade, possuem o mesmo direito ao acesso à educação que os brasileiros.

e. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mesmo que a educação pública de qualidade seja garantida em lei para crianças e adolescentes imigrantes e refugiados no Brasil, o país esbarra com uma série de obstáculos para garantir a efetivação desse direito. Os entraves vão desde o ato da matrícula à ausência de uma diretriz nacional que oriente as atribuições de cada esfera do governo a respeito da temática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nos artigos 2º e 3º, assegura o acesso à educação para imigrantes.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Embora a LDB tenha sido fundamental para a solidificação e a universalização da educação, ainda falta legislação que normatize a inclusão e o acolhimento de migrantes, refugiados e apátridas nas escolas do Brasil. Segundo o Comitê de Refugiados (Conare) do Acnur, agência da ONU, o Brasil tem 65.811 mil pessoas reconhecidas como refugiadas só até junho de 2023.

f. Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020

A Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020 prevê o direito de matrícula no sistema educacional público brasileiro de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, sem discriminação em razão da condição migratória (Brasil, 2020b). Esta resolução prevê em seu primeiro artigo:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo

24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

§ 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches (Brasil, 2020b).

O instrumento legal prevê o direito à educação pública básica, como também creche e educação de jovens e adultos, de acordo com a disponibilidade de vagas (Brasil, 2020b). Cabe reforçar que a Resolução (Brasil, 2020b) reitera, de maneira expressa, sobre a matrícula em instituição pública de ensino, isto significa que as instituições privadas possuem discricionariedade quanto à exigência de documentação do estudante migrante como requisito para matrícula escolar.

Conforme Santos (2023, p. 56), a ausência de uniformização entre os procedimentos públicos e privados:

Acaba por contribuir com a visão de que os migrantes que podem acessar o ensino privado possuem um único perfil e estão longe de migrações irregulares, que possuem processos e projetos migratórios bem delimitados e, em última instância, que não saem de seus países sem documentação.

Ainda no artigo 1º, no § 3º, I e II, da resolução, trata-se da realização da matrícula, independentemente da documentação que o aluno possua. A falta de documentos ou o vencimento do prazo da documentação não podem ser impeditivos para o acesso do aluno à escola. Caso seja demandada vaga na educação básica, a matrícula deve ser assegurada de imediato (Brasil, 2020b), tendo em vista que o acesso à educação é direito de todos, incluindo a população migratória.

Os artigos 2º e 3º tratam do processo e dos critérios de classificação do aluno migrante e refugiado. De acordo com o fragmento abaixo:

Art. 2º A matrícula na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental obedecerá apenas ao critério da idade da criança.

Art. 3º Para matrícula a partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados.

Essas avaliações classificatórias devem ser realizadas na língua materna do aluno, conforme especificado no parágrafo 6º do 1º artigo desta resolução: “Art. 1º, § 6º O processo

de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento” (Brasil, 2020b).

O documento também aponta em seu artigo 6º que, uma vez matriculado, o aluno deve ser protegido e acolhido por toda a escola, estando livre de *bullying* ou qualquer forma de discriminação ou violência. O acolhimento escolar do estudante migrante é responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino e deve ser pautado nas seguintes diretrizes expostas no artigo 6º:

- I - não discriminação;
- II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;
- III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;
- IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros;
- V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e
- VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento (Brasil, 2020b).

Cumprе ressaltar que a Resolução n. 1, de 13 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020b) é federal, não há políticas públicas elaboradas pelo ente União a fim de detalhar os objetivos, metas e possíveis caminhos para a efetividade do direito à educação pública para os imigrantes.

4.9.3 Reflexões sobre Políticas Públicas para Refugiados/Imigrantes

A população migratória carrega consigo além das diversas situações de vulnerabilidade e desigualdade em relação aos brasileiros, uma bagagem cultural e emocional dolorosa muito grande em decorrência do deslocamento forçado que colabora para a exclusão social.

Os imigrantes necessitam de políticas efetivas que levem em consideração sua cultura de origem, sua nacionalidade, seu idioma, e modos de vida, uma vez que essas são demandas essenciais dessa comunidade.

Para superar os obstáculos que a população migratória enfrenta, se faz necessária a construção de políticas específicas para essa população, que muitas vezes é marcada por uma condição social desvantajosa, fazendo com que sejam afetados de maneira desproporcional se comparado aos nacionais. Em razão disso, reconhece-se a importância da construção de política pública inclusiva que atenda às especificidades dessas pessoas, independentemente de sua nacionalidade.

Desse modo, é possível fazer menção ao município de Araraquara e as políticas sociais previstas na Lei n. 11.020, de 23 de dezembro de 2023 (Araraquara, 2023):

4.9.4 Município de Araraquara – SP

Araraquara é um município localizado no interior do estado de São Paulo. Segundo o Censo do IBGE, em agosto de 2022 (IBGE, 2022), a sua população era de 242.228, correspondendo em uma densidade populacional de 241,35 habitantes/km². A cidade é conhecida por ser um lugar acolhedor e ter sua história vinculada a migração. Conforme já referido acima, em 1884, para substituir o trabalho escravo, a cidade recebeu imigrantes de diversas nacionalidades, dentre eles, oriundos da Espanha, Japão, Portugal e Itália.

Figura 3 – Palacete da Esplanada das Rosas - Rua São Bento, n. 794



Fonte: Araraquara (c2025)²⁸.

Figura 4 – Avenida Brasil



Fonte: Araraquara (c2025)²⁹.

Araraquara é o 34º município mais populoso do estado e o 121º mais populoso do país. O seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é considerado elevado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de 0,815, sendo o 14º maior do Brasil.

A cidade ganhou destaque por promover políticas públicas para população migratória que residia no município. A lei foi sancionada pelo prefeito Edinho Silva (2017-2024), a Lei n. 11.020, de 6 de dezembro de 2023 (Araraquara, 2023) instituiu a Política Municipal de Atendimento ao Imigrante e ao Refugiado. A lei ressalta os direitos previstos na Constituição Federal, assim como facilita o acesso dos imigrantes nas políticas sociais existentes no município.

²⁸ (Araraquara, c2025).

²⁹(Araraquara, c2025).

Figura 5 – Sanção da Lei n. 11.020, de 6 de dezembro de 2023 (Institui a Política Municipal de Atendimento ao Refugiado e ao Imigrante)



Fonte: (Brasil 247, 2023).

A sanção da referida lei foi considerada um marco histórico na cidade, representando um avanço significativo na proteção e na inclusão dos imigrantes na sociedade. A legislação estabelece diretrizes para inserção dos imigrantes em políticas sociais, com destaque para o Aluguel Social, além do resguardo dos direitos básicos. O que chama a atenção, além da oferta do Aluguel Social, é também a promoção do curso de português para estrangeiros e a regularização dos documentos. No artigo 3º, inciso II, é ressaltada a prioridade na garantia dos direitos da criança e adolescente imigrante e refugiado, respeitando os termos previsto no ECA.

Principais pontos da legislação:

- Resguarda os princípios legais e fundamentais previsto na constituição federal 1988;
- Insere os refugiados e imigrantes nas políticas sociais do município;
- PIIS (Programa Municipal de Transferência de Renda e Incentivo à Inclusão Produtiva);
- Locação Social (programa habitacional do município);
- Programa Municipal de Transferência de Renda, Oferta de Ações Socioeducativas, Qualificação Profissional e Vivência no Mundo do Trabalho a Adolescentes e Jovens em Situação de Extremo Risco Pessoal e Social – “Filhos do Sol” (Programa atende o público com idade entre 12 anos até os 21 anos);
- Bolsa Cidadania;
- Promove cursos de português para imigrantes;

- Estabelece parcerias com órgãos e/ou entidades de outras esferas federativas dar celeridade na emissão de documentos;
- Insere os imigrantes nos programas e ações de lazer, cultura e esportes;
- Divulga informações sobre os serviços públicos municipais direcionados a população imigrante, com distribuição de materiais acessíveis;
- Criação de um Comitê de Execução e Acompanhamento da Política Municipal de Atendimento ao Refugiado e ao Imigrante que contém com participação de diversas secretarias municipais. O comitê tem os seguintes objetivos: executar, implantar, monitorar e avaliar as ações da Política Municipal de Atendimento ao Imigrante, dentre outras ações.

- Locação Social (Aluguel Social) - Lei n. 10.156, de 17 de março de 2021

Um dos pontos de grande destaque da lei é a política de Locação Social (Araraquara, 2021), que oferece um suporte financeiro para o aluguel durante o primeiro ano, podendo ser renovado para mais um ano, se comprovado insuficiência financeira. A garantia de dois anos da locação social, permite que os imigrantes tenham tempo suficiente e segurança para serem inseridos no mercado de trabalho e se adaptarem à cultura local.

Cumprir ressaltar que o imigrante recém-chegado no município pode usufruir do programa desde que esteja em vulnerabilidade social. Essa medida auxilia na redução da insegurança habitacional, facilitando a integração dos imigrantes, permitindo que a população migratória se adapte a nova sociedade sem sentir a pressão do custo elevado com moradia, resgatando sua dignidade e a de seus familiares.

O recomeço da vida em outro país exige a busca por um novo lar. Assim, a busca de uma residência constitui imprescindível para a integração dessa população.

Segundo Fermino (2017, p. 202):

No Brasil, torna-se um pouco complicada a questão do aluguel de imóveis, visto que se precisa minimamente de um fiador ou de uma caução de 3 aluguéis, fato que assusta qualquer um que se viu obrigado a deixar seu país compulsoriamente, muitas vezes, deixando todas as suas economias apenas no trajeto. Outro problema enfrentado é o não reconhecimento de fato do Protocolo de Refúgio como documento de identificação. O Estatuto do Refugiado reconhece o protocolo como tal, mas na prática, as pessoas ignoram os dizeres legais e acabam ignorando tal documento como elegível para a locação de imóveis e outros atos.

No documentário produzido pela TV Brasil (2014)³⁰, o programa “Um lar além das fronteiras”, retrata a história de diversos imigrantes no país, além da falta de políticas públicas para essa população. No entanto, a cidade de Araraquara se destaca pela legislação ser considerada pioneira na política migratória. O documentário menciona a vida de um sírio que usufruiu da política de locação social, colaborando para que ele tivesse tempo suficiente para trazer seus filhos, e, hoje, com seu trabalho e estabilidade financeira, consegue pagar o seu próprio aluguel.

Contudo, em se tratando de moradia, vale ressaltar que os abrigos municipais e estaduais não dispõem de vagas suficientes para atender a demanda de solicitantes de refúgios que chegam ao Brasil, e muito menos a existência de políticas públicas para sanar essa demanda.

- **Oferta do curso de português para os imigrantes**

Dentre outras ações promovidas pelo município, a legislação prevê a responsabilidade do município na oferta do curso de português para os imigrantes, conforme previsto no artigo 4º, inciso VIII (Araraquara, 2021):

Art. 4º São ações prioritárias na implementação da Política Municipal de Atendimento ao Refugiado e ao Imigrante, a serem realizadas pelos órgãos municipais componentes do Comitê de Execução e Acompanhamento da Política Municipal de Atendimento ao Refugiado e ao Imigrante, dispostos no Capítulo IV desta lei:

VIII - promover cursos de português para imigrantes e refugiados, de modo a auxiliar a superação de barreiras linguísticas, permitindo comunicação eficaz, acesso a oportunidades de trabalho e participação mais ativa na vida comunitária;

A Prefeitura de Araraquara realizava a oferta do curso de português para os imigrantes em uma parceria extensa com a Escola de Governo, Secretaria Municipal da Educação, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Participação Popular, Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, Rede de Atenção ao Migrante Internacional e o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara. Esses inúmeros parceiros colaboraram para o acesso e a permanência dos alunos imigrantes nas salas de aula. Foram fornecidos transportes de ônibus, doações de materiais escolares e acompanhamento de assistência social que promovia atividades complementares para os menores que acompanhavam os pais, para que eles pudessem usufruir do curso sem

³⁰ (Agência Brasil, 2024).

distração, além da parceria com os estudantes bolsistas da Unesp de Araraquara. Diante da oferta de recursos para acesso e permanência no curso, percebeu-se salas de aula cheias e a diminuição na evasão das aulas.

Figura 6 – Curso e Português (2023 e 2024)



Fonte: Acervo pessoal.

O curso de português demonstrou ser uma política indispensável para a diminuição das barreiras linguísticas e inserção na sociedade. É através dos estudos da língua portuguesa que o imigrante viu a possibilidade de conquistar uma vaga de emprego no mercado de trabalho, acesso à educação de qualidade e usufruir dos serviços públicos. De acordo com Ançã (2005), o domínio da língua desempenha um papel fundamental na integração social, para a igualdade de oportunidades e exercício pleno da cidadania: “O problema da língua de acolhimento coloca-se com toda a premência, sendo o domínio da LP uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social)” (Ançã, 2005, p. 74).

Figura 7 – Sala de aula do curso de português



Fonte: Acervo pessoal.

Cada edição concluída do curso era realizada uma cerimônia especial para a entrega dos certificados para os alunos participantes, seguida de uma comemoração. Isso reflete a importância em celebrar cada conquista dos imigrantes, reconhecendo de cada passo dado pelo imigrante e cada obstáculo superado. Essas celebrações são uma forma de valorizar o esforço e a dedicação de todos os participantes.

Figura 8 – Entrega do certificado do curso de português



Fonte: Acervo pessoal.

- Curso de Espanhol para os Servidores Públicos

Figura 9 – Curso de espanhol para servidores públicos do município de Araraquara-SP



Fonte: Acervo pessoal.

A Prefeitura de Araraquara chegou a ofertar o curso "Espanhol introdutório para atendimento ao imigrante" para servidores públicos do município, em especial, os do CRAS, Unidade de Saúde e Educação. O curso tinha como objetivo capacitar os servidores, construir uma rede de apoio para que todos pudessem oferecer um atendimento mais humanizado e acolhedor.

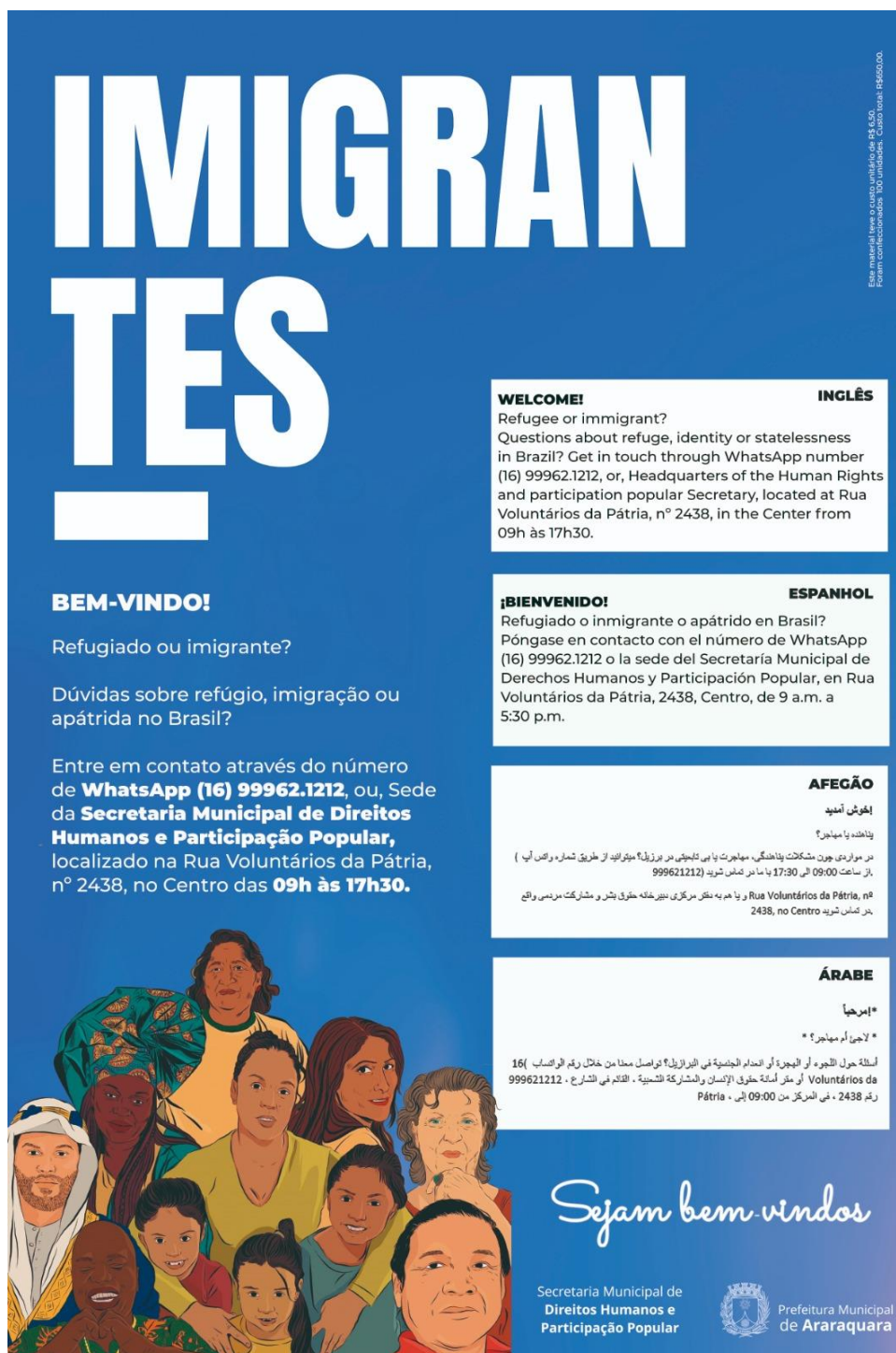
A escolha do idioma espanhol para oferta do curso se deu para acolher uma parcela significativa de imigrantes que tem como língua principal o espanhol, conforme já comprovado no formulário em que a maioria dos participantes eram falantes do idioma.

O oferecimento do curso teve como propósito garantir a comunicação entre o servidor e o imigrante que procura o serviço público para que todos tenham acesso às informações e serviços oferecidos no município de forma mais eficiente.

- Construção de materiais direcionado para população Migratória

A prefeitura de Araraquara contou com diversas parcerias para construção de materiais nos idiomas em espanhol, inglês e árabe, para facilitar a comunicação com os imigrantes e ajudar na inserção local.

Figura 10 – Cartaz de boas-vindas



IMIGRANTES

BEM-VINDO!

Refugiado ou imigrante?

Dúvidas sobre refúgio, imigração ou apátrida no Brasil?

Entre em contato através do número de **WhatsApp (16) 99962.1212**, ou, Sede da **Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Participação Popular**, localizado na Rua Voluntários da Pátria, nº 2438, no Centro das **09h às 17h30**.

WELCOME!

Refugee or immigrant? Questions about refuge, identity or statelessness in Brazil? Get in touch through WhatsApp number (16) 99962.1212, or, Headquarters of the Human Rights and participation popular Secretary, located at Rua Voluntários da Pátria, nº 2438, in the Center from 09h às 17h30.

¡BIENVENIDO!

Refugiado o inmigrante o apátrida en Brasil? Póngase en contacto con el número de WhatsApp (16) 99962.1212 o la sede del Secretaría Municipal de Derechos Humanos y Participación Popular, en Rua Voluntários da Pátria, 2438, Centro, de 9 a.m. a 5:30 p.m.

AFEGÃO

پناهېد يا مهاجر؟
د مواردي چوڼ مشکلات پناهنگي، مهاجرت يا بي تابعيتي دد فرزيځ؟ مېکوليد، از طريق شمېره وکتل آي (999621212) يا ساع 09:00 الی 17:30 دد تماس شويدي
د. تماس شويدي 2438، نو Centro دد Voluntários da Pátria، n° 2438، نو Centro شويدي

ÁRABE

مرحباً
* لاجئ أم مهاجر ؟ *

أسئلة حول اللجوء أو الهجرة أو انعدام الجنسية في البرازيل؟ تواصل معنا من خلال رقم الواتساب 999621212 أو مقر أمانة حقوق الإنسان والمشاركة الشعبية ، القائم في الشارع ، 2438 ، في المركز من 09:00 إلى 17:30

Sejam bem-vindos

Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Participação Popular

Prefeitura Municipal de Araraquara

Fonte: Acervo pessoal.

O cartaz de boas-vindas era apresentando em quatro idiomas, dando destaque para o persa, já que o município passou a receber imigrantes afegãos nos últimos tempos. Apresentar em quatro idiomas tem como objetivo alcançar a todos que escolheram a cidade como segunda oportunidade de vida. O cartaz foi colocado em lugares de grande circulação de migrantes, em especial em espaços públicos como CRAS, unidades de saúde, escolas, paço municipal, rodoviária, entre outros espaços de grade circulação de imigrantes.

Além de informações práticas fornecidas no cartaz, como telefone, endereço e horário de atendimento para os imigrantes, o cartaz veio com o objetivo de sinalizar um gesto simbólico de acolhimento, demonstrando que o município estava comprometido na construção de um ambiente inclusivo, e para demonstrar que existiam políticas efetivas para população migratória. Essa abordagem colaborou na integração dos imigrantes e afastava qualquer tipo de discriminação.

Figura 11 – Guia do Imigrante



Fonte: Acervo pessoal.

O Guia do Imigrante foi lançado em dezembro de 2022, em parceria com a Unesp de Araraquara, a Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (Grupo Proec), a Rede de Atenção ao Migrante Internacional (Ramin) e a Câmara Municipal de Araraquara. O guia conta

com três edições físicas nos idiomas português, espanhol e inglês, e uma edição *online* no idioma árabe.

O objetivo do guia é de informar os direitos dos imigrantes e os serviços públicos que são ofertados no município, e informá-los sobre endereços, telefones e horários de atendimento, fazendo com que tudo fosse o mais acessível possível. Muitos imigrantes, ao chegarem, desconheciam sobre os serviços gratuitos disponíveis, o que tornou a criação desse guia ainda mais importante. Ele não apenas informa, mas também empodera os imigrantes, ajudando-os na sua adaptação do novo ambiente e a aproveitar os recursos que podem fortalecer o seu bem-estar e de sua família.

Fica evidenciado, então, a importância da participação das universidades públicas na elaboração de ações efetivas que colaboram na construção e acolhimento da população migratória.

- Orientações sobre a Política Educacional existente no país

A Prefeitura Municipal de Araraquara, em 2024³¹, em parceria com os cursinhos populares do município, o Cuca e a Geração Near, chegou a realizar uma aula explicativa com todas as informações referente às políticas educacionais que existem no Brasil e como a população migratória pode acessá-los. Os imigrantes, muitas vezes, não detêm as informações necessárias para o acesso ao ensino superior. Segundo o Censo da Educação Superior (2019)³², o Brasil conta com 17.539 estudantes estrangeiros em cursos de graduação, sendo de 177 nacionalidades diferentes.

O Cuca (Curso Unificado do Campus de Araraquara) e a Geração Near (Novas Linguagens e Tecnologias) são projetos de extensão da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), que tem como objetivo oferecer um curso pré-vestibular, 100% gratuito, voltado para jovens e adultos oriundos da rede pública de educação e que gostariam de ingressar em universidades públicas ou concorrer a bolsas em universidades particulares.

31 (Araraquara, 2024).

32 (Brasil, 2020a).

Figura 12 – Aula Explicativa sobre políticas educacionais existentes no país



Fonte: Araraquara (2024).

O objetivo dessa aula foi dar a oportunidade de informar aos imigrantes sobre as políticas educacionais existentes no país, além de darem a chance de se familiarizarem com os programas de ingresso nas universidades públicas e particulares. A população presente pôde aprender sobre o funcionamento dos vestibulares e como se preparar para eles. Foi falado sobre o Enem, o Sisu e o Prouni, além de outras políticas que facilitassem o acesso ao ensino superior.

A legislação é um passo importante para o resguardo do direito à educação para a população migratória, mas são necessárias ações efetivas que possibilitem que o imigrante tenha acesso a educação de qualidade. Isso pode acontecer através de programas de integração, suporte linguístico, capacitação de professores e recursos adequados nas escolas, dentre outras ações. Somente assim poderemos assegurar que todos, independentemente de sua origem, tenham as mesmas oportunidades educacionais.

4.9.5 A escola como ambiente acolhedor de diálogo e formação

A população migratória tem buscado o Brasil como um lugar de reconstrução na vida. Prontamente as famílias imigrantes, quando se restabelecem ao país de acolhida, buscam o direito de matricular seus filhos nas escolas públicas. A escola é um espaço de ampla diversidade, que tem, como papel de muita importância, o acolhimento e a inclusão desses alunos que chegam. Contudo, os professores e as escolas não estão preparados para lidar com

o desafio de acolher adequadamente e incluir esse imigrante na sala de aula, se esbarrando com outro tipo de diversidade cultural, de idioma, de traumas relacionados à migração, etc.

Ainda que a matrícula seja um direito previsto na legislação que garante a inscrição do imigrante na escola não é garantido que o imigrante terá um ensino de qualidade e inclusivo. A criança e o adolescente muitas vezes não têm conhecimento da língua portuguesa e muito menos conhece o contexto cultural em que estão inseridos, dificultando a sua socialização no ambiente escolar e a sua comunicação com seus colegas e professores, prejudicando sua aprendizagem e compreensão do conteúdo que está sendo transmitido.

Apesar de todos os esforços dos nossos governantes voltados para a capacitação de docentes, não tem sido suficiente para suprir as necessidades de crianças e jovens, em especial da população migratória. Esse lapso ocorre muito em razão da alternância de poder, pois muitos dos projetos e programas que são construídos possuem data de validade. Com a mudança de poder, ocorre a descontinuidade desses projetos, como a formação de docentes, que são essenciais para atender às necessidades em constante evolução dessa população.

Os alunos imigrantes inseridos nas escolas precisam de um acompanhamento especial para o aprendizado da língua portuguesa. Para isso, se faz necessário que seja ofertado o básico do idioma para que ocorra a sua inclusão no ambiente escolar. As autoras Kuhm, Olsen e Jung (2022, p. 7), descrevem diretamente sobre essa situação em sua pesquisa. Segundo as autoras:

O ensino do português brasileira seria o primeiro passo para incluir as crianças na escola. Considerar a cultura e a língua primária da criança, como também o fato de não era seu desejo estar ali, mas que por motivos de força maior precisou deixar seu lugar de origem, pode ser o primeiro passo para estabelecer um contato.

Os professores não estão preparados para o acolhimento adequado aos alunos imigrantes nas salas de aulas, já que a maioria nunca recebeu a devida orientação para enfrentar tais desafios. É o que aponta no artigo de Oliveira e Souza (2022, p. 313):

Nas instituições de ensino há ainda grande desconhecimento e preconceito em virtude da falta de informação e de uma formação adequada dos profissionais da educação para um momento no qual transformações significativas acontecem nas escolas públicas, em virtude da necessidade de acolhimento desses alunos.

Diante disso, se faz necessário que a inclusão de imigrantes nas escolas seja efetiva. Para isso, a formação e capacitação dos educadores devem ser permanentes, bem como o desenvolvimento de currículos inclusivos e adaptados, que são essenciais para acolher esses

alunos de maneira sensível e eficaz. Do mesmo modo, é importante promover um ambiente escolar que valorize a diversidade e respeita as vivências de cada aluno, para isso é essencial que as escolas desenvolvam estratégias para integração dos alunos.

4.9.6 Português como Língua de Acolhimento (O idioma acolhe)

As pessoas em deslocamento forçado enfrentam muitos desafios e, quando chegam ao Brasil, se deparam com diversos obstáculos que, por muitas vezes, dificultam sua integração local. Os desafios que os imigrantes e refugiados enfrentam não se limitam apenas às questões burocráticas, como a regularização dos documentos, mas também outras dificuldades, como o idioma, que acaba sendo uma das principais barreiras para integração dos imigrantes em nosso país, dificultando a comunicação e a adaptação a uma sociedade de acolhimento.

A expressão “língua de acolhimento” ganhou destaque em Portugal, após o aumento dos movimentos migratórios para o país, que iniciaram nos anos 2000, especificamente com a chegada de imigrantes de países do leste europeu, bem como de nações africana e asiática. Ançã (2002) defende o uso da designação “língua de acolhimento”, numa tradução emprestada de Lüdi e Py (1986), para situações de aprendizado da língua portuguesa pelos imigrantes.

No Brasil, tem sido adotada a expressão “língua de acolhimento”. O fator emocional é crucial na acolhida dos imigrantes que enfrentam novas realidades, visto que carregam sentimentos e expectativas distintas perante à nova realidade que lhes é imposta, como definido no verbete de São Bernardo (2016, p. 65):

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar.

No entanto, o autor Grosso (2010, p. 74) explica a escolha pelo conceito língua de acolhimento, definindo a relação entre língua e o contexto a que ela se aplica:

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de

acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.

Ançã (2005, p. 39) acredita que:

O grande desafio actualmente é repensar o papel da Língua Portuguesa na sociedade e na escola onde a diversidade linguística e cultural se faz sentir, de modo a que o Português seja, de facto, uma língua de acolhimento, no seu sentido literal (refúgio em casa, forte cidade, praça).

Dessa forma, quando acolhemos um estrangeiro em nosso país, para além das dificuldades enfrentadas pelos próprios nativos deste país, eles ainda enfrentam um obstáculo bastante significativo: a barreira da língua. Para que os imigrantes e refugiados consigam se comunicar de forma eficiente para que sejam inseridos na sociedade, é fundamental o aprendizado da língua portuguesa. Isso não só facilita a comunicação, como também colabora para o sucesso no ambiente escolar e em outros aspectos da vida.

Nesse sentido, um olhar ainda mais acolhedor e uma prática pedagógica bem orientada são fundamentais para que a garantia do processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma satisfatória e efetiva.

Aprender uma nova língua é um processo complexo e moroso que demanda esforço e comprometimento de ambas as partes: o aprendiz (aluno imigrante) e o professor. O aluno precisa se dedicar ao máximo e praticar o idioma, enquanto o professor desempenha um papel essencial, que é o de orientar e facilitar a aprendizagem. Segundo Almeida Filho (2011), o conceito de língua estrangeira é complexo e exige uma reflexão cuidadosa por parte dos educadores. O linguista argumenta que, apesar que uma língua possa ser percebida inicialmente como estrangeira, com o tempo e a prática, ela pode ser inserida no cotidiano do aluno e, no decorrer do tempo, ela se *desestrangeirizará* para aqueles que se dispõem a aprendê-la:

Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também “falar esse mesmo aprendiz”, revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo. A nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao “domínio” de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema (Almeida Filho, 2011, p. 12).

Ao considerarmos o papel da aprendizagem que crianças e adolescentes imigrantes terão na escola, é imprescindível lembrarmos que a população imigrante é altamente heterogênea,

possuindo uma singularidade na riqueza cultural, na etnia, na religiosidade, nos costumes, entre outros fatores, que reforça que grupos diferentes apresentam necessidades diferentes.

Segundo Vygotsky (1987, p. 133), “ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida [...] que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever”.

No entanto, segundo Amado (2013), existe “uma grande lacuna” no contexto do ensino de português como língua de acolhimento para estrangeiros que “chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros”. A autora destaca que a falta de suporte institucional acaba transferindo a responsabilidade do ensino para instituições de apoio aos imigrantes. Muitas vezes, essas instituições contam com a ajuda de voluntários, o que limita a oferta de ensino de qualidade.

A autora enfatiza a importância de as universidades adotarem pesquisas, projetos e ações que promovam o ensino de português como língua de acolhimento.

Se os governos ainda não atentaram para a necessidade de promover o ensino de português para esses imigrantes, é premente que as universidades, principalmente as públicas, que ministram cursos de Letras, criem programas de extensão universitária e incentivem seus alunos a fazerem estágios nesses programas. Às instituições que já têm especialidades em nível de graduação ou pós-graduação em PLE, é mais do que urgente que voltem seus olhos, na pesquisa e no ensino, a esse público que, arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua, busca neste país uma nova oportunidade de refazimento, de integração, de paz [...] (Amado, 2013, n.p.).

A migração é um processo complexo que impacta profundamente a vida dos indivíduos. Essa experiência envolve uma série de questões emocionais de diferentes ordens – afetuosas, psicológicas - tornando difícil sua readaptação. No contexto do ensino de português para população migratória, essa complexidade não reflete apenas no aprendizado do idioma, mas envolve também a necessidade da oferta no suporte emocional e a integração cultural, na busca em atender às especificidades de cada um. Segundo Amado (2013), baseando-se em Villalba Martinez e Hernández (2005), os fatores extralinguísticos decorrentes do processo de refúgio, ou de deslocamento forçado,

podem gerar barreiras para o aprendiz da língua do país de acolhida. As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de

fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação (Amado, 2013, n.p).

Segundo Oliveira (2010), o ensino da língua de acolhimento deve ir além dos aspectos linguísticos, procurando inserir todas as habilidades comunicativas essenciais que estão presentes na comunicação e que colaboram para interação social. Por exemplo, cito as regras elementares de comportamentos sociais como: pedir, cumprimentar, regular o tom da voz de acordo com cada situação. Para isso, os mecanismos socioculturais são essenciais para que os imigrantes possam se integrar cada vez mais e de maneira efetiva na sociedade, facilitando não só apenas a comunicação, mas a construção de novos relacionamentos e se adaptando ao novo ambiente.

É importante destacar que o processo de interação social compreende o aprendizado da língua, pois não só apenas facilita a comunicação, como também promove a compreensão dos direitos e deveres que cada cidadão possui. Portanto, o ensino da língua deve ser visto não apenas como uma questão de aprendizado linguístico, mas como um componente vital da integração social e da promoção da igualdade.

Diante disso, se faz necessário implementar atividades pré-comunicativas e comunicativas no ensino da Língua Portuguesa, criando um ambiente propício e acolhedor para que os imigrantes possam não só apenas aprender a língua, mas praticá-la de maneira significativa. Essas atividades não apenas facilitam o aprendizado do idioma, como promoveriam a integração social e cultural, auxiliando os imigrantes a se sentirem pertencentes a sua nova comunidade.

- Programa da UNESP - Português Língua entre Migrações (Pólem)

Uma das principais características que colabora na exclusão dos alunos imigrantes e refugiados das salas de aula, é a falta de domínio da língua portuguesa. Por serem poucas as instituições que oferecem curso de português para imigrantes, é natural a falta de conhecimento em relação ao idioma. Muitas vezes, o imigrante aprende o idioma na prática do dia a dia, não havendo um local específico para a aprendizagem do idioma, além da própria escola.

Como uma forma de atenuar esses obstáculos vivenciados pelos imigrantes, diversos projetos foram surgindo para amenizar as diferenças. Um dos exemplos é o projeto “Português Língua de Acolhimento”, conhecido como Plac, que surgiu em novembro de 2018. O projeto foi construído por estudantes voluntários da Unesp da cidade de Araraquara, que tinha como

intuito ensinar o português especificamente para imigrantes venezuelanos que chegavam no município. O curso de português oferecido pelo Plac durou até o final de 2021, com aulas presenciais e *online* para favorecer a todo o público. Em 2022, surgiu o Português Língua entre Migrações, conhecido como Pólem.

O Pólem já vem com o propósito de atender as necessidades dos imigrantes, independentemente da nacionalidade, que chegavam no município de Araraquara. Muitos imigrantes que chegam no município estão em situação de vulnerabilidade social, e não são falantes do português, o que corrobora com o afastamento do ensino educacional, acentuando mais ainda a situação de vulnerabilidade do imigrante.

Contudo, ensinar o português para imigrantes não é o suficiente para diminuição das barreiras culturais e sociais que o indivíduo passa ao longo da jornada. Faz-se necessário formar professores que procurem trabalhar as especificidades de cada imigrante, buscando entender que esse indivíduo carrega costumes, culturas, vestimentas, alimentações, entre outros fatores que o difere da realidade vivenciada em um país que não é o seu de origem, o que dificulta a integração local.

Nesse momento, salientamos a importância e participação das universidades públicas no campo de pesquisa científica e contribuições na elaboração de políticas públicas no âmbito educacional tanto para brasileiros quanto para refugiados.

4.9.7 A Importância na Formação de Professores a Inserção dos Imigrantes e Refugiados

Os refugiados são considerados migrantes internacionais, pessoas que são forçadas a sair de suas casas devido a situações extremas, como guerras e perseguições individuais por motivação de raça, nacionalidade, religião, grupo social, orientação sexual ou opiniões políticas, dentro do seu próprio país de nacionalidade. Migrantes, por sua vez, tomam a decisão de saírem de seus respectivos países em busca de melhores condições de vida, como emprego, educação ou condições de vida mais favoráveis.

Contudo, ambos os grupos enfrentam desafios significativos para se reestabelecer em outros lugares, sendo diversas as circunstâncias que os levaram ao deslocamento forçado. Fato este que impacta nas políticas e nos serviços ofertados pelo ente público. Compreender essas distinções colabora para a promoção de políticas inclusivas e acolhedoras na educação básica, que ajudam a suprir às necessidades da população migratória.

Diante desse cenário de conflitos internacionais que colaboram para o deslocamento forçado de populações, seria de grande valia incluir, na formação de professores, o conceito de

refugiado e imigrante. Essa abordagem permitiria trabalhar melhor as diferenças entre cada termo, além de fornecer outros conhecimentos necessários para que contribua para o acolhimento digno desses indivíduos para facilitar sua inserção na sociedade.

Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende (Imbérnon, 2009, p. 17).

Compreendemos que a formação inicial dos professores é o começo de uma jornada extensiva de aprendizado, uma vez que o professor não detém todo o conhecimento necessário para que atenda às necessidades de uma sala de aula, uma vez que cada aluno possui uma especificidade diferente do outro. Para isso, é fundamental que os educadores se comprometam com a educação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias. Desta maneira, Delors coloca que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160).

Para refletir sobre a formação de professores, se faz necessário, partir da (re)valorização da prática pedagógica, remeter-se ao verbo “formar”. Tal verbo vem de “fôrma”, de modelo, de molde, de forma, e sugere a ideia de moldar e criar um modelo, o que é essencial para o desenvolvimento de educadores.

[...] De modo geral, sempre que nos interrogamos sobre ‘formação’, imediatamente outras expressões cognatas aparecem em nossa mente: informar, formar, forma, fôrma. Essas relações paradigmáticas remetem, semanticamente, a uma noção hoje absolutamente depreciativa: pôr em forma – em duas leituras de f(o)(ô)rma (Collares; Moysés; Geraldi, 1999, p. 204-205).

De acordo com Freire (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Freire destaca a importância de que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática permanente e imutável, promovendo um processo de (re)planejamento de suas ações dentro da sala de aula que pode levar a melhorias significativas no ensino.

Assim, continua Freire (1996, p. 44), em relação à posição e aceitação dos educadores, colocando que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”. O que o autor expõe é que a autorreflexão é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores. Reconhecer suas práticas, acertos e erros, e estar ciente de suas ações, colabora na identificação nas áreas que devem ocorrer a melhoria para o crescimento na educação.

No campo da formação de professores, Carvalho e Simões (2002, p. 172), autores de diferentes artigos em educação, fizeram um levantamento em 115 artigos sobre formação e práxis docente, publicados entre 1990 e 1997. É consenso entre os pesquisadores a desaprovação e a recusa do “conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc.”, tendo como propósito assumir a “concepção de formação continuada do processo”.

Nesse contexto, se faz imprescindível destacar que a necessidade da formação continuada do processo de professores é essencial não apenas para lecionar estudantes brasileiros natos, mas, também, para imigrantes e refugiados que chegam em nosso país e esbarram em obstáculos na inserção educacional. O Brasil recebe imigrantes e refugiados de diversas nacionalidades e etnias que carregam consigo uma bagagem pessoal com uma carga cultural e linguística dissemelhante ao país em que busca migração, o que pode representar desafios significativos na sua inserção educacional no Brasil, tendo em vista que a educação brasileira não está preparada e capacitada para um acolhimento adequado que garanta uma aprendizagem com qualidade por parte dos estudantes. Portanto, investir na formação contínua dos professores é importante para que eles possam oferecer um acolhimento adequado e promover uma aprendizagem inclusiva e eficaz.

O deslocamento costuma ser um desafio enorme para imigrantes e refugiados, especialmente no contexto escolar. As dificuldades enfrentadas pela população migratória são oriundas da carga cultural, dos costumes, das crenças e da linguagem que eles trazem, que são claramente sentidas no ambiente escolar. Estes fatores culturais, muitas vezes, afetam negativamente o processo de aprendizagem dos alunos imigrantes, resultando em uma integração mais difícil na escola, já que os alunos podem se sentir deslocados ou incompreendidos em um novo ambiente. É de suma importância que as escolas adotem condutas inclusivas e sensíveis a essas questões, para maior acolhimento a esses alunos em sua jornada de adaptação e aprendizado.

A experiência da migração forçada apresenta muitos desafios que são exclusivos dos refugiados, especialmente na integração no sistema educacional do país anfitrião. A sala de aula

torna-se um ambiente onde as diferenças culturais são evidentes, o que pode afetar tanto os refugiados quanto seus colegas de classe. Por exemplo, a diversidade linguística pode criar barreiras significativas à aprendizagem, dificultando que os alunos imigrantes sigam o conteúdo do currículo e se comuniquem de forma eficaz com outros alunos e professores.

Conforme os dados do Censo Escolar 2016³³, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação, a rede pública é a que mais acolhe estudantes imigrantes, um total de 64%. É importante destacar que o número de estudantes imigrantes aumentou em 112% nos últimos 8 anos no ensino educacional.

Segundo o Relatório sobre Educação de Refugiados do Acnur de 2023³⁴, “mais da metade das 14,8 milhões de crianças refugiadas em idade escolar do mundo não estão tendo acesso à educação formal”. Outro dato alarmante que o relatório menciona é que “...até o fim de 2022, o número de refugiados em idade escolar aumentou quase 50% em relação aos 10 milhões do ano anterior, impulsionado principalmente pela invasão em grande escala da Ucrânia. Estima-se que 51% - mais de 7 milhões de crianças - não estejam matriculadas na escola”.

A Declaração de Nova York sobre Refugiados e Migrantes ressalta a importância da educação como um elemento crítico da resposta internacional para os refugiados, diante da dificuldade em acessar o ensino, pois isso sempre resulta em números preocupantes a respeito da evasão escolar.

Promover a formação dos professores contribuiria na resolução dos problemas enfrentados pelos imigrantes na sala de aula. Com materiais mais didáticos e acessíveis, seria possível garantir um maior acolhimento e um aprendizado mais significativo para os alunos imigrantes, facilitando o acesso desses indivíduos ao sistema escolar brasileiro e, consecutivamente, diminuindo as taxas de evasão escolar.

Cumprе ressaltar que a função do professor vai muito além do que apenas transmitir conteúdos. O papel do docente está na capacidade de lidar com a constante mudança, uma vez que o aluno traz consigo uma história única cheia de desafios, que exige dos educadores implementação de estratégias para atender às necessidades individuais de seus alunos. Aqui, Pereira (2011, p. 69), destaca que:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas

³³ (Souza, 2018).

³⁴ (Acnur, 2023).

singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Dessa maneira, receber uma formação específica é essencial para que possa ser ofertado um ensino de qualidade e para que o docente se sinta confiante quando for transmitir o conteúdo. Nas palavras de Almeida Filho (2011, p. 12), “formar professores é uma tarefa possível, embora delicada e demorada, e se materializa mediante reflexão sistemática informada que pode gerar mudanças na direção desejada”. Assim, o investimento na formação dos professores (como recomendado na Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020) (Brasil, 2020b), segundo Barbosa e São Bernardo (2017), importante para que o docente reconheça os desafios que os alunos imigrantes enfrentam, permitindo que os professores intervenham de maneira eficaz para atender as necessidades dos alunos.

A docência é uma tarefa complexa e precisa ser realizada de maneira saudável que não ocorra prejuízo tanto para os educadores, como para os educandos. É necessário implementar recursos metodológicos para que o ensino seja o mais didático possível, com o propósito de ofertar um aprendizado eficaz e acolhedor para aqueles alunos que apresentam grandes dificuldades através do método tradicional.

Pois, de acordo com Delors (2003, p. 166) a partir desses pressupostos:

Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural.

Diante disso, fica evidenciada a importância da formação contínua dos professores, fundamental para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, para que mantenham-se atualizados com as novas metodologias e abordagens de ensino, evitando que as aulas sejam exaustivas tanto para os educadores quanto para os alunos. Assim, seria promovida uma educação inclusiva que beneficia não apenas os alunos imigrantes, mas a sociedade como um todo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Diante dos dados obtidos com a aplicação do formulário, chegamos à interpretação dos resultados com base no método de análise cunhado por Laurence Bardin, a Análise de Conteúdo, conforme descrito na seção “Percurso Metodológico”.

Destaca-se ainda que, a partir da utilização do método, buscou-se compreender o que está implícito no fenômeno analisado, a saber, a necessidade de identificar e salientar a necessidade de construir políticas inclusivas para imigrantes e refugiados no ensino escolar.

Em razão do processo migratório recente em nosso país, em que a cada ano o número de imigrantes e refugiados aumenta, uma das pautas que passaram a ser bastante discutidas é a da educação dos estrangeiros nos países de acolhida. A temática migratória tem ocupado debates nas universidades, nas escolas, nos espaços de formação em suas diversas modalidades, seja do campo escolar ou não.

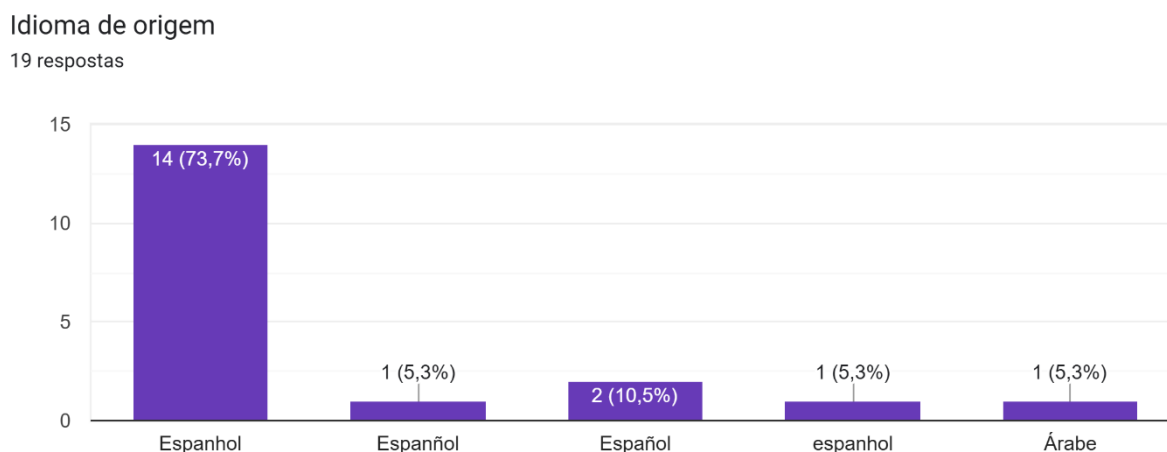
Para esta pesquisa, contamos com a participação de 19 imigrantes, 18 do gênero feminino e 1 do gênero masculino, sendo, esse total, pertencentes a 4 nacionalidades diferentes.

Cumpramos ressaltar que, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996) menciona que a educação deve ser um direito garantido a todos. Diante disso, a exclusão de imigrantes e refugiados nesse contexto será considerado inconstitucional. Sendo assim, é um exercício das escolas a busca pela construção de estratégias de inclusão e permanência dos imigrantes no ensino escolar, com o propósito de evitar a evasão e promover um melhor acolhimento.

Nesta seção, serão apresentados os resultados referentes aos dados obtidos a partir da aplicação do formulário aos imigrantes, que serão apresentados e interpretados com base na análise categorial, em que foram elencadas as seguintes categorias:

5.1 Categoria I – Interferência do idioma no acesso ao sistema educacional

Figura 13 – Idioma de Origem



Fonte: Elaboração própria. Com base nos dados coletados com base no Formulário via Plataforma *Google Forms*.

A categoria “interferência do idioma de origem” busca discutir como o idioma de origem de cada participante, e o quanto o domínio da língua portuguesa podem influenciar enquanto possibilidade ou desafio na efetivação da adequação ao sistema de ensino brasileiro.

Mencionando os dados quantitativos, dos 19 imigrantes que participaram do formulário, apontando dois idiomas distintos praticados pelos participantes, são mencionados os idiomas espanhol e árabe. No presente questionário, o idioma espanhol é apresentado como a língua mais falada pelos imigrantes, representando 94,8% dos participantes em comparação ao idioma árabe que, representa 5,3%. Ao identificar o idioma de cada imigrante conseguimos organizar a particularidade que de cada indivíduo carrega, levando consigo a cultura, etnia, religiosidade e, o principal, a língua. Em Amado (2013, n.p.), confirmamos esse cenário:

O perfil de muitos dos imigrantes refugiados retrata falantes bilíngues e até multilíngues. Aqueles que vêm de países do continente africano falam, via regra, além do inglês ou do francês, línguas étnicas e/ou línguas crioulas. O mesmo ocorre com boa parte dos falantes do continente asiático, como os sírios e palestinos, que, além do árabe, falam inglês. Ou dos haitianos que, a par do francês, falam o crioulo haitiano. Muitos deles, inclusive, na rota de fuga, por viverem em outros países, acabam aprendendo outras línguas, antes

de chegar ao Brasil, como os haitianos, que passam pelo Peru e Equador, e têm contato com o espanhol, por exemplo.

É notório que algumas línguas apresentem semelhanças, como por exemplo o espanhol e o português. Ainda que os idiomas não sejam iguais, é possível estabelecer uma comunicação entre um imigrante falante espanhol com um brasileiro, o que facilita o processo de comunicação e de inserção do indivíduo na sociedade. Contudo, o imigrante que tem como seu idioma oficial o árabe, encontrará mais dificuldades para manter um diálogo com a sociedade brasileira e, consecutivamente, ser acolhido, tendo em vista que o idioma falado é incomum na compreensão em nosso território. Neste caso, é necessária a construção de uma política inclusiva no campo educacional para o imigrante que tem idioma não próximo da percepção do português para que aconteça o acolhimento no ensino escolar.

A demanda por políticas inclusivas de imigrantes nas escolas brasileiras é um ramo absolutamente escasso na Educação, tendo em vista que quando se fala em inclusão no Brasil, prioriza-se discussões sobre portadores de necessidades especiais ou alunos com baixo rendimento socioeconômico. A ausência de pessoas que realmente estejam pensando sobre a política de inclusão para essa parcela da sociedade, que tende a aumentar e não pode ser desprezada é fato preocupante (Souza; Senna, 2016, p. 56).

Muitas vezes, quando mencionamos a palavra inclusão na educação básica, tem-se a ideia de que se fala apenas em crianças e adolescentes com deficiência. No entanto, a palavra inclusão possui uma abrangência muito mais ampla do significado. Pelo motivo que a exclusão não se dá somente em crianças e adolescentes, mas ocorre também por outras razões relacionadas a gênero, etnia, língua, idioma, crenças, etc.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), é uma política elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), que confirma a amplitude do termo inclusão, ao consignar que (Brasil, 2008):

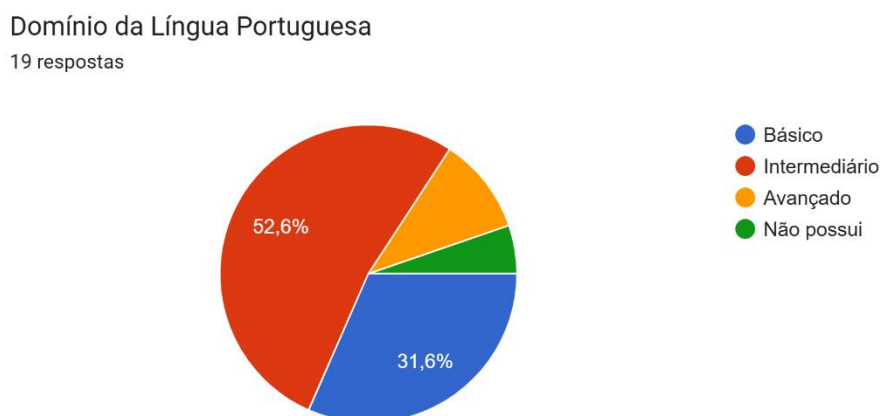
A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão³⁵.

³⁵ (Brasil, 2008).

É importante destacar que o objetivo principal da inclusão “[...] é promover situações que favoreçam a interação e o desenvolvimento de todos os alunos” (Vivaldi, 2016). A política de inclusão exige um esforço dos professores para com o aluno imigrante, desde a escuta como no diálogo, até a busca da compreensão da vivência do imigrante e suas limitações para que ocorra o acolhimento de fato.

É possível ver um dado bastante significativo diz respeito ao domínio da língua portuguesa pelos imigrantes, conforme a figura seguir:

Figura 14 – Domínio da Língua Portuguesa



Fonte: Elaboração própria. Com base nos dados coletados com base no Formulário via Plataforma *Google Forms*.

Vale salientar que, em dados quantitativos, que dos 19 participantes, 10 possuem domínio intermediário da língua portuguesa (52,6%), 6 possuem domínio básico (31,6%), 2 alegam ter domínio avançado (10,5%), enquanto 1 afirma não ter domínio do idioma (5,3%).

É importante ressaltar que apenas 2 imigrantes alegaram ter domínio avançado do idioma. A dificuldade com língua portuguesa em relação aos demais participantes, colabora para que o filho do imigrante tenha dificuldade no aprendizado na escola, uma vez que o diálogo dentro de casa contribui para a exclusão do ensino escolar.

O drama que a população migratória tem vivenciado nos últimos tempos vai ao encontro da inquietude sugerida por Paulo Freire em sua obra, *Pedagogia do Oprimido* (1987), que tem como propósito a transformação social e a discussão de uma educação voltada para emancipar os oprimidos. Para o autor, o opressor é aquele que detém o poder sobre o meio da produção e

a exploração do trabalho assalariado, da mesma maneira que, também é opressor o sistema político escolar que pauta uma educação tecnicista, colaborando para a desigualdade educacional em sua qualidade, permitindo uma divisão entre uma escola que atende uma população mais rica e a escola que atende a população de camada mais pobre. Por sua vez, o oprimido, é aquele que é totalmente explorado, e que não detém nenhum meio de produção. Neste caso, o aluno pode vir a ser o oprimido em um sistema escolar que privilegia o quantitativo e não o qualitativo – Freire indica criteriosamente, então, a concepção de “educação bancária”, depositária de conhecimento (Freire, 1987, p. 33).

O conceito da educação bancária, apontada por Freire (1987), diz respeito a uma educação alienante, apontando para uma relação vertical entre professor e aluno, em que o professor detém todo o conhecimento e deposita para o aluno, que é visto como um recipiente vazio que necessita ser enriquecido com o conhecimento que o professor detém. Isso resulta na falta de voz do aluno, na ausência de reflexão sobre o próprio aprendizado e na inexistência de diálogo entre os atores envolvidos, fazendo com que o aluno aprenda de forma alienada, sem espaço para questionamentos. Freire, por outro lado, propõe uma abordagem oposta. Com base em uma relação horizontal, ele defende que o diálogo é a base para a troca mútua de conhecimento entre professor e aluno, promovendo uma relação mais saudável e produtiva entre ambos.

A pedagogia freiriana tem como proposta não só a discussão das relações estabelecidas na escola e na sala de aula. A argumentação é ampliada para um contexto de opressão social. Desse modo, colocamos o refugiado na posição de oprimido, com a obrigação de se libertar dos opressores. Ele busca no idioma o seu processo de socialização, porque é através dele que poderá conquistar a liberdade necessária e ser inserido na sociedade. Nas palavras de Freire (1987, p. 31):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

No Brasil, é fundamental o aprendizado do português para a adaptação do imigrante e refugiado na sociedade. Contudo, a população migratória enfrenta diversos obstáculos para

reconstrução de uma nova vida no país de acolhida que possam vir a inviabilizar o ensino do idioma. Amado (2013, n.p.) alerta que:

As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação.

A ausência de uma política linguística adequada para o recebimento dos imigrantes na rede de ensino pública colabora para que a população migratória encontre dificuldades para se expressar, para acessar serviços básicos, para passar em uma consulta médica, para a emissão da documentação (o que muitas vezes torna o imigrante como irregular no país de acolhida), entre outros fatores. O domínio do idioma é um dos principais fatores para inclusão e integração de imigrante e refugiados, e, por isso, “surge como indispensável relacionar o processo da integração do sujeito com o desenvolvimento das suas competências em língua-alvo”, como afirma Grosso (2007, p. 2).

Da mesma forma, a questão foi apresentada por Andrade (2017, p. 68):

Alunos estrangeiros têm sido matriculados nas escolas e frequentam as salas de aula sem saber o português. Eles fazem parte das minorias linguísticas que encontramos nas escolas e que não recebem qualquer manifestação de tratamento especial ao qual têm direito.

A escola não faz muito por esses alunos que chegam sem conhecer a língua que ali se fala. E esses AE (aluno estrangeiro) por não saberem falar a língua enfrentam problemas de toda ordem — a comunicação fica inviável, também a integração social e o resultado acadêmico. Quando a escola não reconhece a existência dos problemas oriundos da baixa proficiência linguística em português desses alunos, não suscita reflexão sobre eles e, portanto, os delega à invisibilidade.

É importante destacar que os anos se passaram desde a pesquisa de Andrade, realizada em 2009, e, na prática, não ocorreram mudanças para que pudesse colaborar com o acolhimento dos estudantes de outras nacionalidades no âmbito escolar.

No campo migratório, o aprendizado do português é uma das políticas necessárias de acolhimento para o imigrante, pois estreita laços com a sociedade, contribui para o acesso a serviços essenciais, colabora no aprendizado do filho dentro do ensino escolar, constrói pontes que transformam a vida de toda família, a da inserção social:

Sintetizando, o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (Grosso, 2010, p. 74).

Outra informação pertinente é sobre a modalidade de ensino que o imigrante está matriculado, o que isso influencia no seu efetivo ensino dentro das salas de aula, conforme a figura seguir:

5.2 Categoria II – Modalidade de Ensino Público como possibilidade de acesso

Figura 15 – Modalidade de Ensino (Público ou Privado)

Modalidade de ensino
18 respostas



Fonte: Elaboração própria. Com base nos dados coletados com base no Formulário via Plataforma *Google Forms*.

A categoria 2, “Modalidade de Ensino Público”, como possibilidade de acesso, visa discutir como o Ensino Público mostra-se como possibilidade única ou mais acessível aos refugiados.

No que tange aos dados quantitativos, todos os imigrantes com filhos(as) matriculados na educação básica, estão inseridos no Ensino Público.

A escola pública é importante para os imigrantes, uma vez que garante o direito à educação, que é um direito humano. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH),

adotada pela ONU em 1948, afirma no artigo 26 que “todos têm direito à educação”. Incluindo, principalmente, o direito à educação primária gratuita e obrigatória. A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado.

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (Chauí, 1989, p. 20).

Quando um país entende a importância de se investir em uma educação de qualidade, isso causa um impacto positivamente em todos os setores sociais. A educação pública é uma das principais ferramentas na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Quando mencionamos sobre o acesso à educação, é possível citar Paulo Freire, que escreveu em sua “Terceira carta pedagógica”: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Andreola, 2000, p. 67).

No Brasil, segundo dados do Censo Escolar de 2016³⁶, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, entre o período de 2008 a 2016, o número de matrículas de imigrantes na escola mais que dobrou, saltando de 34 mil para aproximadamente 73 mil alunos matriculados na educação básica. É importante ressaltar que a rede de ensino pública acolhe 64% dos imigrantes matriculados.

Contudo, esse número do Censo Escolar está defasado. Os dados apresentados pelo Boletim das Migrações³⁷, desde 2010 até agosto de 2024, foram registrados 1.700.686 de migrantes (residentes, temporários e fronteiriços), 146.109 refugiados reconhecidos e 450.752 de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, totalizando 2,3 milhões de pessoas em 14 anos. Apenas no ano de 2023, o Relatório Anual do Obmigra (Junger da Silva et al., 2023), indica que recebemos 17.440 solicitações de refúgios em nosso país, de pessoas em idade escolar, 9.020 do gênero masculino, 8.415 do gênero feminino e 5 não identificados.

³⁶ (Instituto Unibanco, 2018).

³⁷ (Secretaria Nacional de Justiça; Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024).

Tabela 4 – Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, por sexo, segundo grupos de idade, Brasil – 2023

Idade	Total	Masculino	Feminino	Não Especificado
Total	58.628	34.281	24.319	28
Menor que 15 anos	14.244	7.224	7.016	4
0 a 6 anos	6.549	3.315	3.232	2
7 a 11 anos	5.312	2.700	2.611	1
12 a 18 anos	5.579	3.005	2.572	2
15 a 24 anos	12.389	7.565	4.816	8
25 a 39 anos	20.552	12.956	7.581	15
40 a 49 anos	6.468	3.895	2.573	-
50 a 59 anos	3.140	1.746	1.393	1
60 anos ou mais	1.835	895	940	-

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da CG CONARE, Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado, 2023.
Nota: (-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Fonte: Junger da Silva *et al.* (2024, p. 19).

Conforme os dados mencionados, nos últimos 14 anos, o Brasil tem recebido um fluxo migratório intenso e constante, motivados por diversos fatores econômicos e políticos. Dessa forma, a presença de alunos imigrantes nas salas de aula tem sido cada vez mais recorrente nas escolas, com imigrantes de diversas nacionalidades, culturas, religiosidades, resultando em um ambiente pluriétnico, que demanda mudanças necessárias no papel social das escolas.

O crescimento do fluxo migratório transnacional tem provocado a necessidade de reflexões sobre os impactos na vida social, sobretudo na educação (Ramos, 2007, 2013).

O direito à educação tem que vir acompanhado de ferramentas que possibilitam o pleno desenvolvimento do indivíduo. Para a garantia de uma educação de qualidade, o Estado tem o dever de promover investimentos em diversas áreas, seja na infraestrutura, em mudanças na metodologia de ensino e na formação de professores que auxiliem no ensino da população migratória no ensino educacional. Com isso, a escola também se torna o papel socializador dos imigrantes para com o restante da sociedade.

Segundo Cury (2002), o Estado tem como responsabilidade a efetivação das obrigações necessárias para as pessoas, que são os poderes constituídos, para assegurar uma educação pública de qualidade. Sendo assim, a educação escolar é um bem público, sendo dever do Estado a garantia de ser gratuita e obrigatória a todas as pessoas.

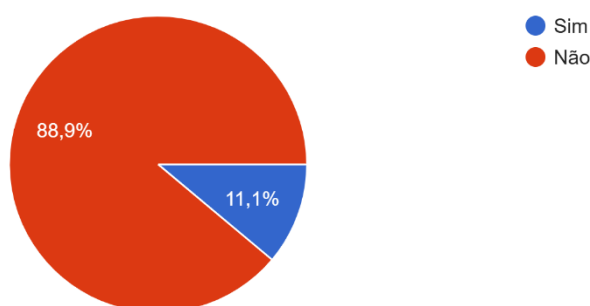
A educação é o caminho para o combate à desigualdade, a discriminação e o preconceito. Por meio da legislação se torna a ferramenta legal para promover a inclusão dos imigrantes no ensino básico.

5.3 Categoria III – Rede de colaboração no auxílio e orientação à “manutenção escolar”

Gráfico 5 - Auxílio Social para permanência do aluno imigrante na escola

Sua família recebeu auxílio de familiares e/ou amigos para manter as crianças/adolescentes na escola?

18 respostas



Fonte: Elaboração própria. Com base nos dados coletados com base no Formulário via Plataforma *Google Forms*.

Na categoria 3 “Rede de colaboração no auxílio e orientação à “manutenção escolar”, tem-se como objetivo refletir sobre a importância das relações sociais e políticas sociais utilizadas pelos imigrantes, na manutenção dos filhos(as) na educação básica. Além disso, buscou-se destacar como a orientação adequada pode vir a interferir na inserção e permanência dessas crianças no sistema educacional brasileiro.

No que tange aos dados quantitativos, foi possível identificar que dos 19 imigrantes, 16 (88,9%) alegaram não ter recebido nenhum auxílio para manter o menor no ensino escolar. Em compensação, 3 participantes (11,1%) afirmaram que receberam auxílio para manter os filhos na escola.

Segundo o “Protocolo de Assistência a Migrantes em Situação de Vulnerabilidade” (2018), o que agrava a vulnerabilidade da população migratória é o fato de que, muitas vezes, os imigrantes são menos assistidos e menos beneficiados pelos serviços de proteção. Dessa forma, se faz de suma importância que o Estado assuma o papel de protagonista na implementação de políticas públicas que visam os serviços de proteção dessa população.

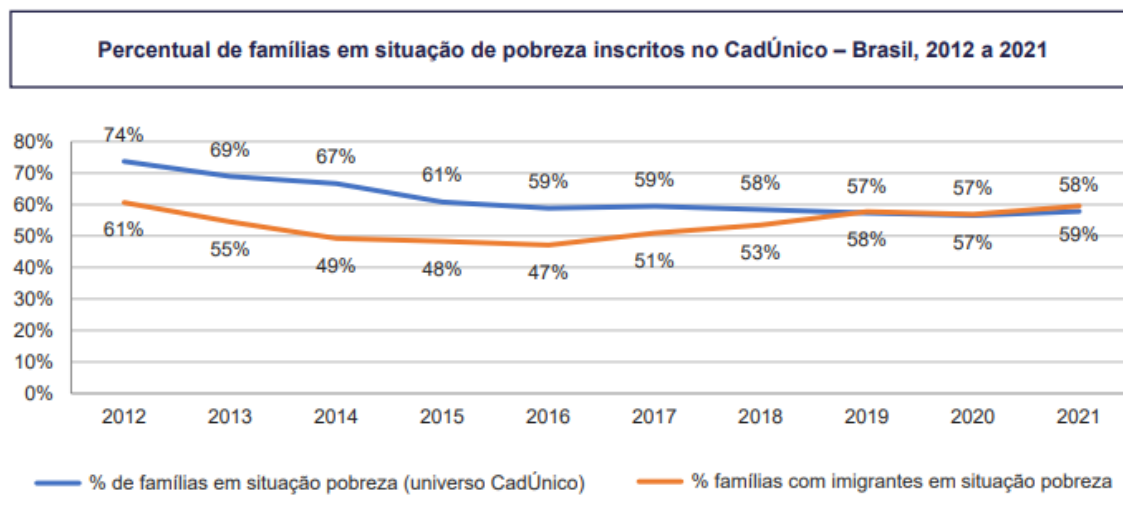
A existência de políticas sociais em nosso país colabora para a redução da desigualdade social no Brasil, incluindo a população migratória. É possível citar uma das principais políticas de transferência de renda que contribui para diminuição da diferença socioeconômica: o Bolsa Família. Para participar do programa é necessário que a pessoa procure um posto de atendimento do Cadastro Único e, preenchendo todos os requisitos necessários, poderá usufruir do benefício. A matrícula e a frequência escolar são um dos principais critérios para que as famílias em situação de pobreza recebam o auxílio.

O Bolsa Família foi oficialmente criado no ano de 2004, sendo relançado em 2023 (Lei n. 14.601, de 19 de junho de 2023) (Brasil, 2023). O programa foi criado com o intuito de atender a duas finalidades essenciais: enfrentar o principal desafio do país, que é o combate à miséria e à exclusão social e, consecutivamente, promover a emancipação das famílias mais pobres. No entanto, foi em 2014 que a população migratória conquistou seu direito em acessar os programas sociais existentes na época, em especial, o Bolsa Família.

Segundo dados do Relatório Anual do OBMigra de 2022³⁸, em relação aos percentuais de pobreza entre a população imigrante, observa-se, no gráfico abaixo, a evolução de famílias pobres aos longos dos 10 anos em que ocorreram a análise. É perceptível que, a partir de 2019, a população migratória apresenta proporcionalmente maiores níveis de pobreza conforme observado o cadastro total de registros no CadÚnico. A partir de 2019, a nacionalidade com maior número de indivíduos cadastrados é a população venezuelana.

³⁸ (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022).

Gráfico 6 – Percentual de famílias em situação de pobreza inscritos no CadÚnico – Brasil, 2012 a 2021



Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Silva (2022).

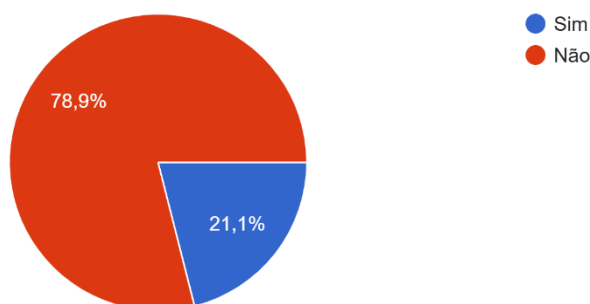
Ainda segundo o Relatório Anual do Obmiga (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022), há uma evolução da realização do CadÚnico pelos imigrantes, sendo identificados 12.095 registros em 2012, chegando a 154.394 famílias em 2021.

Dessa forma, para superar os obstáculos que a população migratória enfrenta, se faz necessária a construção de políticas específicas para os imigrantes em ensino escolar com a intenção de evitar a evasão escolar.

Figura 16 – Orientação sobre o ingresso e a permanência do aluno imigrante no sistema de ensino brasileiro

Sua família recebeu alguma orientação específica sobre o ingresso e permanência no sistema de ensino brasileiro?

19 respostas



Fonte: Elaboração própria. Com base nos dados coletados com base no Formulário via Plataforma Google Forms.

Ainda no que se refere à categoria 3, foi possível identificar qual é o cenário atual de acolhimento de estudantes imigrantes na visão dos pais dos alunos imigrantes, evidenciando informações mínimas a respeito do ingresso e permanência no ensino brasileiro.

Um dado quantitativo relevante é que, dos 19 participantes, 15 deles não receberam nenhuma informação a respeito do sistema educacional brasileiro.

Destaca-se, ainda, que foram identificados temas a serem explorado, como cultura, religião e língua. É preciso trabalhar com o imigrante dentro das suas especificidades para um melhor acolhimento e inclusão na escola. Cada imigrante carrega uma bagagem emocional, cultural e religiosa, e precisamos respeitar essa vivência do imigrante e trabalhar para que se sintam respeitados dentro das escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado no decorrer da pesquisa, o objetivo central é demonstrar a inexistência de políticas educacionais no ensino básico para população migratória. Um fato importante que colabora para o acolhimento e inserção do aluno imigrante na sala de aula, auxiliando na possibilidade de diminuição da evasão escolar.

Foi necessário abordar a historicidade das legislações e políticas educacionais existentes, bem como, como mencionar as principais legislações que garantem o direito à educação da população como um todo, incluindo refugiados e imigrantes. Ainda que a temática sobre a população migratória esteja em alta, infelizmente poucos trabalhos acadêmicos dissertam sobre a temática e a promoção de política inclusiva para imigrantes e refugiados nas escolas. Na temática sobre educação básica, são insuficientes os estudos que relacionam o refúgio e a imigração com a inserção das crianças na escola e suas possíveis barreiras. Assim sendo, são necessárias pesquisas que buscam elementos concretos e desafiadores que fazem repensar sobre os povos migratórios. Apesar das inúmeras legislações que resguardam os direitos básicos, essas pessoas são invisíveis no sistema educacional.

A pesquisa de revisão de literatura indicou uma produção ínfima da área acadêmica referente a temática sobre a escolaridade e as relações interpessoais com os alunos, os professores e a política educacional para população migratória residente em solo brasileiro.

Assim sendo, são necessárias as pesquisas que buscam elementos concretos e desafiadores que fazem repensar sobre os povos migratórios. Apesar das inúmeras legislações que resguardam os direitos básicos, essas pessoas são invisíveis no sistema educacional.

A escola é considerada uma das principais ferramentas de inserção da população migratório na sociedade. É o primeiro acesso que muitos imigrantes têm com o povo brasileiro e a cultura local. A escola tem um potencial riquíssimo para promover a acolhida adequada e uma política inclusiva para essas pessoas. Contudo, esbarra na falta de política acolhedora nas salas de aula, evidenciando que o Estado não enxerga o imigrante como um detentor de direitos. A falta da construção de mecanismos na educação como forma de inserir os imigrantes, como por exemplo a promoção da formação de professores, colabora, então, para um ensino limitado e excludente dessa população, colocando-a em desvantagem em uma disputa no mercado de trabalho.

Um outro aspecto de suma relevância é a falta de orientação e diretriz no ensino básico das instâncias governamentais federais, estaduais e municipais, que prejudicam a acolhida de maneira integrada e contínua no ensino educacional. Em contraponto, é possível mencionar o

município de Araraquara, que, a partir de 2023 de maneira intensa, até o momento vigente, observou-se uma crescente construção e processo de consolidação dessa política pública no governo municipal, se consolidando através da Lei n. 11.020, de 6 de dezembro de 2023, que Institui a Política Municipal de Atendimento ao Refugiado e ao Imigrante, a legislação passou a ser referência no estado de São Paulo.

Com os formulários preenchidos pelos pais de alunos imigrantes matriculados no ensino básico em Araraquara, percebe-se que, com este estudo, foi possível identificar a necessidade na construção de políticas acolhedoras e inclusivas para população migratória na escola, com o propósito de diminuir as barreiras que imigrantes e refugiados enfrentam nas salas de aula. A garantia da matrícula na escola não é o suficiente para inserção e a permanência desses alunos na escola, fazendo com que sejam necessárias políticas inclusivas para melhor acolhimento dessa população.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Caminhos da Reportagem mostra situação de imigrantes no país.** 9 DE DEZEMBRO DE 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-12/caminhos-da-reportagem-mostra-situacao-de-imigrantes-no-pais>. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

AGÊNCIA BRASIL. **Número de novos imigrantes cresce 24,4% no Brasil em dez anos.** 7 DE DEZEMBRO DE 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos#:~:text=Trabalho%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o,2010%20para%20122.900%20em%202020>. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-Cultura na sala e na história. In: MENDES, E. (Org.), **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.

ALMEIDA, G. S. de. A lei n. 9.474/97 e a definição ampliada de refugiado: breves considerações. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade De São Paulo, 95, 373-383, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/download/67475/70085/88895>. Acesso em: 8 de fev. de 2025.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Apátridas. ACNUR.ORG**, c2025a. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/quem-ajudamos/apatridas>. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Dados: refugiados no Brasil e no mundo, **ACNUR.ORG**, c2025b. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Perfil das Solicitações de Refúgio relacionadas à Orientação Sexual e à Identidade de Gênero, **ACNUR.ORG**, c2025c. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/perfil-das-solicitacoes-de-refugio-relacionadas-orientacao-sexual-e-identidade-de-genero>. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Refugiados, **ACNUR.ORG**, c2025d. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). ACNUR: Década de ação contra a apatridia traz grandes avanços, mas é necessário mais ação, **ACNUR.ORG**, 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/acnur-decada-de-acao-contra-apatridia-traz-grandes-avancos-mas-e#:~:text=O%20ACNUR%20defende%20os%20direitos,no%20mundo%20tamb%C3%A9m%20est%C3%A3o%20deslocados>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Novo relatório do ACNUR revela que mais de 7 milhões de crianças refugiadas estão fora da escola, **ACNUR.ORG**, 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/novo-relatorio-do-acnur-revela-que-mais-de-7-milhoes-de-criancas>. Acesso em: 5 jan. de 2025.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **CONVENÇÃO RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS**, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

AMADO, R. de S. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Siple**, v. 4, n. 2, 2013. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Amado_RS_16_2685141_OEnsinoDoPortuguesComoLinguaDeAcolhimentoParaRefugiados.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

ANÇA, M. H. Didática do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In: I ENCONTRO NACIONAL DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE DIDÁCTICA DA LÍNGUA E DA LITERATURA, **Actas...** Coimbra: Pé de Página Editores, fev. 2002, p. 61-69.

ANÇA, M. H. O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. **Palavras**. Lisboa, p. 37-39, 2005.

ANDRADE, J. H. F. Aspectos históricos, jurídicos e políticos da proteção de refugiados no Brasil (1951-1997). In: JUBILUT, L. L.; GODOY, G. G. (Orgs.). **Refúgio no Brasil: comentários à Lei 9.474/97**. São Paulo: Quartier Latin, 2017.

ARARAQUARA. **História da Cidade**, c2025. Disponível em: <https://www.araraquara.sp.gov.br/nossamorada/nossa-historia/historia-da-cidade>. Acesso em: 5 de jan. 2025.

ARARAQUARA. **Políticas educacionais para imigrantes no Brasil é tema de aula promovida pela Prefeitura**, 6 de mar. de 2024. <https://www.araraquara.sp.gov.br/noticias/direitos-humanos-e-participacao-popular/politicas-educacionais-para-imigrantes-no-brasil-e-tema-de-aula-promovida-pela-prefeitura>.

ARARAQUARA. Lei n. 11.020, de 6 de dezembro de 2023. Institui a Política Municipal de Atendimento ao Refugiado e ao Imigrante, e dá outras providências. **Coordenadoria Executiva de Justiça e Relações Institucionais na data supra**. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/11020-2023>. Acesso em: 5 de jan. 2025.

ARARAQUARA. Lei n. 10.653, de 30 de novembro de 2022. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Políticas Públicas para Pessoa Imigrante, e dá outras providências. **Coordenadoria Executiva de Justiça e Relações Institucionais na data supra**. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/10653>. Acesso em: 5 de jan. 2025.

ARARAQUARA. Lei n. 10.156, de 17 de março de 2021. Reestrutura o Programa de Locação Social e dá outras providências. **Coordenadoria Executiva de Justiça e Relações Institucionais na data supra**. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/Araraquara->

SP/LeisOrdinarias/10156#:~:text=Reestrutura%20o%20Programa%20de%20Loca%C3%A7%C3%A3o%20Social%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=DE%20LOCA%C3%87%C3%83O%20SOCIAL-,Art.,de%20Assist%C3%A2ncia%20e%20Desenvolvimento%20Social. Acesso em: 5 de jan. 2025.

SÃO PAULO. Lei n. 16.478 de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. **Prefeitura do Município de São Paulo**, aos 8 de julho de 2016, 463º da fundação de São Paulo. ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia de Letras, 2012.

AYDOS, M; BAENINGER, R. DOMINGUEZ, J. A. Condições de Vida da População Refugiada no Brasil: trajetórias migratórias e arranjos familiares. In: III Congresso da Associação Latino Americana de População, 2008, Córdoba. **Anais**. Córdoba: ALAP, 2008.

BARBOSA, L.; SÃO BERNARDO, M. Língua de acolhimento. In: CAVALCANTI, L. et al. (Org.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília, DF: Editora UnB, 2017. p. 434-437.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, S.; BORRI-ANADON, C. De la reconnaissance à l'invisibilisation: une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. **Alterstice**, v. 10, n. 2, p. 45-56. 2021.

BATSAIKHAN, U.; DARVAS, Z.; RAPOSO, I. G. **People on the move**: migration and mobility in the European Union. Brussels: Bruegel, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOUTIN, A. C. B. D.; CAMARGO, C. R. S. **A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital**. Educere: Curitiba-PR, 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Mulheres são protagonistas do Bolsa Família, com 83,4% dos benefícios em seus nomes**. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/mulheres-sao-protagonistas-do-bolsa-familia-com-83-4-dos-beneficios-em-seus-nomes>. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Publicado o relatório do Education at a Glance 2024**. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/publicado-o-relatorio-education-at-a-glance-2024#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%20mostra%20que%20o%20Brasil%20foi,n%C3%A3o%20trabalham%20nem%20estudam%2C%20conhecidos%20como%20%22nem%2Dnem%2>. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

BRASIL. Lei n. 14.601, de 19 de junho de 2023. Institui o Programa Bolsa Família; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica da Assistência Social), a Lei nº 10.820,

de 17 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a autorização para desconto em folha de pagamento, e a Lei nº 10.779, de 25 de novembro de 2003; e revoga dispositivos das Leis n.s 14.284, de 29 de dezembro de 2021, e 14.342, de 18 de maio de 2022, e a Medida Provisória nº 1.155, de 1º de janeiro de 2023. **Diário Oficial da União:** Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114601.htm. Acesso em: 7 de jan. de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **OFÍCIO CIRCULAR Nº 17/2022/CONEP/SECNS/MS**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/sobre-o-conselho/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/oficios-circulares/oficio-circular-no-17-de-5-de-julho-de-2022.pdf/view>. Acesso em: 5 de jan. 2025.

BRASIL. Censo da educação superior mostra aumento de matrículas no ensino a distância. **Serviços e Informações do Brasil**, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia>. Acesso em: 7 de jan. de 2025.

BRASIL. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. [S. l.]: **Ministério da Educação**, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 3 abr. 2024

BRASIL. Lei n. 13.845, de 18 de junho de 2019. Dá nova redação ao inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para garantir vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União:** Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113845.htm#:~:text=L13845&text=D%C3%A1%20nova%20reda%C3%A7%C3%A3o%20ao%20inciso,de%20ensino%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 7 de jan. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 de jan. de 2025.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União:** Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 7 de jan. de 2025.

BRASIL. Decreto n. 8.501, de 18 de agosto de 2015. Promulga a Convenção para a Redução dos Casos de Apatridia, firmada em Nova Iorque, em 30 de agosto de 1961. **Diário Oficial da União:** Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/d8501.htm. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 7 de jan. de 2025.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **CNE/CEB** Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 8 de jan. de 2025.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, jan. de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

BRASIL. Decreto n. 4.246, de 22 de maio de 2002. Promulga a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4246.htm#:~:text=D4246&text=DECRET%20N%C2%BA%204.246%2C%20DE%2022,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

BRASIL, Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Seção I, Art. 1º, **Diário Oficial da União**: Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em 03/05/2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 de jan. de 2025.

BRASIL. Decreto n. 678, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1980. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

BRASIL. Decreto n. 70.946, de 7 de agosto de 1972. Promulga o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1972. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d70946.htm#:~:text=DECRETO%20No%2070.946%2C%20DE,sobre%20o%20Estatuto%20dos%20Refugiados. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

BRASIL. Decreto n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. **Diário Oficial da União:** Brasília, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65810.html. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** De 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL 247. **Edinho Silva sanciona lei para atendimento de refugiados e imigrantes em Araraquara,** 23 de dezembro de 2023. Disponível em: https://www.brasil247.com/regionais/sudeste/edinho-silva-sanciona-lei-para-atendimento-de-refugiados-e-imigrantes-em-araraquara#google_vignette. Acesso em: 5 de jan. 2025.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. da. Como criar categorias e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771>. Acesso em: 5 de jan. 2025.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. **O processo de formação continuada de professores:** uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. *Série Estado do Conhecimento* Brasília, 2002, p. 171-184.

CAVALCANTI, L.; BOTECA, T.; TONHATI, T.; ARAÚJO, D. **Dicionário crítico de migrações internacionais** (online). Brasília: Editora UnB, 2017, 740 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ApPzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA38&dq=+Dicion%C3%A1rio+cr%C3%ADtico+de+migra%C3%A7%C3%B5es+internacionais&ots=kpXMEG5py0&sig=CFTwywyz_ZDdnxK1mr-y1uFLObg#v=onepage&q=Dicion%C3%A1rio%20cr%C3%ADtico%20de%20migra%C3%A7%C3%B5es%20internacionais&f=false. Acesso em 12 de fev. 2025.

ANDREOLA, B. A. Carta-Prefácio. In.: FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 10-14. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 5 jan. de 2025.

CASTLES, S. Entendendo a migração global: uma perspectiva desde a transformação social. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4070/407042012002.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CASTLES, S. **Globalização, Transnacionalismo e novos fluxos migratórios.** Lisboa: Fim de Século, 2005.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022.** Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança

Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (Org.). **Direitos humanos e Medo**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. de A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. In: **Educação & Sociedade**: Formação de Profissionais da Educação Política e Tendências. Campinas: CEDES, n. 68, 1999.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 11- 42.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2024.

CRISTALDO, H. Unesco: 47% de crianças refugiadas no mundo não vão à escola. **Agência Brasil**, 02 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-02/unesco-47-de-criancas-refugiadas-no-mundo-nao-vaio-escola>. Acesso em: 7 de jan. de 2025.

DELFIM, R. D. Carta do Refugiado às Nações – poema de Moisés António. **MigraMundo**. 10 maio 2018. Disponível em: <https://migramundo.com/carta-do-refugiado-as-nacoes-poema-de-mois-es-antonio/>. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

DELFIM, R. D. Criança refugiada tem 5 vezes menos chance de estudar, aponta ONU. **MigraMundo**. 15 set. 2017. Disponível em: <https://migramundo.com/crianca-refugiada-tem-5-vezes-menos-chance-de-estudar-aponta-onu/>. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

ERIKSEN, Thomas Hylland. **Etnicity and nationalism**: anthropological perspectives. Londres, Inglaterra: Pluto, 2010. E-book Kindle, p. 286-371.

FERMINO, C.C. Refúgio no Brasil: a prática. In: BRAVO, A. S.; MIALHE, J. L. (Orgs.). **Refugiados e migrações no século XXI: direitos fundamentais e relações internacionais**. Belo Horizonte: Arraes, 2017, p. 199-205.

FISCHEL DE ANDRADE, J. H.; MARCOLINI, A. A política brasileira de proteção e de reassentamento de refugiados: breves comentários sobre suas principais características. **Revista Brasileira de Política Internacional**, ano/v.45, n.1, p. 168-176. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. S. Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. Pág. 77-108.

GAMLEN, A.; MURRAY, W. E.; OVERTON, J. Investigating education, migration and development: moving triangles in the Pacific. **New Zealand Geographer**, Hoboken, v. 73, n. 1, p. 3-14, 2017.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964- 1985**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAJZER, D. E. **Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos**. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_ad67f1a6c6ad4bcefea9fe00b1287610. Acesso em: 07 de ago. de 2024.

GROSSO, M. J. As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento. In: ANÇÃ, M. H. (Org.). **Actas do Seminário “Língua Portuguesa e Integração”**. Avei-ro: Universidade de Aveiro, 2007.

GROSSO, M. J. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/6956350/L%C3%Adngua_de_acolhimento_1%C3_Adngua_de_integra%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 07 de ago. de 2024.

HAURIOU, M. **Droit Constitutionnel et Institutions Politiques**. Paris, 1996.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Orgs.). **Gestão de políticas públicas em gênero e raça**. GPP – Módulo I. Rio de Janeiro, CEPESC; Brasília, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 128p. v.77.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados - Araraquara**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/araraquara.html>. Acesso em: 7 de jan. de 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. Apêndice: Estatísticas de povoamento. p.225. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/>. Acesso em: 8 de fev. De 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2016 reforça desafios para universalização da educação no Brasil**, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 7 de jan. de 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. EQUIDADE - O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em foco**, n. 38, fev. de 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 7 de jan. de 2025.

JUBILUT, L. L. **O Direito Internacional dos Refugiados e sua Aplicação no Ordenamento Jurídico Brasileiro**. São Paulo: Método, 2007.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; SILVA, S. L.; DE OLIVEIRA, A. T. R. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; SILVA, S. L.; TONHATI, T.; COSTA, L. F. L. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

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

KUHM, S.; OLSEN, L.; JUNG, H. **Inclusão e Acesso de Crianças Imigrantes e Refugiadas à Escola: Desafios e Possibilidades**, Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/62083/35041>. Acesso em 02 jan. 2025.

LASSWELL, H. **A pre-view of policy sciences**. New York: American Elsevier, 1971.

LEIROS, M. Brasil libera entrada de imigrantes na fronteira com Venezuela após mais de um ano de restrição. **Revista Cenarium**. Disponível em: <https://revistacenarium.com.br/brasil-libera-entrada-de-imigrantes-na-fronteira-com-venezuela-apos-mais-de-um-ano-de-restricao/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LOWI, T. American business, public policy, case-studies, and political theory. **World politics**, v. 16, n. 4, p. 677-715, 1964.

MANTOVANI, F. Relação homossexual é crime em 73 países; 13 preveem pena de morte. **G1**. 21 de junho de 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/relacao-homossexual-e-crime-em-73-paises-13-preveem-pena-de-morte.html>. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

MARINUCCI, R.; MILESI, R. **Migrações Internacionais: em busca da cidadania universal**, Sociedade em debate, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Marinucci/publication/266221560_Migracoes_Internacionais_em_busca_da_cidadania_universal/links/5763434d08ae9964a16ba836/Migracoes-Internacionais-em-busca-da-cidadania-universal.pdf. Acesso em 23 jul.2024.

MARTINE, G. A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 3, 2005.

MARTINS, J. S. O Problema das Migrações no Limiar do Terceiro Milênio. In: NUCCI, G. S. (Org.). **O Fenômeno Migratório no Limiar do Terceiro Milênio: Desafios Pastorais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MIGRAMUNDO. Quase metade das crianças refugiadas no mundo está fora da escola, aponta ACNUR. **MigraMundo**. 24 set. 2024. Disponível em: <https://migramundo.com/quase-metade-das-criancas-refugiadas-no-mundo-esta-fora-da-escola-aponta-acnur/>. Acesso em: 5 de jan. de 2025.

MARQUES, E. As políticas públicas na Ciência Política. In: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. **A Política Pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MIALHE, J. L. "Imigração e dupla nacionalidade: aspectos histórico-jurídicos." Políticas migratórias: fronteiras dos direitos humanos no século XXI. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

MOREIRA, J. B. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. REMHU, **Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 22, n. 43, p. 85-98, dec. 2014. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/471>. Acesso em: 12 de jan. de 2025.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 5 jan. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 24 de jan. de 2025.

NUNES, M. R.; HEIDERIQUE, D. S. "A escola pediu a documentação e eu tive que explicar que só tem o protocolo da polícia federal": criança refugiada e educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, n.2, p. 662-678, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67910/37107>. Acesso em: 01 nov. 2024.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **Education at a Glance 2024: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

OLIVEIRA, A. M. **Processamento da Linguagem num Contexto Migratório**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LÍNGUAS, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/75065527-8f8c-4570-859d-3181d2aced9f>. Acesso em: 13 set. 2017.

OLIVEIRA, F. S.; SOUZA, J. M. P. **O Acolhimento do Aluno Imigrante nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro**, 2022, p. 313. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65977/43071. Acesso em 06 de fev. 2025.

ORTEGA, A. La migración de mujeres hondureñas y la crisis de los cuidados. **Revista Nueva Sociedad**, n. 256, mar./abr. 2015. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/la-migracion-de-mujeres-hondurenas-y-la-crisis-de-los-cuidados/>. Acesso em: 24 de fev. de 2025.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em: https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O_CL_UDIA_JUSTUS_T_RRES_PEREIRA_520926749.pdf. em: 02 de fev. 2025.

RAMOS, M. D. **Formação continuada de professores: Novos arranjos institucionais após a descentralização do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 2013. Disponível em: file:///D:/Users/Maria%20Fernanda/Downloads/ramos_mariludascanio_m.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

RAMOS, N. **Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação**. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 41, n. 3, p. 223-244, 2007.

RAMOS, A. de C. **Teoria Geral Dos Direitos Humanos Na Ordem Internacional**. São Paulo: Saraiva. 7a edição, 2019.

SANTOS, S. L. **Criança e migração no Brasil: o perfil socioeconômico das matrículas das crianças migrantes no Censo Escolar de 2020**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-09102023-102223/pt-br.php>. Acesso em: 4 de fev. De 2025.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. 206 f. São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/a4b3c6fe-f239-47fa-95f5-775a2a11412d/content>. Acesso em: 12 de fev. de 2025.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento**, ano 3, n. 4, Universidade Federal Fluminense, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

SAYAD, A. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo, Edusp, 1998.

SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA (SENAJUS); MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA (MJSP). **MIGRAÇÃO NO BRASIL** - Boletim Informativo, n. 4,

out. 2024. Secretaria Nacional de Justiça – SENAJUS/ Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-da-migracao-no-brasil_10102024_versao-agosto-final-10-out-2024-1.pdf. Acesso em: 14 de jan. de 2025.

SEVERO, F. K. T. da C.; SENGGER, J. E.; GIONGO, C. R. O MUNDO EM NOVO HAMBURGO”: MIGRANTES, REFUGIADOS, PSICOLOGIA E DIREITOS HUMANOS. In: **ULBRA, IX Salão de Extensão** (Canoas), 2017.

SEYFERTH, G. **Imigrantes, estrangeiros**: a trajetória de uma categoria incômoda no campo político. PPGAS, Museu Nacional: UFRJ, 2008. Disponível em: http://www.imigracaohistorica.info/uploads/1/3/0/0/130078887/seyferth_giralda_imigrantes_estrangeiros_a_trajet%C3%B3ria_de_uma_categoria_inc%C3%B4moda_no_campo_pol%C3%ADtico.pdf. Acesso em: 14 de nov. de 2024.

SILVA, L. V. A. da. **A constitucionalização do direito**: os direitos fundamentais nas relações entre particulares. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, V. A. da. **Direito Constitucional Brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

SILVÉRIO, V. R. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. SILVÉRIO, V. (Org.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2005.

SOUZA, J. M. P. de; SENNA L. A. G. **Desafios para inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças**. Textos e Debates, Boa Vista, n. 30, p. 55-68, jul./dez.2016.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, n. 16, dec. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2025.

SOUZA, L. Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos nas escolas brasileiras. **Agência Brasil**, 20 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>. Acesso em: 03. fev. 2025.

SOUZA, L. G. **Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública**. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-19. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>. Acesso em: 03 de fev. de 2025.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2001.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** - Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948, s.d. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 6 de jan. de 2025.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

WALDMAN, Tatiana Chang; BREITENVIESER, Camila Barrero. **Caminhos da participação social na formulação de políticas públicas: infância e migração internacional em São Paulo**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 627-651, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/73428/45642>. Acesso em: 11 mar. 2024.

ZAMBERLAN, L.; RASIA, P. C.; SOUZA, J. D. S. de; GRISON, A. J.; GAGLIARDI, A. DE O.; TEIXEIRA, E. B.; DREWS, G. A.; VIEIRA, E. P.; BRIZOLLA, M. M. B.; ALLEBRANDT, S. L. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. Ijuí, RS, Brasil: Unijuí, 2014.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Formulário Refugiados

FORMULÁRIO DE AUTODECLARAÇÃO DE IMIGRANTES

B *I* U  

Descrição do formulário

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails de todos os participantes. [Alterar configurações](#)

DADOS PESSOAIS

Descrição (opcional)

E-mail *

Texto de resposta curta

Celular *

Texto de resposta curta

Telefone fixo

Texto de resposta curta

Nome completo *

Texto de resposta curta

Data de nascimento *

Mês, dia, ano



Gênero

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não dizer
- ☐ Outros...

CPF

Texto de resposta curta

RNM

Texto de resposta curta

Nacionalidade *

Texto de resposta curta

Cidade de nascimento

Texto de resposta curta

Último país/município de origem

Texto de resposta curta

Escolaridade

Texto de resposta curta

Idioma de origem

Texto de resposta curta

Domínio da Língua Portuguesa

- ☐ Básico
- ☐ Intermediário
- ☐ Avançado
- ☐ Não possui

Cor/Raça

- ☐ Pardo
- ☐ Preto
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo
- ☐ Branco

Etnia

Texto de resposta curta

Religião

Texto de resposta curta

Data de chegada em Araraquara *

Mês, dia, ano



Caso exista alguém da família que frequenta a Escola Básica:

Descrição (opcional)

Frequenta a escola

☐ Sim

☐ Não

Unidade escolar

Texto de resposta curta

Modalidade de ensino

☐ Ensino público

☐ Ensino privado

Domínio da Língua Portuguesa

☐ Básico

☐ Intermediário

☐ Avançado

☐ Não possui

Sua família recebeu/recebe da escola ou do município algum tipo de auxílio de qualquer natureza para ajudar na manutenção da criança e/ou do adolescente a escola?

- ☐ Reforço do conteúdo e idioma
- ☐ Ajuda psicológica
- ☐ Transporte
- ☐ Não recebeu nenhum tipo de auxílio
- ☐ Outros...

Você teve dificuldades em relação à inserção de seu filho(a) no sistema educacional brasileiro?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso tenha assinalado sim na pergunta anterior, quais foram as maiores dificuldades encontradas?

Texto de resposta longa

.....

Sua família recebeu auxílio de familiares e/ou amigos para manter as crianças/adolescentes na escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso a resposta seja sim na pergunta anterior, qual o tipo de auxílio?

Texto de resposta curta

.....

Sua família recebeu alguma orientação específica sobre o ingresso e permanência no sistema de ensino brasileiro?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim na pergunta anterior, onde recebeu a orientação, com quem e quando?

Texto de resposta curta

.....

Antes da chegada ao Brasil, a criança/adolescente estudava?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você tem dúvidas sobre o sistema educacional do Brasil?

Texto de resposta longa

.....