



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ERLANI RAQUEL DA CRUZ FAVACHO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES E REFUGIADOS: uma análise dos
marcos normativos na Amazônia Legal (2010-2023)**

Macapá
2024

ERLANI RAQUEL DA CRUZ FAVACHO

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES E REFUGIADOS: uma análise dos marcos normativos na Amazônia Legal (2010-2023)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais
Orientadora: Profa. Dra. Antônia Costa Andrade

Macapá
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP

Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

F272d Favacho, Erlani Raquel da Cruz.

O direito à educação de imigrantes e refugiados uma análise dos marcos normativos na Amazônia Legal (2010-2023) / Erlani Raquel da Cruz Favacho. - Macapá, 2024. 1 recurso eletrônico. 190 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá. Coordenação do Curso de Pós-graduação em Educação. Macapá, 2024.

Orientadora: Antônia Costa Andrade. Coorientador:

.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Migração internacional. 2. Políticas educacionais. 3. Amazônia Legal. I. Andrade, Antônia Costa, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 342.81085

FAVACHO, Erlani Raquel da Cruz. O direito à educação de imigrantes e refugiados uma análise dos marcos normativos na Amazônia Legal (2010-2023). Orientadora: Antônia Costa Andrade. 2024. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2024.

ERLANI RAQUEL DA CRUZ FAVACHO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES E REFUGIADOS: uma análise dos
marcos normativos na Amazônia Legal (2010-2023)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais
Orientadora: Profa. Dra. Antônia Costa Andrade

Data de aprovação: 15/05/2024

Banca Examinadora

Profa. Dra. Antônia Costa Andrade - PPGED/UNIFAP
Presidente e Orientadora

Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões - PPGED/UNIFAP
Examinadora titular interna

Profa. Dra. Margareth Guerra dos Santos - PPGED/UNIFAP
Examinador suplente interna

Prof. Dr. Eduardo Moura Pereira Oliveira - UERJ
Examinador titular externo

Profa. Dra. Conceição Costa - UFPA
Examinadora suplente externa

Dedico esta dissertação ao meu filho, **Leonardo Favacho Góes**, que desde o ventre me acompanhou nessa jornada que foi o mestrado. Com o seu nascimento, recebi o título mais importante da minha vida: mãe!

Em memória de **Ernani Lopes Favacho**, meu pai, que apesar de não ter tido a oportunidade de frequentar uma universidade, ensinou-me o valor da educação como meio de transformar minha realidade e superar os desafios impostos pela desigualdade. Graças aos seus ensinamentos, cheguei até aqui.

Aos imigrantes e refugiados que viram, nesse espaço repleto de riquezas naturais e diversidade cultural, um lar e a esperança para fugir da miséria e do desalento. Que nenhuma fronteira seja obstáculo para que seus direitos sejam garantidos e que, no lugar da xenofobia, haja fraternidade e respeito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido, Diemerson Góes, por apoiar-me incondicionalmente nessa jornada na qual vivenciamos momentos de angústia e alegria por cada etapa superada. Obrigada por me incentivar com suas palavras de amor e por sempre demonstrar seu respeito e admiração pelo meu crescimento profissional. Ademais, foi um companheiro paciente, compreendendo minha ausência e dividindo a missão de cuidar do nosso filho. Sem você eu não teria chegado até aqui. Conseguimos!

Agradeço à minha mãe, Deuzarina, e aos meus irmãos, Deuza, Cristina e Evandro, pelo apoio, carinho e por me ajudarem sempre quando precisei.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Antônia Costa Andrade, pela confiança, paciência e contribuições essenciais para a construção deste trabalho. Além de orientadora, é um exemplo de profissional e mulher, capaz de conjugar gentileza, doçura e força na luta pelo direito à educação e por uma sociedade mais justa.

Agradeço à Campanha Nacional pelo Direito à Educação por jogar luz sobre a questão da invisibilidade de crianças e adolescentes migrantes que anseiam por direitos e oportunidades no Brasil.

Agradeço aos colegas da turma de mestrado 2021, Tiaga de Jesus, Paulo Pantoja, Lucas Borges e, em especial, Vera Ferreira e Jamile Cantuária, pelos diálogos compartilhados, amizade e afeto tão importantes na jornada acadêmica.

Agradeço ao amigo Eduardo Amorim pelo carinho e por trazer alegria (e lanches) nos momentos que eu mais precisei.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UNIFAP) por serem exemplos de profissionais comprometidos com a transformação social por meio da educação.

Agradeço à Profa. Dra. Helena Simões, que acompanhou nossa turma em Seminário I, II e III dando importantes contribuições para a construção deste estudo.

Agradeço ao Prof. Dr. Eduardo Moura por gentilmente aceitar o convite para compor a Banca de Defesa da Dissertação e pelos apontamentos fundamentais sobre o estudo.

Agradeço à Universidade Federal do Amapá, instituição responsável por minha formação acadêmica desde a graduação, a qual me proporcionou conhecimentos fundamentais para a minha construção profissional e científica.

Diáspora

Acalmou a tormenta
Pecaram
Os que a estes mares ontem se arriscaram
E vivem os que por um amor tremeram
E dos céus os destinos esperaram
Atravessamos o mar Egeu
Um barco cheio de Fariseus
Com os Cubanos
Sírios, ciganos
Como Romanos sem Coliseu
Atravessamos pro outro lado
No rio vermelho do mar sagrado
Os center shoppings superlotados
De retirantes refugiados
You
Where are you?
Onde está
Meu irmão sem irmã?
O meu filho sem pai
Minha mãe sem avó?
Dando a mão pra ninguém
Sem lugar pra ficar
Os meninos sem paz
Onde estás, meu Senhor
Onde estás?
Onde estás?
Deus, ó Deus, onde estás que não respondes?
Em que mundo, em que estrela tu te escondes
Embuçado nos céus?
Há dois mil anos te mandei meu grito
Que embalde desde então corre o infinito
Onde estás, Senhor Deus?
Atravessamos o mar Egeu
O barco cheio de Fariseus
Com os Cubanos
Sírios, ciganos
Como Romanos sem Coliseu
Atravessamos pro outro lado
Do rio vermelho do mar sagrado
Os center shoppings superlotados
De retirantes refugiados [...]

RESUMO

O debate sobre a forma como imigrantes e refugiados vêm obtendo seus direitos nas sociedades tem sido a tônica global, considerando o crescimento migratório no mundo. Tal debate possibilita analisar a questão de diferentes perspectivas, sendo que uma delas diz respeito à interseção entre migração e direito à educação. Sendo assim, o objetivo geral deste estudo consistiu em analisar como os estados da Amazônia Legal, por meio das normatizações vigentes, estão garantindo o direito à educação de imigrantes e refugiados no período de 2010 a 2023. No que se refere aos fundamentos teórico-metodológicos, é uma pesquisa de cunho documental (Evangelista, 2008) com abordagem quanti-qualitativa (Minayo, 2009), embasada no Materialismo histórico-dialético (Marx, 2008; Paulo Netto, 2012). O corpus documental foi composto por Planos Estaduais de Educação (PEE), Resoluções Normativas dos Conselhos Estaduais de Educação e Legislações aprovadas pelas Assembleias Legislativas. A técnica utilizada para a interpretação dos dados foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Quanto aos resultados da pesquisa, foi possível identificar um conjunto de normativas que versam sobre o direito à educação dos imigrantes e refugiados nos seguintes estados: Mato Grosso (PEE - Lei nº 11.422/2021 e Resolução nº 002/2019 do CEE/MT); Pará (Lei nº 9.662/2022 e Instrução Normativa de matrícula nº 001/2022 - GAB-SAEN); Amazonas (Lei nº 6.049/2022); Roraima (PEE - Lei nº 1.008/2015, Resolução nº 36/2021 e Decreto nº 33/2022); Acre (Resolução nº 68/2021 do CEE/AC); e Rondônia (Resolução nº 1.236/2018). Por meio da análise das normativas, depreendeu-se que, apesar dos avanços no que tange à normatização dos direitos à educação dos imigrantes, alguns dispositivos legais estabelecem critérios que podem representar entraves para o acesso à escola, a exemplo da Resolução nº 002/2019 do CEE/MT, que determina a proficiência em língua portuguesa como critério para a efetivação da matrícula regular do imigrante. Já no tocante aos estados do Amapá, Maranhão e Tocantins, verificou-se a ausência de políticas educacionais específicas, o que sinaliza a invisibilidade dos imigrantes como sujeitos de direitos nos referidos territórios. Neste sentido, urge a necessidade de que políticas públicas sejam criadas a fim de romper com as barreiras em relação: à acessibilidade, como a documentação exigida, mesmo com a normatização nacional que derrubou tal exigência; à aceitabilidade, pois a discriminação é uma prática recorrente dentro e fora das escolas; e por fim, em relação à adaptabilidade, uma vez que não se pode ignorar as diferenças culturais entre imigrantes e nacionais, especialmente a diferença linguística.

Palavras-chave: Migração Internacional. Direito à educação. Políticas educacionais. Amazônia Legal.

ABSTRACT

The debate on how immigrants and refugees obtain their rights in society has been a global focus, given the growth of migration around the world. This debate makes it possible to analyze the issue from different perspectives, one of which concerns the intersection between migration and the right to education. Therefore, the general objective of this study was to analyze how the states of the Legal Amazon, through current regulations, are guaranteeing the right to education for immigrants and refugees in the period from 2010 to 2023. As for the theoretical-methodological foundations, this is a documentary study (Evangelista, 2008) with a quantitative-qualitative approach (Minayo, 2009), based on historical-dialectical materialism (Marx, 2008; Paulo Netto, 2012). The documentary corpus consisted of State Education Plans, Normative Resolutions of the State Education Councils and Legislation approved by the Legislative Assemblies. The technique used for interpreting the data was Content Analysis (Bardin, 1977; Moraes, 2008). As for the results, it was possible to identify a set of regulations that deal with the right to education of immigrants and refugees in the following states: Mato Grosso (PEE - Law No. 11.422/2021 and Resolution No. 002/2019 of CEE/MT); Pará (Law No. 9.662/2022 and Normative Instruction for enrollment No. 001/2022 - GAB-SAEN); Amazonas (Law No. 6.049/2022); Roraima (PEE - Law No. 1.008/2015, Resolution nº 36/2021 and Decree No. 33/2022); Acre (Resolution No. 68/2021 of CEE/AC); and Rondônia (Resolution No. 1.236/2018). An analysis of the regulations shows that, despite the progress made in regulating immigrants' rights to education, some legal provisions establish criteria that can hinder access to school, such as Resolution No. 002/2019 of CEE/MT, which determines proficiency in Portuguese as a criterion for the immigrant's regular enrolment. As for the states of Amapá, Maranhão and Tocantins, there was a lack of specific educational policies, which signals the invisibility of immigrants as subjects of rights in these territories. In this sense, as there is an urgent need for public policies to be created in order to break barriers in relation to accessibility, such as the required documentation, even with national regulations that overturned such a requirement. ; acceptability, as discrimination is a recurring practice inside and outside schools; and finally, in relation to adaptability, since one cannot ignore the cultural differences between immigrants and nationals, especially linguistic differences.

Keywords: International migration. Right to education. Educational policies. Legal Amazon.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

BDBT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEIMAR - Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Migrantes, Apátridas e Refugiados de Roraima

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados

DEMIG - Departamento de Migrações

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EC - Estado de Conhecimento

FMI - Fundo Monetário Internacional

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb - Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

MJSP - Ministério da Justiça e Segurança Pública

NEPO - Núcleo de Estudos de População Elza Berquó

OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIM - Organização Internacional para as Migrações

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEE - Plano Estadual de Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PROCRADE - Projeto de Pesquisa em Educação na Amazônia: História, política, formação de professores e diversidade cultural

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

Seduc - Secretaria de Estado de Educação

Semasc - Secretaria da Mulher, Assistência Social e Cidadania

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

VAAT - Valor Aluno Total

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de Teses, Dissertações e Artigos sobre Educação de Imigrantes Internacionais (2010-2022).....	32
Gráfico 2 - Dados sobre os fluxos migratórios no Brasil	58
Gráfico 3 - Principais regiões no recebimento de imigrantes entre 2011 e 2019	63
Gráfico 4 - Distribuição relativa dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2021.....	66
Gráfico 5 - Distribuição relativa de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupo de idade, segundo principais países de nacionalidade ou de residência no Brasil...	67
Gráfico 6 - Transferências do Tesouro Nacional ao Fundeb dos Estados da Amazônia.....	111
Gráfico 7 - Número de matrículas de estudantes imigrantes, segundo etapa de ensino (2010-2019).....	116
Gráfico 8 - Número de estudantes latino-americanos na educação básica na Região Norte..	119
Gráfico 9 - Número de estudantes por município na educação básica da Região Norte.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Amazônia Legal (2022)	61
Figura 2 - Mapa de distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas, segundo UF de solicitação (2021)	65
Figura 3 - Recursos para a Assistência Social de Migrantes e Refugiados em Roraima	112
Figura 4 - Recursos para a Secretaria de Estado da Educação de Roraima.....	113
Figura 5 - Inauguração da Escola Estadual Marechal Cordeiro de Farias.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planos Estaduais de Educação de Educação dos estados da Amazônia Legal.....	27
Quadro 2 - Resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação.....	28
Quadro 3 - Documentos oficiais das Secretarias de Estado de Educação e Assembleias Legislativas.....	29
Quadro 4 - Resultado do levantamento de teses e dissertações dos bancos de dados da Capes	32
Quadro 5 - Resultado do levantamento de teses e dissertações dos bancos de dados da BDTD	33
Quadro 6 - Categorias temáticas das Teses e Dissertações relacionadas à Educação de Imigrantes Internacionais	34
Quadro 7 - Resultado da busca de Artigos na base SciELO	35
Quadro 8 - Características territoriais das nove Unidades Federativas da Amazônia Legal....	63
Quadro 9 - Orientações contidas na Agenda 2030	84
Quadro 10 - Número de menções dos termos: migrante, imigrantes, refugiado e estrangeiro nos PEEs.....	124
Quadro 11 - Metas e Estratégias do PEE do Mato Grosso.....	125
Quadro 12 - Diretrizes Pedagógicas para Atendimento de Imigrantes em Mato Grosso.....	136
Quadro 13 - Habilidades a serem desenvolvidas no processo educacional dos estudantes imigrantes	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produto Interno Bruto das Regiões Sudeste e Sul do Brasil em 2021	103
Tabela 2 - Estados com menor economia na região da Amazônia Legal (PIB) em 2021	104
Tabela 3 - Dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2021	105
Tabela 4 - Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2022 dos estados da Amazônia Legal.....	115
Tabela 5 - Número de matrículas em 2021 nos estados da Amazônia Legal.....	115
Tabela 6 - Número de estabelecimentos de ensino na Amazônia Legal	116
Tabela 7 - Número de imigrantes por sexo e etapa da educação em 2020 no Brasil	117
Tabela 8 - Número de imigrantes por nacionalidade e etapa da educação em 2020.....	118
Tabela 9 - Alunos imigrantes matriculados nos estados da Amazônia Legal	120
Tabela 10 - Alunos imigrantes matriculados por etapa de ensino na Amazônia Legal.....	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Percurso teórico-metodológico.....	23
1.2 O estado do conhecimento: a interface entre migração internacional e o direito à educação	31
2 ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A QUESTÃO MIGRATÓRIA NO SÉCULO XXI.....	42
2.1 O papel do Estado na promoção de políticas educacionais.....	42
2.2 Os fluxos migratórios contemporâneos no contexto neoliberal	50
2.3 A configuração migratória recente na Amazônia Legal.....	56
3 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS	69
3.1 A concepção de educação como um direito para todos.....	69
3.2 O direito à educação de imigrantes e refugiados segundo as normativas internacionais.....	74
3.3 A educação para imigrantes e refugiados nas agendas dos organismos internacionais	80
3.4 O direito à educação de imigrantes e refugiados na legislação brasileira	88
4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS NA AMAZÔNIA LEGAL: ENTRE A PRESENÇA E A AUSÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS.....	98
4.1 Panorama socioeconômico dos estados da Amazônia Legal.....	100
4.2 Configurações da inserção educacional de estudantes imigrantes nos sistemas estaduais de ensino na Amazônia Legal.....	114
4.3 Normativas estaduais: o que os documentos revelam sobre o direito à educação de imigrantes?	122
4.3.1 Planos Estaduais de Educação (PEE) da Amazônia Legal.....	123
4.3.2 Normativa do Acre	128
4.3.3 Normativas do Mato Grosso.....	131
4.3.4 Normativas de Rondônia	141
4.3.5 Normativas do Pará	142

4.3.6 Normativas do Amazonas.....	147
4.3.7 Normativas de Roraima.....	149
4.4 Avanços e desafios na consolidação do direito à educação de imigrantes e refugiados	151
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	176

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a forma como imigrantes e refugiados vêm obtendo seus direitos nas sociedades têm sido a tônica global, considerando o crescimento migratório no mundo. Tal debate possibilita analisar a questão de diferentes perspectivas: uma delas diz respeito à interseção entre migração e direito à educação, uma vez que as correntes migratórias internacionais têm demandado dos países receptores a elaboração de políticas de acolhimento e a inclusão na sociedade. Sendo assim, o presente estudo, cujo campo de concentração é a política educacional, tem como tema central a interface entre o direito à educação e a migração internacional na Amazônia Legal.

A migração pode ser compreendida como um fenômeno histórico responsável pela presença humana em todo o globo terrestre em razão da movimentação de grandes contingentes de indivíduos em busca de sobrevivência. Trata-se de um tema complexo que provoca diferentes interesses de análise, sendo que há uma variedade de estudos realizados em diversas áreas do conhecimento científico, tais como história, filosofia, sociologia, economia, antropologia, entre outras.

Além disso, o fenômeno migratório possui um caráter multifacetado e heterogêneo em razão da sua complexidade. Para a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2019), a migração refere-se a um movimento de pessoas para fora do seu local de residência habitual, seja através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado. Já a migração internacional é o movimento de pessoas fora do seu local de residência habitual e através de uma fronteira internacional para um país de que não são nacionais (OIM, 2019).

No que concerne ao termo imigrante, do ponto de vista do país de chegada, diz respeito a pessoa que se desloca para um país diferente da sua nacionalidade ou residência habitual, de modo que o país de destino se torne efetivamente o seu novo país de residência habitual. Em 2019, o número de imigrantes internacionais alcançou 272 milhões de pessoas, um aumento de 51 milhões desde 2010. Este número corresponde a 3,5% da população global, comparado com 2,8% em 2000, de acordo com novas estimativas divulgadas pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2021).

De acordo com Pereira (2019), os deslocamentos humanos entre fronteiras podem caracterizar-se de duas maneiras: migração voluntária ou migração forçada. A primeira está mais diretamente implicada a circunstâncias de lazer, profissionais, relacionamentos afetivos, estudo, pesquisa, turismo, apresentações musicais etc., enquanto a migração forçada refere-se

“a todos os indivíduos que, por forças alheias ao seu desejo, vontade ou interesse, são obrigados a deixarem seu local de moradia habitual” (Pereira, 2019, p. 29).

No Brasil, a Lei de Migração nº 13.445, de maio de 2017, regulamentou juridicamente os deslocados em:

- II - migrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;
- III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;
- IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
- V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;
- 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 (Brasil, 2017, Art. 1º).

O deslocamento forçado é o resultado de diferentes situações que levam as pessoas a migrarem, influenciadas pela ocorrência de guerras, perseguição política ou por problemas ambientais e econômicos. Diante dessas variadas formas, Pereira (2019) tipificou¹ os imigrantes forçados em migrantes econômicos, migrantes ambientais ou “ecomigrantes”, apátridas, asilados políticos e refugiados. Os refugiados são aqueles indivíduos que atravessam uma fronteira em razão de fundados temores de perseguição política, guerras, raça, religião ou opinião política.

No Brasil, os refugiados são protegidos por meio de um estatuto próprio, o Estatuto do Refugiado, Lei nº 9.474 de 1997, com diretrizes estabelecidas com a finalidade de garantir direitos e deveres (Brasil, 1997). A partir de 2010, o número de imigrantes forçados cresceu no Brasil em razão dos desdobramentos de crises políticas, econômicas e culturais que afetaram diversos países, a exemplo dos localizados na América Latina e Caribe, como Haiti e Venezuela.

¹ De acordo com Pereira (2019), migrantes econômicos diz respeito às pessoas que deixam o seu país de moradia habitual em virtude de crises de caráter econômico e que buscam, em outros países, oportunidades de empregos com melhor remuneração para si e/ou sua família. É um tipo de migração forçada que relaciona-se às crises de acesso a trabalho, refletindo os ciclos de crise do capitalismo. Os migrantes ambientais, ou “ecomigrantes”, referem-se ao caso de pessoas que migram de seu país de origem em virtude de catástrofes ambientais, como tsunamis, furacões, enchentes, dentre outras. É preferível usar estes termos a “refugiados ambientais”, como muitas vezes utiliza a imprensa e até mesmo algumas obras, porque tal condição não encontra abrigo nos tratados internacionais para refugiados. Já os asilados políticos são aqueles recebidos em outros países para preservar sua vida ou liberdade em virtude de injusta perseguição devida a circunstâncias políticas. Os apátridas são pessoas consideradas sem pátria. Finalmente, os Refugiados são aqueles que, por fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opinião política, se encontram fora do país de sua nacionalidade.

De acordo com os dados do Relatório Anual 2022 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra)², 151.155 imigrantes entraram no Brasil em 2021, sendo 67.772 mulheres, quase a metade do público imigrante (Brasil, 2023a). Quanto à origem, os dados do observatório demonstram que os imigrantes possuem diferentes origens geográficas, sociais e culturais, sendo que venezuelanos e bolivianos foram as nacionalidades que mais solicitaram residência em 2022. A Região Norte recebeu em 2019 o quantitativo de 125.503 imigrantes internacionais, número que representou 20% do total de registros concentrados nos estados de Roraima (84.785) e Amazonas (28.508).

De acordo com os dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), ao final de 2021 existiam 60.011 pessoas reconhecidas como refugiadas no Brasil. O levantamento divulgado pela 7ª edição do relatório “Refúgio em Números” (Junger *et al.*, 2021) aponta que foram feitas 70.933 solicitações de refúgio (o maior volume na década), sendo que o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) reconheceu somente 3.086 pessoas de diversas nacionalidades como refugiadas; a nacionalidade mais recorrente é a venezuelana (78,5%), seguida dos angolanos (6, 7%) e haitianos (2,7%).

O relatório apontou que quase 40% dos solicitantes de refúgio são venezuelanos menores de 15 anos, seguido de 30% de angolanos nesta mesma faixa etária. O total de solicitantes de refúgio menores de 15 anos corresponde a 9.214, sendo 4.674 do sexo masculino e 4.540 do sexo feminino. Estes dados demonstram que o número considerável de solicitantes de refúgio são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e em idade escolar, o que demanda atenção das autoridades públicas no tocante às políticas públicas com vistas à garantia do direito à educação.

A imigração internacional descortinou a vulnerabilidade enfrentada pelos imigrantes e refugiados durante o processo de deslocamento de seus países de origem, além de demonstrar os desafios dos estados da Amazônia Legal em lidar com o crescimento do fluxo migratório. Como consequência, tem-se demandado a criação de um conjunto de políticas de acolhimento e integração dos imigrantes e refugiados, em especial a promoção de políticas públicas que garantam o direito à educação, forçando os estados da Amazônia Legal a promover políticas

² O OBMigra foi criado em 2013 a partir de uma parceria entre a UNB (Universidade de Brasília), o Ministério do Trabalho e o Conselho Nacional de Imigração (CNIg), com o objetivo de sistematizar e tornar públicos relatórios e microdados de bases que contemplem o trabalho imigrante no mercado formal. Essas informações encontram-se no portal do Ministério da Justiça e Segurança Pública – Portal de Imigração Laboral. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados>.

educacionais com o objetivo de acolher e incluir crianças, adolescentes e jovens imigrantes que anseiam por novas oportunidades.

Diante dessa conjuntura de intensa onda imigratória na Amazônia Legal, o presente estudo aborda o tema da Imigração internacional e o Direito à educação, tendo como objeto de estudo **a análise das políticas educacionais criadas nos Estados que compõem a Amazônia Legal (Amapá, Pará, Amazonas, Acre, Tocantins, Rondônia, Roraima, Mato Grosso e Maranhão) no recorte temporal de 2010 a 2023**, com vistas a mapear e examinar as normatizações concernentes à educação básica oriundas dos estados que integram a região cujo intento foi identificar os direitos à educação de imigrantes e refugiados contidos nas normativas estaduais, a saber: Resoluções, Planos Estaduais de Educação (PEE), Instruções Normativas e Legislações Estaduais.

A elaboração desta investigação baseou-se em um conjunto de questionamentos sobre como os estados da Amazônia Legal regulamentam a oferta do ensino público e gratuito na educação básica para crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação migratória, estabelecendo como problema central verificar: **como os estados da Amazônia Legal, por meio das normatizações vigentes, buscaram garantir o direito à educação de imigrantes e refugiados no período de 2010 a 2023?** Como desdobramento do problema central, algumas questões emanaram em virtude da complexidade que envolve o fenômeno migratório e suas interfaces com neoliberalismo, globalização e políticas públicas educacionais.

As questões problematizadoras direcionaram-se no sentido de compreender: de que forma a política econômica neoliberal e a globalização contribuíram para o aumento do fluxo migratório no século XXI? Quais diretrizes internacionais são adotadas no Brasil para a inclusão e a proteção dos imigrantes e refugiados? Quais as implicações do fenômeno migratório sobre as políticas educacionais na região amazônica? Como os organismos internacionais têm incluído a educação para imigrantes e refugiados nas agendas sobre políticas educacionais? Quais ações e/ou programas estão sendo promovidos para garantir os direitos à educação de estudantes imigrantes e refugiados nas redes estaduais da região amazônica? O que dizem os documentos que regulam a educação básica nos estados da Amazônia Legal sobre as demandas educacionais de imigrantes e refugiados?

O recorte temporal desta pesquisa (2010-2023) justifica-se a partir da intensificação da imigração internacional na região amazônica a partir de 2010 com exponencial crescimento em 2017 com a entrada de imigrantes venezuelanos, haitianos e bolivianos (Brasil, 2022). Outrossim, tal delimitação do período baseia-se nos desdobramentos que ocorreram após a

criação da nova Lei da Migração nº 13.445 de maio de 2017, a qual dispõe sobre novos os direitos e deveres do imigrante e regula a entrada e saída no país, estabelecendo diretrizes para as políticas públicas, incluindo o direito à educação.

O **objetivo geral** desta pesquisa configurou-se em analisar como os estados da Amazônia Legal, por meio das normatizações vigentes, garantiram o direito à educação de imigrantes e refugiados no período de 2010 a 2023. Deste objetivo, desdobraram-se os específicos, os quais visam:

a) Compreender as repercussões das políticas neoliberais sobre o aumento do fluxo migratório contemporâneo, assim como seus desdobramentos na proposição de políticas educacionais para imigrantes internacionais;

b) Avaliar a concepção de educação como um direito universal e suas implicações na consolidação dos direitos à educação dos imigrantes e refugiados a partir das diretrizes internacionais e nacionais;

c) Identificar nas normatizações oriundas dos estados da Amazônia Legal o direito à educação de imigrantes e refugiados no período de 2010 a 2023.

Estes objetivos orientaram a pesquisa no sentido de elucidar o problema central acerca da existência de políticas educacionais específicas aos imigrantes e refugiados que vivem em território amazônico. Para tanto, foi fundamental construir um arcabouço teórico que sustentasse o processo investigativo subsidiando a discussão em torno da temática que envolve os temas sobre migração e educação.

Embora a temática tenha uma larga abrangência, cabe destacar que o interesse desta pesquisa localiza-se, especialmente, na intersecção entre migração e educação, em razão de o presente estudo estar vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Região Norte, no Projeto de Pesquisa em Educação na Amazônia: História, política, formação de professores e diversidade cultural (PROCAD/Amazônia)³.

Neste sentido, a relevância acadêmica deste estudo reside na construção de um panorama das políticas educacionais desenvolvidas na Amazônia Legal concernentes aos direitos à educação de imigrantes e refugiados, contribuindo com o levantamento de dados e do arcabouço normativo com vistas a promover o debate sobre o direito à educação na região.

⁶ Trata-se de um projeto que investiga a configuração da educação na Amazônia em seus contextos históricos e políticos, bem como as dimensões da formação de professores e sua relação com a diversidade cultural, com o objetivo de contribuir para a consolidação e fortalecimento da pesquisa, da graduação e da pós-graduação na região.

Para tanto, analisou-se os marcos legais que orientam a educação básica nos estados na região amazônica, pois considera-se que tais documentos legais representam a materialidade de uma estrutura hegemônica⁴ do Estado e são responsáveis por legitimar os direitos de determinados grupos sociais. Em contrapartida, na ausência de documentos ou de dispositivos que expressem os direitos de grupos, como os imigrantes, pode-se inferir então a existência de uma situação de invisibilidade diante da instituição que tem o dever de garantir direitos sociais.

A análise do arcabouço normativo que regula as políticas educacionais foi fulcral para identificar a presença ou ausência de normas em âmbito estadual voltadas aos imigrantes e refugiados. Desse modo, a partir de uma perspectiva crítica, compreende-se que o sistema jurídico faz parte de uma totalidade de forças sociais hegemônicas no controle do Estado, legitimando sua dominação por meio de um conjunto de normas que servem aos seus interesses, de forma que os direitos tornam-se mecanismos essenciais para manter o poder hegemônico da classe burguesa.

Ademais, pretendeu-se fornecer subsídios teóricos e dados quanti-qualitativos sobre a normatização das políticas educacionais para imigrantes internacionais, servindo como instrumento para reflexão e elaboração de políticas públicas educacionais para imigrantes internacionais na região da Amazônia Legal.

Quanto à motivação pessoal, justifica-se em virtude de minha formação acadêmica em Ciências Sociais, a qual contribuiu para despertar o interesse em compreender o processo migratório e identificar como as políticas educacionais são estabelecidas, ou como a ausência delas representa formas para exclusão das minorias vulnerabilizadas pela sociedade e pelo Estado.

Atribui-se também, à motivação pessoal, a participação como integrante do Comitê Estadual pelo Direito à Educação no Amapá, o qual é um dos grupos formados por profissionais e cidadãos engajados na Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁵, uma rede nacional que

⁴ O conceito de hegemonia proposta por Antônio Gramsci foi elaborado no sentido de dar continuidade à noção de hegemonia leninista a partir do princípio teórico-prático que, segundo ele, foi a grande contribuição de Lênin à filosofia da práxis, na medida em que fez progredir a doutrina e a prática política. Assim, a consolidação de um aparato hegemônico remete à necessidade de unificação entre teoria e prática, à formulação de uma nova concepção do mundo (Alves, 2010).

⁵ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil. Tem como objetivo central aglutinar diferentes forças políticas, com vistas a promover ações de mobilização política, tendo como principal bandeira a defesa e promoção dos direitos educacionais. Considerando o cenário de desigualdades educacionais, pode-se afirmar que atualmente a Campanha representa a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo: comunidades escolares; movimentos sociais; sindicatos; organizações não-governamentais nacionais e internacionais; grupos universitários, estudantis, juvenis

atua na proposição de políticas públicas voltadas à garantia de uma educação pública, de qualidade, laica, democrática e inclusiva.

1.1 Percurso teórico-metodológico

A metodologia pode ser entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ocupando um lugar central no interior das teorias e estando sempre referida a elas (Minayo, 2009). Compreende-se que toda investigação científica necessita da articulação lógica entre os métodos e suas concepções epistemológicas, exigindo do pesquisador uma explicitação rigorosa acerca da fundamentação epistemológica e um posicionamento claro sobre suas bases metodológicas.

A categoria migração foi analisada à luz do materialismo histórico-dialético, considerando que o ser humano é um ser histórico e social que produz a sua vida por meio do trabalho na relação com a natureza. No processo constitutivo do próprio homem, a mobilidade está presente, ou seja, os homens não apenas adaptam ao meio cumprindo determinações genéticas, mas o modificam e modificam a si próprios nesse processo, criando permanentemente meios de trabalho em diferentes espaços e de formas diversas (Vendramini, 2018).

De acordo com Marx (2008), para apreender a gênese do ser social, deve-se compreender as suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, pois é

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social (Marx, 2008, p. 47).

Dessa maneira, o materialismo histórico-dialético contribuiu na construção de uma análise que vai além da aparência, captando as múltiplas determinações do concreto; ou seja,

e comunitários; além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>.

possibilitou compreender a realidade que move os sujeitos e suas famílias a migrar. Sob este prisma, foi possível estabelecer a relação entre o movimento migratório e o próprio processo de expansão do capital na direção da acumulação, visto que a acumulação capitalista produz uma população trabalhadora supérflua, disponível para ser lançada em diferentes locais e ramos de produção (Vendramini, 2018).

O objetivo desta investigação foi produzir uma análise acerca dos documentos regulatórios que norteiam os direitos à educação básica de estudantes imigrantes na região amazônica. Tais documentos foram compreendidos como produtos de um determinado contexto histórico, ou seja, como parte de uma conjuntura econômica, social, econômica e política, permeados por implicações de ordem ideológica e que dizem respeito ao aparato normativo dos estados.

Ademais, buscou-se compreender o objeto de investigação para além de uma manifestação aparente, visando conhecer sua essência, determinações, contradições e mediações que se estabelecem em uma totalidade. Considerou-se fundamental explicitar o contexto no qual o fenômeno estava inserido, mediante a discussão das condições históricas e sociais na qual se dá o fenômeno migratório na Amazônia Legal, para adiante identificar a forma como as políticas educacionais foram constituídas.

Neste sentido, a escolha pelas categorias de análise **totalidade, mediação, contradição e historicidade** deram subsídios para o processo investigativo na busca por respostas às questões problemas levantados, uma vez que as categorias contribuíram para interpretar o real (Geromel, 1992).

Sob esta ótica, Paulo Netto (2011) afirmou que as categorias auxiliam no processo de revelar modelos e maneiras de ser, decisões e ações da existência, ou seja, dinâmicas e dialéticas e acontecem através dos movimentos da sociedade. O autor evidenciou que:

Ora, o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer "as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa". E o que são "categorias", das quais Marx cita inúmeras (trabalho, valor, capital etc.)? As categorias, diz ele, "exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" – ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser, são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento- são categorias reflexivas) (Paulo Netto, 2011, p. 46).

A categoria **mediação** é expressa por fenômenos ou o conjunto deles, que a constitui formando uma teia de relações, dispondo-as de forma sobrepostas permanecendo estritamente ligadas historicamente, de forma que nada pode ser analisado de forma isolada, visto que toda

a sociedade e seus nexos devem manter uma relação dialética a toda a existência real. Portanto, a mediação orienta-nos a compreender as conexões existentes entre as partes que compõem o todo social. Logo, contribui para analisarmos as relações existentes entre o capitalismo e o aumento do fluxo migratório, assim como as ações do Estado e a elaboração de leis que norteiam os direitos à educação na região amazônica.

As políticas educacionais podem ser compreendidas como instrumentos legais de reprodução das estruturas existentes, porque refletem a ideologia oficial e servem como meio de manutenção da ordem social. As contradições, por sua vez, revelam-se por meio das lutas de classes e do movimento promovido pelas distinções existentes na sociedade. Sendo a realidade dialética e contraditória, a categoria **contradição** é a base de uma metodologia dialética e é o próprio motor interno da transformação social.

No tocante à educação como parte do sistema social, podemos compreendê-la como um terreno de luta de classes, ou seja, entre a classe dominante burguesa e a classe trabalhadora explorada em permanente disputa. Assim, tal categoria contribui para identificar avanços e retrocessos na regulamentação do Estado no que diz respeito às garantias legais para que imigrantes gozem efetivamente do direito à educação.

A categoria **historicidade** possibilitou entender o processo histórico que desencadeou o crescimento do fluxo migratório no mundo e, em particular, na Amazônia no século XXI. Já a categoria **totalidade** contribuiu para compreender que as relações na sociedade capitalista não se restringem ao particular, mas referem-se ao real de uma maneira mais ampla. A visão de totalidade a respeito das políticas educacionais implica a existência de uma relação dialética entre o aparato normativo que rege os direitos à educação e a estrutura política do Estado.

Esta pesquisa pretendeu delinear seu percurso metodológico por meio de uma abordagem quanti-qualitativa. Segundo Minayo (2009), há uma relação fértil e frutuosa entre abordagens quantitativas e qualitativas. No que tange à pesquisa em educação, a abordagem quanti-qualitativa possibilita descrever os fenômenos observados pelo pesquisador assim como fundamentar essas visões por meio de evidências, o que não implica em incluir ou excluir determinada abordagem, mas utilizar ambas como premissa para conquistar um conhecimento cientificamente embasado na descrição e quantificação do fenômeno analisado.

O presente estudo concretizou-se por meio da **pesquisa documental**, pois possibilitou analisar e interpretar os documentos legais do Estado, a partir da perspectiva que são materializações dos interesses das classes hegemônicas. Partimos da concepção de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432) quando afirmam que uma contribuição interessante para “a

análise dos documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa”.

Para as autoras, é nesse campo de disputas que a “hegemonia discursiva” se produz, e por ser um terreno de disputas, não é apenas conceitual.

As disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação. O controle sobre a representação da política, logo, sobre a hegemonia discursiva, não é problema de fácil solução; uma das armadilhas das quais temos que nos desvencilhar é o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos termos chave (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Assim como as autoras citadas acima, Evangelista (2009) afirma que os documentos oficiais são representações históricas de interesses de classe, portanto, devem ser interpretados associados ao contexto social e histórico no qual estão inseridos. Dessa maneira, compreende-se o que a Legislação Estadual, por meio de Resoluções Normativas, Instruções Normativas e PEE, ou seja, o corpus documental levantado a partir da busca em sites oficiais das Secretarias Estaduais de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) e das Assembleias Legislativas dos Estados da Amazônia Legal, expressam acerca dos direitos à educação dos imigrantes internacionais, bem como as contradições que permeiam as relações sociais entre o Estado e estes sujeitos.

Por tratar-se de um estudo histórico-dialético, pode-se dizer que, nesta perspectiva, os documentos representam a história, e que a posição do documento dentro do processo de pesquisa constitui evidência histórica, social e política. Para Evangelista (2009), todos os documentos são importantes em graus diferenciados e expressam determinações históricas que estão no cerne do corpus documental. Este, por sua vez, deriva de determinações históricas que devem ser aprendidas no momento da pesquisa, sendo que deve-se levar em consideração não somente o que expressa o documento, mas também ter clareza do que remetem nas entrelinhas, ou seja, aquilo que está implícito no texto.

No que tange à técnica de interpretação de dados, a investigação pauta-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2018), uma vez que interpreta as mensagens expressas nos documentos oficiais das instituições que regulamentam os direitos à educação nos estados amazônicos. Segundo Franco (2008), a análise de conteúdo tem como o ponto de partida a mensagem, seja ela verbal, oral ou escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou

diretamente provocada. Dessa maneira, busca-se compreender e interpretar as mensagens verbais ou simbólicas, explícitas ou não em documentos oficiais.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo configura-se na manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. Desse modo, a análise de conteúdo pode ser compreendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

As interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso do enunciado. Ademais, a análise de conteúdo permite classificar os componentes da pesquisa em categorias de significados a partir da mensagem interpretada, produzindo uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído dos documentos (Bardin, 1977). Pretendeu-se, assim, analisar a essência das mensagens expressas pelo conteúdo dos documentos oficiais, objetivando identificar no conjunto de marcos legais, indicadores e referências aos direitos à educação de imigrantes internacionais.

O **corpus documental** desta pesquisa foi composto por um conjunto de documentos coletados, como dito anteriormente, em sites oficiais das Secretarias de Estado de Educação, CEEs e Assembleias Legislativas, como PEEs, Resoluções, Instruções Normativas e Leis oriundas das Assembleias Legislativas. Para tanto, fez-se o levantamento de documentos oficiais entre os meses de novembro de 2022 a setembro de 2023, sendo que foi possível identificar dez planos com diretrizes educacionais e metas estabelecidas (Quadro 1).

Quadro 1 - Planos Estaduais de Educação de Educação dos estados da Amazônia Legal

Estados	Planos Estaduais de Educação	Ementa
Acre	Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015.	Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências.
Amapá	Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015.	Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências.
	Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos.	O Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos é o documento que sintetiza as diretrizes e ações estratégicas de educação em direitos humanos para o conjunto das políticas educacionais executadas pela Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED/AP).
Amazonas	Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015.	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Estado.

Mato Grosso	Lei nº 11.422/2021.	Dispõe sobre as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas para a educação do Estado Mato Grosso.
Maranhão	Lei nº 10.099, 11 de junho de 2014.	Institui o Plano Estadual de Educação, Estado do Maranhão.
Pará	Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015.	Dispõe sobre as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas para a educação do Estado do Pará.
Rondônia	Lei ordinária nº 3.565, de 03 de junho de 2015.	Dispõe sobre as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas para a educação do Estado de Rondônia.
Roraima	Lei nº 1.008, de 03 de setembro de 2015.	Plano Estadual de Educação do Estado de Roraima, com vigência de dez anos, determina as diretrizes e metas estabelecidas para a educação.
Tocantins	Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015.	Dispõe sobre as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas para a educação do Estado de Tocantins.

Fonte: Elaboração própria.

Além dos PEE das nove unidades que integram a Amazônia Legal, identificou-se seis resoluções dos CEEs do Acre, Mato Grosso, Pará, Rondônia e Roraima, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação

Estado	Resoluções	Ementa
Acre	Resolução nº 68/2021.	Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.
Amapá	-	-
Amazonas	-	-
Mato Grosso	Resolução 002/2019.	Fixa normas para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino.
Maranhão	-	-
Pará	Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.
Rondônia	Resolução nº 1.232/2018.	Define diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, ao 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade, a partir do ano letivo de 2019.
	Resolução nº 1.236/2018.	Fixa normas para o reconhecimento de Equivalência de estudos na Educação Básica e na Educação Técnica de Nível Médio, realizados em instituições estrangeiras, e a Revalidação de Diplomas e Certificados.
Roraima	Resolução nº 36/2021, 17 de junho de 2021.	Dispõe sobre a autorização para as escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, procederem a aplicação dos exames de certificação de competências, habilidades e saberes do Ensino Fundamental
Tocantins	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Entre outros achados, existem documentos oriundos do Pará: a Instrução Normativa nº 001/2022 da Secretaria de Educação do Estado e a Lei nº 9.662 que institui a Política Estadual para Migrantes. Já no Amazonas há a Lei nº 6.049 de 2022. Finalmente, em Roraima, encontram-se o Decreto nº 33 de 2022 e a Lei nº 1.825, de 04 de maio de 2023 (Quadro 3).

Quadro 3 - Documentos oficiais das Secretarias de Estado de Educação e Assembleias Legislativas

Estado	Normativa	Ementa
Amazonas	Lei nº 6.049, de 24 de novembro de 2022.	Dispõe sobre o direito ao ensino de língua portuguesa para crianças e adolescentes migrantes e refugiados.
	Decreto nº 5.527, de 31 de março de 2023.	Instituiu o Comitê Municipal de Políticas Públicas para pessoas Refugiadas, Migrantes e Apátridas, vinculado à Secretária de Municipal da Mulher, Assistência Social e Cidadania (SEMASC).
Pará	Instrução Normativa de matrícula n. 001/2022- GAB-SAEN.	Dispõe sobre as normas, procedimentos e cronograma para cadastro de oferta de vagas, pré-matrícula de novos alunos, confirmação de matrícula de novos alunos, rematrícula, transferência de alunos, constituição de turmas, enturmação nas unidades de ensino da rede pública estadual de ensino.
	Lei nº 9.662 que institui a Política Estadual para Migrantes no Pará.	A Assembleia Legislativa do Pará aprovou a lei Ordinária nº 9.662, de 12 de julho de 2022, DOE nº 35.045, de 13/07/2022, a qual instituiu uma Política Estadual para Migrantes.
Roraima	Decreto nº 33. 2022-E, de 26 de julho de 2022). De acordo com o decreto, cabe à Secretaria de Estado Extraordinária de Promoção.	Instituiu o Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Migrantes, Apátridas e Refugiados de Roraima (CEIMAR/RR).
	A Lei nº 1.825, de 04 de maio de 2023.	Dispõe sobre o Plano de desenvolvimento Sustentável do Estado de Roraima - RORAIMA 2030.

Fonte: Elaboração própria.

O mapeamento foi realizado a partir da inserção de palavras-chave nos filtros de busca dos sites das Secretarias de Educação, CEEs e Assembleias Legislativas. Os termos utilizados nas buscas foram **migrantes, refugiados e estrangeiros**⁶, pois são as nomenclaturas utilizadas

⁶ Apesar do termo “estrangeiro” constar na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 5º, ele não é empregado nas novas legislações, sendo que os termos reconhecidos são: migrante, refugiado, solicitante de refúgio, visitante e apátrida. A palavra “estrangeiro” por vezes pode carregar uma conotação pejorativa, expressando o sentido de um sujeito “estranho”, referindo-se ao outro como forasteiro. Todavia, o termo foi utilizado no mapeamento como forma de descartar denominações que possivelmente seriam utilizadas nos documentos oficiais.

nas legislações que versam sobre migração no Brasil (Lei da Migração nº 13.445/2017 e Estatuto do Refugiado nº 9.474/1997).

A pesquisa do corpus documental passou por algumas etapas até sua concretização, a saber: a) mapear os documentos nos sites oficiais; b) analisar os documentos encontrados à luz das categorias selecionadas; e c) verificar a (in)existência de políticas públicas educacionais voltadas aos imigrantes. Já o exame dos documentos efetivou-se a partir as etapas descritas abaixo:

- a) Pré-análise que ocorreu por meio da Leitura flutuante dos documentos oficiais visando estabelecer o primeiro contato com o conteúdo dos textos legais;
- b) Exploração do material (codificação e numeração);
- c) Tratamento dos resultados (categorização);
- d) Inferência e Interpretação: construção de quadro analítico com os documentos coletados nos órgãos oficiais responsáveis pelas políticas educacionais nos Estados da Amazônia Legal.

No que concerne à categorização, foram selecionadas três categorias para subsidiar a análise documental, a saber:

1) Direito de acesso: por meio desta categoria objetivou-se identificar no documento analisado os dispositivos referentes ao acesso dos imigrantes internacionais à escola por meio da matrícula.

2) Procedimentos para inclusão: por meio desta categoria buscou-se verificar quais os procedimentos de acesso, acolhimento e permanência dos imigrantes são estabelecidos nas normativas.

3) Orientações Pedagógicas: a terceira categoria teve como objetivo averiguar se existem orientações pedagógicas sobre a inclusão dos imigrantes nas redes estaduais, assim como verificar se há recomendações quanto às demandas socioculturais, linguísticas e de combate à xenofobia e/ou ao *bullying*.

Desse modo, a categorização dos achados permitiu identificar os procedimentos adotados pelos estados com vistas a atender as necessidades educacionais dos imigrantes e refugiados. Além disso, foi de suma importância como estratégia metodológica no que concerne à análise documental.

1.2 O estado do conhecimento: a interface entre migração internacional e o direito à educação

Com o objetivo de identificar as produções no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação referentes à temática abordada, foi realizado o Estado do Conhecimento (EC), o qual refere-se à “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo congregando, periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Para estes autores, o estado do conhecimento consiste em uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.

A construção teórica desta pesquisa foi subsidiada por meio do levantamento de teses, dissertações e artigos a partir de buscas em três repositórios: Base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em seu Catálogo de Teses e Dissertações; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT); e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) – estes dois últimos para identificação de artigos na área das Ciências Humanas.

Este EC tem o objetivo de identificar as produções nacionais (teses, dissertações e artigos), publicadas no período entre os anos de 2010 e 2022, sobre o direito à educação de imigrantes internacionais. A escolha do recorte temporal deu-se em virtude de que a partir de 2010 houve a intensificação da migração internacional no Brasil (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021), a qual requereu estudos dos mais variados âmbitos em busca de compreender as repercussões desse fenômeno no país, especialmente com ênfase no campo das políticas educacionais.

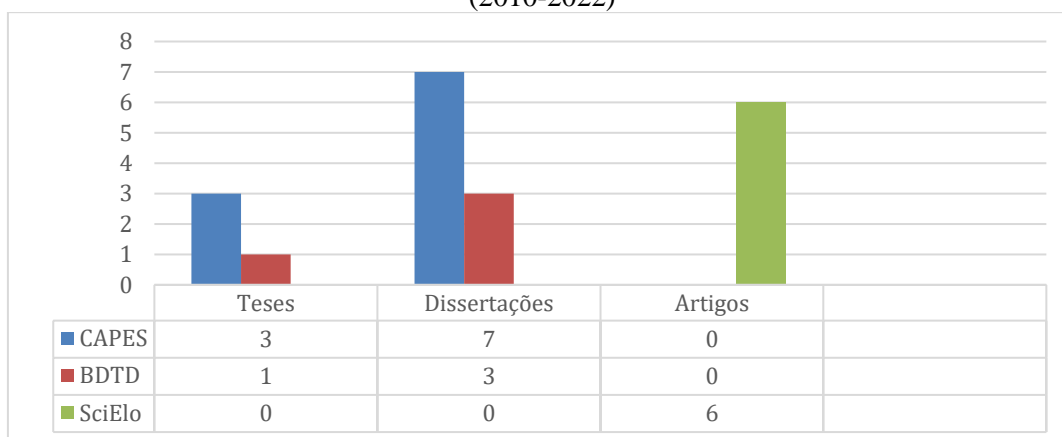
A contribuição deste levantamento reside na possibilidade de construir-se um panorama acerca da produção acadêmica e das abordagens sobre migração internacional e sua intersecção com o direito educação, a fim de verificar tendências e lacunas no campo da investigação científica, o que abre caminho para novas abordagens.

Durante o processo de levantamento de trabalhos acadêmicos foram utilizados como descritores os termos: Direito à educação de imigrantes e refugiados; Educação para imigrantes e refugiados; e Educação de Imigrantes na Amazônia. Para atender aos objetivos desta pesquisa optou-se por estabelecer como critério de busca dos trabalhos filtros de pesquisa, quais sejam:

o período de 2010 a 2022, a área de conhecimento em Ciências Humanas e a área de concentração em Educação.

Na primeira etapa de busca foram identificados na base de dados da Capes o total de 2.108 trabalhos relacionados aos descritores “Educação de imigrantes internacionais”, enquanto na BDTD foram encontrados 408. Considerando a necessidade de refinar o mapeamento das produções, utilizou-se o descritor de busca no título ou no resumo. Inicialmente foram identificados vinte trabalhos que tinham como tema a migração internacional e sua relação com educação; porém, a partir da leitura dos resumos verificou-se que somente catorze estavam em consonância com objeto desta pesquisa. O Gráfico 3 abaixo sintetiza o quantitativo de teses, dissertações e artigos encontrados nos bancos de dados da Capes, BDTD e SciELO:

Gráfico 1 - Distribuição de Teses, Dissertações e Artigos sobre Educação de Imigrantes Internacionais (2010-2022)



Fonte: Elaboração própria.

O levantamento das produções científicas acerca do tema da educação de imigrantes internacionais possibilitou elencar catorze pesquisas que discutem a inserção do imigrante no sistema nacional de educação, conforme o Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Resultado do levantamento de teses e dissertações dos bancos de dados da Capes

Ano	Autoria	Título	Nível	Palavras-chave
2019	SILVA, Vinicius Alves da	Migração e refugiados um olhar para a educação inclusiva no século XXI	Mestrado	1) Refugiados 2) Inclusão 3) Práticas educacionais
2019	MASELLA, Ana Paula Ignácio	Diferença cultural, políticas e representações sobre a inclusão escolar de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo	Mestrado	1) Imigração 2) Políticas Públicas 3) Direito à Educação 4) Educação Inclusiva

2020	SANTANA, Alexandro Junior de	Portas abertas, janelas fechadas: um estudo de caso sobre imigrantes e refugiados em uma escola pública	Doutorado	1) Escola pública 2) Imigrantes 3) Refugiados 4) Hospitalidade 5) Hostilidade
2020	FERREIRA, Mirian Gregório	Trabalho e educação no processo de inclusão social de imigrantes haitianos em Joaçaba e Herval d'oeste – Santa Catarina	Mestrado	1) Inclusão social 2) Trabalho e educação 3) Imigrantes haitianos
2020	CAETANO, Daniela dos Santos	Tipologia das políticas educacionais para imigrantes haitianos na região metropolitana de Campinas	Mestrado	1) Análise de Políticas 2) Experiências de Educação 3) Imigrantes do Haiti 4) Direito à Educação 5) Tipologia
2020	PEREIRA, Fabrícia da Hora	O alcance dos imigrantes venezuelanos às políticas sociais no Brasil após a nova lei de migração: um olhar a partir da realidade do estado de Roraima	Doutorado	1) Política social 2) Política migratória. 3) Migração venezuelana
2020	ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de	Reflexões omniléticas sobre o acesso e a permanência de crianças refugiadas congolenses no rio de janeiro	Mestrado	1) Educação 2) Acesso à educação 3) Migração
2021	FURTADO, Rafael Masson	O direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em uma escola estadual de Cuiabá-MT	Mestrado	1) Direito 2) Educação 3) Inclusão 4) Refugiado
2021	BATISTA, Bruno Amorim	A Inserção dos Imigrantes Venezuelanos no Sistema Educacional do Recife e o Acesso à Educação na Política Migratória Brasileira	Mestrado	1) Imigração 2) Direitos Humanos 3) Políticas públicas 4) Educação 5) Venezuelanos
2021	VASCONCELOS, Vanessa Lopes	O direito à educação do refugiado: proposta de reserva orçamentária e de políticas de acolhimento	Doutorado	1) Direito à educação 2) Refugiados 3) Operação Acolhida 4) Covid-19 5) Inclusão orçamentária 6) Políticas de acolhimento

Fonte: Base de Dados da Capes (2010-2022).

Os trabalhos identificados indicam que há uma tendência em investigar a inserção do imigrante na escola com vistas a compreender como são realizadas as estratégias pedagógicas para incluir o migrante no processo educacional. Ademais, são produções recentes, o que demonstra que tal temática vem tornando-se um campo relevante no que tange ao debate educacional no Brasil.

Quadro 5 - Resultado do levantamento de teses e dissertações dos bancos de dados da BDTD

Ano	Autoria	Título	Nível	Palavras-chave
-----	---------	--------	-------	----------------

2010	MAGALHÃES, Giovanna Mode	Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo	Mestrado	1) Direito humano 2) Imigrantes 3) Bolivianos 4) Migrações Internacionais
2012	WALDMAN, Tatiana Chang	O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito	Mestrado	1) Conselhos de Educação 2) Direito à Educação 3) Estatuto do Estrangeiro 4) Imigrantes 5) Imigração
2015	SOARES, Cybele de Faria e	Imigrantes e nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula	Mestrado	1) Imigrantes 2) Chineses 3) Peruanos 4) Relações sociais na escola
2019	BRAGA, Adriana de Carvalho Alves	Imigrantes Latino-americanos na Escola de São Paulo: <i>sin pertenencias, sino equipaje</i> -Formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de Acolhimento.	Doutorado	1) Educação para imigrantes 2) Interculturalidade 3) Formação docente 4) Cultura escolar
2020	CUNHA, Marinaldo de Almeida	Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante	Doutorado	1) Imigrantes 2) Educação 3) Censo escolar 4) Inclusão escolar

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da BDTD.

Neste sentido, após identificar as teses, dissertações e artigos, foram realizadas as etapas de organização dos registros e categorização dos temas. A construção das categorias temáticas, conforme etapa da produção do EC, foi realizada por meio do reagrupamento das produções segundo os temas identificados durante a leitura dos resumos (Morosini; Fernandes, 2015). As categorias temáticas desse levantamento são apresentadas no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Categorias temáticas das Teses e Dissertações relacionadas à Educação de Imigrantes Internacionais

Temas	Dissertações	Teses	Total
Direito à educação	2	1	3
Acesso/ Inclusão escolar	6	-	6
Educação Intercultural/Multicultural	2	1	3
Políticas sociais para imigrantes internacionais	1	1	2
Total	11	3	14

Fonte: Elaboração própria de acordo com os dados levantados nos repositórios da Capes e BDTD.

Por meio do levantamento de artigos, foi possível identificar o total de seis artigos que abordam a temática sobre Migração Internacional, sendo que dois versam sobre Educação de Imigrantes. Os demais dividem-se em abordagens sobre: a Nova Lei de Migração 13.445/2017, que regulamentou a migração no Brasil (um artigo); a problemática em torno do complexo fenômeno migratório na Amazônia (dois artigos); e a inserção dos imigrantes de forma precarizada no mercado de trabalho (um artigo).

Quadro 7 - Resultado da busca de Artigos na base SciELO

Ano	Autoria	Título	Natureza dos trabalhos
2011	ARAGÓN, Luís E.	Introdução ao estudo da Migração Internacional na Amazônia	Artigo
2015	JAKOB, Alberto Augusto Eichman	A migração internacional recente na Amazônia brasileira	Artigo
2016	MAMED, Letícia Helena	Haitianos na Amazônia A morfologia da imigração haitiana pelo Acre. E o horizonte de inserção precarizada no Brasil	Artigo
2019	BRAGA, Adriana de Carvalho Alves	O estado da arte da Educação para imigrantes. Revista Ponto e vírgula	Artigo
2020	KOHATSU, Lineu Norio <i>et al</i>	Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo	Artigo
2020	MENDES, Aylle de Almeida; BRASIL, Deilton Ribeiro	A Nova Lei de Migração Brasileira e sua Regulamentação da Concessão de Vistos aos Migrantes	Artigo

Fonte: Elaborado própria com base no repositório SciELO.

Após realizar o refinamento das buscas sobre as produções acadêmicas que tratam sobre a educação de imigrantes internacionais, foi possível constatar que há uma tendência em se pesquisar sobre as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para lidar com as diferenças culturais, em especial com as diferenças linguísticas. Ademais, as pesquisas buscam analisar como se dá o acolhimento nas escolas e o enfrentamento da discriminação que os imigrantes internacionais são vítimas. Os temas dessas pesquisas estão relacionados à interculturalidade, diversidade cultural, práticas inclusivas e currículo.

Foi possível identificar outra temática discutida nos trabalhos levantados que versa sobre a relação entre migração e educação como forma de materialização dos direitos humanos. Os autores se debruçaram para compreender como o direito humano à educação é materializado e garantido aos sujeitos que estão em processo migratório. Outro aspecto observado neste levantamento foi que os estudos realizados estavam circunscritos à migração internacional nas Regiões Sul e Sudeste, fato este que denota uma lacuna sobre estudos que problematizem o tema da imigração e educação nas demais regiões do Brasil.

Tal lacuna acentua quando busca-se referências acerca do direito à educação de imigrantes na Amazônia Legal. Diante disso, fez-se necessário investigar as políticas educacionais para imigrantes na Amazônia Legal em razão da região ter se tornado, na última década, um dos principais destinos procurados por imigrantes e refugiados – em especial, imigrantes da América Latina.

Neste sentido, a presente pesquisa pode contribuir com a produção de conhecimento sobre a mobilização dos estados da Amazônia Legal em torno da questão migratória no que tange ao direito à educação e sua normatização, demonstrando como os estados têm garantido o direito de acesso à educação de imigrantes e refugiados.

No que concerne ao campo da pesquisa sobre a interface entre migração internacional e direito à educação, foi possível verificar que no Brasil essa temática ainda é pouco explorada no campo das políticas educacionais. Entretanto, é um tema em ascensão que está ganhando maior visibilidade aos olhos da política e da academia, sendo que investigadores têm desenvolvido importantes pesquisas sobre o assunto, principalmente nos dois últimos anos, contribuindo para inserir a discussão na agenda da pesquisa educacional.

As pesquisas analisadas e categorizadas nos ajudarão a construir um panorama sobre o tema do direito à educação de imigrantes e refugiados, apesar de não tratarem especificamente sobre a região amazônica. Neste sentido, esta pesquisa terá como principais referências os autores que discutem sobre o campo do direito à educação de imigrantes, como: Magalhães (2010); Waldman (2012); Soares (2015); Braga (2019b); Masella (2019); Caetano (2020), Pereira (2020); Vasconcelos (2021); e Araújo (2021). Estas pesquisas proporcionam suporte teórico para analisar o objeto de estudo, assim como investigar os dados por meio da pesquisa documental.

A dissertação de Magalhães (2010) buscou entender como estava sendo proporcionado o direito humano à educação para os e as imigrantes da Bolívia que vivem em São Paulo. O contexto insere-se no ponto de encontro entre dois debates globais contemporâneos: de um lado o crescimento e a complexidade que assumiram as migrações internacionais; e, de outro, as tensões relativas à universalização de direitos em sociedades desiguais e discriminatórias.

Ao longo da pesquisa, a autora analisou a legislação nacional e internacional percorrendo a literatura contemporânea sobre migrações internacionais e sua interface com o campo dos Direitos Humanos, em especial problematizando a relação entre os direitos de todos e os direitos dos cidadãos, dado que muitos que integram o grupo em questão vivem em situação irregular no Brasil, o que não lhes tira a garantia de direitos fundamentais.

Na dissertação produzida por Waldman (2012), a autora propôs-se a identificar as limitações ao acesso ao direito à educação escolar básica por parte de imigrantes que residem no estado de São Paulo e refletir sobre a extensão deste direito universal a esta população específica no país, questão insuficientemente debatida e esclarecida no campo jurídico. A pesquisa elucidou que a garantia de direitos aos imigrantes no Brasil, no que diz respeito ao

acesso ao direito à educação escolar, mostra-se, ainda hoje, controversa e destaca-se como um tema que deve ter seu estudo aprofundado.

Por um lado, a autora enfatiza a existência um arcabouço normativo no Brasil que versa sobre as garantias ao direito à educação para imigrantes, a saber: a Constituição Federal de 1988 reconhece o direito à educação escolar como um direito universal; o Estatuto da Criança e do Adolescente o prevê como um direito fundamental a ser garantido a todos, nacionais e estrangeiros; enquanto as Convenções Internacionais ratificadas pelo país incluem a garantia deste direito. A pesquisa de Waldman foi realizada antes da criação da Lei nº 13.445 de 2017, por isso a autora afirma que a legislação vigente ainda considera os imigrantes sob um viés excludente.

A pesquisa de Soares (2015) debateu as relações sociais entre os alunos nacionais e os imigrantes em sala de aula e o significado disso na integração e na constituição da autoimagem do imigrante, no Ensino Fundamental II de uma escola privada da cidade de São Paulo. De acordo com a autora, quando novos sujeitos aparecem dentro do espaço da sala de aula é um momento prolífico para discutir-se a prática pedagógica mediante essas novas demandas.

A tese de Braga (2019b), ao estudar a presença de imigrantes na escola, percebeu a necessidade de políticas educacionais que promovam a sua inclusão sem discriminação. No entanto, a autora afirma que este processo tem desafiado os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e formuladores de políticas públicas, pois implica em transformações no cenário educacional que dependem diretamente na ação do Estado.

A autora evidencia que a educação é, antes de tudo, um direito humano; além disso, afirma que a oferta das condições por parte do Estado para a efetivação desse direito é fundamental. Os direitos humanos na educação têm vinculação com o reconhecimento das diversidades presentes na escola, assim é importante a construção de ações pedagógicas que discriminem positivamente essa diversidade, como materiais didáticos específicos e adaptação dos contextos escolares para acolher o público diverso (Braga, 2019b).

A dissertação de Masella (2019) teve como objeto de estudo a inclusão dos estudantes bolivianos nas redes públicas de São Paulo. Tal pesquisa focou na realidade da imigração, presente mundial e localmente, a qual se expressa em uma problemática que envolve esse fenômeno em várias dimensões, colocando em destaque questões de natureza sociocultural e educacional. O objetivo norteador do estudo foi analisar a inclusão escolar de imigrantes bolivianos na rede pública de ensino da cidade de São Paulo, no âmbito das políticas públicas e de representações discentes nesse contexto.

A dissertação de Araújo (2021) analisou o acesso à escola para migrantes internacionais na educação básica e as políticas de distribuição de oportunidades educacionais em Curitiba-PR. O estudo abordou o tema do Direito à Educação para estudantes migrantes internacionais e o objetivo foi conhecer como a rede municipal de ensino de Curitiba organizava a distribuição de oportunidades educacionais para atender a demanda dos alunos e garantir seu direito à educação básica.

Para tanto, a autora evidenciou que se fez necessário estudar as formas como a política se constrói a partir do conjunto de disputas, manifestação de demandas e ações das esferas do poder público no processo de inclusão desses estudantes nas escolas públicas. Além disso, apresentou a compreensão do Direito à Educação para estudantes migrantes à luz dos principais tratados e acordos internacionais, no contexto das migrações internacionais características do século XXI.

A tese de Pereira (2020) examina, no contexto contemporâneo, como se dá o alcance dos imigrantes às políticas sociais no Brasil após a aprovação da Lei nº 13.445 de 2017 (Nova Lei de Migração). Para tanto, a autora partiu da realidade concreta vivenciada pelos imigrantes venezuelanos no estado de Roraima. Segundo a autora, a referida lei representa um novo paradigma para os imigrantes no Brasil, pois estabelece como princípio da política migratória brasileira a igualdade entre nacionais e imigrantes no tocante à inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Pereira, 2020). A partir desse marco legal e sua regulamentação, observou-se que a materialização dos princípios que regem a política migratória pressupõe o acesso dos imigrantes às políticas sociais.

Assim, Pereira (2020) assevera que o projeto neoliberal em curso no Brasil, contrário à materialização dos direitos historicamente conquistados, reforça estigmas e estereótipos de culpabilização dos imigrantes e, por meio da militarização da migração, tende a se distanciar das diretrizes de uma política migratória emancipatória. Para a autora, a construção de uma contra-hegemonia só poderá ocorrer com a participação ativa dos imigrantes venezuelanos em articulação com os movimentos que partilham dos princípios da política migratória brasileira, apesar que as necessidades imediatas por sobrevivência, como saúde, alimentação, habitação e mais, enquanto não são superadas, permanecem como focos primários de atenção.

Nesse sentido, desvelar o real em torno do acesso dos imigrantes às políticas sociais no Brasil, possibilita alargar o seu alcance, sendo uma estratégia vital para a satisfação das necessidades imediatas, como estágio primário de garantia e defesa da cidadania, ainda que nos marcos do capitalismo (Pereira, 2020).

Para a autora, o contínuo processo de deslocamento de migrantes pelo mundo tem se mostrado um fenômeno com contornos cada vez mais tensos e carregados de implicações sociais, políticas, econômicas e culturais. No contexto do século XXI, a migração internacional tornou-se pauta de constantes debates por instituições ligadas à defesa dos direitos humanos, por se tratar de um problema com variadas dimensões, entre as quais a garantia do direito à educação dos migrantes é uma das questões centrais (Pereira, 2020).

Caetano (2020), em sua dissertação intitulada “Tipologia das políticas educacionais para imigrantes haitianos na região metropolitana de Campinas”, constrói uma tipificação das possibilidades de acesso à educação e ações destinadas aos imigrantes haitianos residentes nos municípios da Região Metropolitana de Campinas (RMC) do estado de São Paulo. O estudo focou-se na ação do Estado no âmbito das políticas de acesso à educação para os imigrantes haitianos, concentrando-se nas diferentes possibilidades de ofertas à luz da modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Segundo a autora, o direito ao acesso à educação para esse público justificou-se pela elaboração da Resolução Normativa (RN) n. 97, de 12 de janeiro de 2012, expedida pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) - órgão que no período estava relacionado ao extinto Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) - dispendo sobre a concessão de vistos em caráter humanitário para os nacionais do Haiti, concedendo-lhes durante a vigência do visto, o acesso à saúde, à educação e ao trabalho. Assim como, pela Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que visando a garantia de direitos elementares para cidadãos em mobilidade, instituiu uma gama de proposituras (Caetano, 2020).

Por meio deste levantamento, foi possível reconhecer a necessidade da discussão e do aprofundamento do tema da migração atrelado à educação, mostrando a importância de estudos nessa área. Entretanto, percebeu-se ao mesmo tempo que seria uma tarefa árdua a construção de um arcabouço que contribuísse para a definição dos rumos teóricos e metodológicos da presente pesquisa. De modo geral, constatou-se que existe uma multiplicidade de conceitos, abordagens, recortes e temas, entre eles a realização dos direitos sociais, em que o direito à educação está presente.

Entretanto, se por um lado essa variedade pode ser vista como positiva, pois o fenômeno migratório pode ser discutido sob diferentes perspectivas de análise, contrariamente, tem sido um grande desafio para a realização desta pesquisa conseguir fazer a seleção daquilo que dialoga com o objeto de estudo. Isto porque, apesar de fazer parte do campo da política educacional, foi necessário incluir outras áreas de conhecimento como forma de ter base teórica,

já que apenas textos do âmbito educacional não seriam suficientes para problematizar os fluxos migratórios. Assim, buscou-se autores do campo das pesquisas migratórias para subsidiar a discussão teórica, como Patarra (2006), Baening (2018), Aragón (2011), Vendramini (2018) e Jakob (2015).

No que tange à discussão sobre as políticas educacionais, a discussão se dará com base em autores que têm contribuído para a compreensão do fenômeno educacional em sua relação intrínseca com as influências de agentes internacionais que operam para garantir a hegemonia neoliberal sobre a educação (Shiroma; Evangelista, 2014; Behring, 2008; Akkari, 2017; Mota Junior; Maués, 2019; Maués; Camargo, 2022). Também serão utilizados autores que discutem o papel do Estado como esteio para a reprodução do sistema capitalista (Marx, 2008; Mészáros, 2008); Carnoy, 1987). Além disso, será tratado acerca da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2018) em consonância com a globalização sobre a educação (Dale, 2004).

No intuito de identificar como o Estado atua para materializar o direito à educação dos migrantes internacionais que chegam nos estados da Amazônia Legal, estes estudos foram essenciais para a definição das categorias teóricas da pesquisa, quais sejam: **migração internacional, Estado neoliberal, políticas educacionais e direito à educação.**

Diante da discussão teórica e metodológica que visa efetivar esta pesquisa, a estrutura da dissertação está dividida em cinco seções: introdução, três capítulos e considerações finais. A primeira seção é a **Introdução**, na qual contextualiza-se o objeto de pesquisa por meio de dados acerca da migração internacional no Brasil, além de apresentar-se os diferentes conceitos sobre migração, os quais são necessários para compreender a complexidade do fenômeno. Além disso, apresenta-se os elementos estruturantes da pesquisa, tais quais problema, objetivo geral e objetivos específicos e justificativa, assim como o aporte teórico-metodológico. Ademais, é apresentado o EC realizado a partir do levantamento de estudos produzidos sobre a intersecção entre migração e direito à educação com o objetivo de demonstrar as tendências e lacunas nas produções acadêmicas acerca das políticas educacionais para imigrantes internacionais.

A segunda seção, intitulada **Estado, políticas educacionais e a questão migratória no século XXI**, tem o objetivo de debater sobre o papel do Estado na promoção das políticas educacionais e os desdobramentos das políticas neoliberais que influenciaram no aumento do fluxo migratório nos últimos anos em razão das mudanças políticas e econômicas que impactaram o cenário global. Nesta seção também buscou-se contextualizar o fenômeno da migração internacional no século XXI e suas reverberações na Amazônia.

A terceira seção, denominada **O direito à educação para além das fronteiras**, destina-se ao debate acerca do direito à educação dos imigrantes internacionais a partir dos documentos oriundos de pactos internacionais e da legislação nacional. Além disso, analisou-se a presença do tema da educação de imigrantes em documentos oriundos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial (BM) a fim de identificar as recomendações para inclusão de imigrantes internacionais nos sistemas de ensino dos países receptores.

A quarta seção, denominada **As políticas educacionais para imigrantes e refugiados na Amazônia Legal: entre a presença e a ausência na elaboração de políticas**, objetiva demonstrar os resultados da pesquisa documental realizada acerca da existência de políticas educacionais oriundas dos estados da Amazônia Legal que materializem o direito à educação de imigrantes refugiados no período de 2010 a 2023.

A quinta seção é destinada às **Considerações finais**, ao passo que traz uma reflexão sobre os achados da pesquisa, em que foi possível identificar alguns avanços no campo normativo nos estados do Acre, Mato Grosso, Pará e Amazonas. Em contrapartida, os imigrantes permanecem ausentes nos documentos reguladores da política educacional dos estados do Amapá, Maranhão e Tocantins.

2 ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A QUESTÃO MIGRATÓRIA NO SÉCULO XXI

Ao considerar-se as políticas educacionais como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, serão tomadas como um “universo separado”; uma decisão errônea, visto que nenhum fenômeno pode ser compreendido de forma isolada. Ademais, os documentos que norteiam as políticas educacionais são oriundos do Estado, dos organismos multilaterais, de agências de financiamentos e de intelectuais que não apenas anunciam indicadores para a educação, mas articulam interesses políticos e intervenções sociais (Evangelista, 2009).

Dessa maneira, esta seção tem como objetivo discutir o papel do Estado na promoção das políticas educacionais, considerando os interesses das classes dominantes em tornar a educação uma difusora dos princípios e valores burgueses sob uma ótica de mercado. Além disso, realiza-se uma discussão acerca dos desdobramentos das práticas neoliberais sobre a intensificação dos fluxos migratórios contemporâneos no século XXI, em especial os fluxos denominados Sul-Sul, cujo objetivo é compreender o contexto no qual a Amazônia Legal está inserida como destino para migrantes internacionais.

2.1 O papel do Estado na promoção de políticas educacionais

Para compreender o papel do Estado na promoção de políticas educacionais, é importante salientar que parte-se de uma análise acerca do papel do Estado. Nesse viés, este, enquanto agente que promove as políticas educacionais, é visto como um guardião dos interesses da classe dominante, sendo que o papel da atividade econômica e do modo de produção capitalista é fundamental para compreender a diferenciação de classe social e, também, do projeto de sociedade criado pelo estado para a elite e para a massa, fruto dos interesses das classes dominantes, que exclui os interesses e demandas das minorias.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2012), a educação, nos moldes burgueses, é determinada pelas relações de produção, pois está inserida na totalidade social do sistema capitalista. As autoras asseveram que das contradições do sistema capitalista derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes dominantes, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais.

Assim, não podemos estudar as políticas educacionais de forma isolada da sua materialidade, ou seja, apartada de suas múltiplas determinações advindas das relações de

produção capitalista. Somente é possível compreender a essência das políticas educacionais decifrando os objetivos anunciados ou velados em determinada política, para entender como se dá a articulação destas políticas a um projeto hegemônico de poder da classe dominante (Evangelista; Shiroma, 2012).

Logo, as formulações de políticas educacionais são determinadas, sobretudo, por interesses econômicos da classe burguesa que controla as rédeas do Estado. Desse modo, as políticas educacionais não podem ser compreendidas separadas de uma análise crítica acerca do papel do Estado (Carnoy, 1987). Assim, optou-se por uma reflexão com base na perspectiva marxista por permitir compreender as determinações econômicas, históricas, políticas e sociais que subsidiam a existência do Estado, assim como as relações contraditórias e conflitantes em torno das disputas por hegemonia que envolvem as políticas educacionais.

Nessa perspectiva, entende-se que da base econômica capitalista surge a superestrutura da sociedade, na qual o Estado é um agente protetor dos interesses econômicos e políticos dos donos dos meios de produção. Sendo assim, pode-se confrontar a afirmativa burguesa, a qual afirma que o Estado é a estrutura burocrática que administra a sociedade de forma neutra. Opostamente, rejeita-se as formulações que defendem a ideia do poder de Estado como idealmente dirigido para o bem comum (Carnoy, 1987), posto que a natureza do Estado se revela como uma expressão política da classe dominante, a qual, “[...] é tão somente um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa (Marx; Engels, 2013, p. 27).

Segundo Engels (2019), o Estado não é um contrato social estabelecido pelos indivíduos; ao contrário, é o resultado de um processo histórico das sociedades tendo como principal objetivo regular a luta de classes. Trata-se de um poder que surge da necessidade de amortecer o choque entre as classes sociais por meio do estabelecimento de leis, regras e forças coercitivas, garantindo a manutenção da ordem capitalista vigente.

O Estado não é, portanto, de modo algum, um poder que é imposto de fora à sociedade e tão pouco é “a realidade da ideia ética”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando essa chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas para que essas oposições, classes com interesses econômicos em conflito não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, surgido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se aliena cada vez mais dela, é o Estado (Engels, 2019, p. 145).

Assim, a função social do Estado “[...] é organizar e concentrar o poder repressivo a fim de manter o controle da classe dominante sobre a produção” (Carnoy, 1987, p. 20), tornando-

se a extensão do poder da burguesia para controlar a produção e garantir sua dominação econômica e política. O Estado origina-se de contradições entre interesses individuais e os da comunidade, tendo que assumir a aparência de uma instituição independente, porém, seu objetivo é, na verdade, evitar os conflitos de classe (Harvey, 2005, p. 80).

Para tanto, o Estado utiliza-se de mecanismos⁷ para impedir que a estrutura desigual de produção burguesa seja questionada. Além da manutenção do sistema capitalista, o Estado propicia a reprodução da estrutura e das relações de classe por meio da ideologia, a qual contribui como uma ferramenta de dominação burguesa ao passo que se cria a ilusão de que o Estado opera como um guardião dos interesses gerais da sociedade, ou seja, como um órgão responsável por promover a universalização dos direitos e a participação de todos no processo decisório.

Assim, busca-se mascarar a natureza classista do Estado por meio da farsa da neutralidade e da igualdade jurídica. Além disso, a tradição teórico-política liberal concebe o Estado como “espelho da sociedade”, com uma suposta representatividade da totalidade da nação. Dessa forma, tenta-se esconder o real papel do Estado na sociedade capitalista: ser o esteio que dá sustentação para o modelo de produção burguês.

Sob a influência do Estado burguês, a educação passa a ocupar o lugar de difusora das relações capitalistas. Entretanto, deve-se compreender que a natureza da educação está intrinsecamente ligada ao trabalho, vista como um fenômeno próprio dos seres humanos, o que significa afirmar que “[...] é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2013, p. 11). Ela configura-se como trabalho não material, por tratar-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, ou seja, da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.

De forma direta e intencional, o trabalho educativo é considerado o ato de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2013). Entretanto, no sistema capitalista a desigualdade estrutural produziu uma dicotomia que diferencia uma educação para a classe trabalhadora de uma educação para a classe dominante, graças a um movimento histórico e dialético de luta de classes que fez com

⁷ O sistema jurídico, por exemplo, serve como um instrumento de controle e repressão do Estado, o qual é responsável por reprimir, punir os indivíduos por meio do estabelecimento de regras que mantenham a ordem e legitimidade do poder da burguesia. Sob esta perspectiva, as leis são instrumentos de dominação burguesa, assim como o poder coercitivo representado pelas forças armadas também é um dos mecanismos de manutenção da estrutura da sociedade de classes.

que a educação se tornasse um elemento voltado à manutenção das hierarquias sociais (Ponce, 2003).

Logo, a educação, vista como parte da totalidade social, é reflexo das relações estabelecidas nos diferentes modos de produção, envolvida nas disputas de classe que se constituíram em diferentes contextos históricos, caracterizando-se como ferramenta indispensável para a divisão e manutenção das classes sociais (Ponce, 2003). Em cada fase histórica há uma relação dialética que se manifesta na luta de classes, não se restringindo apenas ao controle dos meios de produção, mas se difundindo no campo ideológico, no qual a educação contribui diretamente para reproduzir as visões de mundo da classe dominante no tecido social.

Como adverte Ponce (2003), a estrutura do modo de produção capitalista, dividida em classes sociais antagônicas, é determinante para a construção de ideais pedagógicos hierarquizantes, porque, dessa maneira, a educação atenderá às demandas burguesas que se direcionam à formação de força de trabalho e difusão de valores hegemônicos, como a defesa da propriedade privada, a individualização, a competição e a acomodação dos sujeitos diante das desigualdades sociais.

Os desdobramentos das transformações do capitalismo no final do século XX, que resultaram no processo de mundialização do capital, se deu graças à acumulação de capital e às políticas neoliberais de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento das políticas sociais e democráticas. As consequências dessa reestruturação sobre a vida social foram imediatas, a partir de decisões econômicas e políticas para instauração da acumulação flexível e cumprimento da agenda neoliberal.

Diante disso, para compreender as formulações de políticas educacionais, não se pode deixar de analisar a relação entre o neoliberalismo e suas implicações sobre o campo educacional no processo de contrarreforma⁸, considerando a sua relevância enquanto o sistema econômico e político vigente. Compreende-se que o objetivo das políticas neoliberais é transformar direitos básicos em mercadorias, tornando a educação um terreno fértil para promoção de políticas que visam o lucro.

A educação ocupa cada vez mais espaço no mundo dos negócios devido ao seu forte potencial como mercadoria lucrativa, tornando-se objeto de interesse em projetos privatistas.

⁸ Segundo Behring e Boschetti (2011, p. 149), o termo reforma vem sendo empregado pelos defensores do projeto neoliberal e de contrarreforma do Estado no Brasil destituindo do mesmo o seu significado histórico e popular. Nesta perspectiva, em consonância com as autoras, compreendemos que reforma é uma herança da esquerda revolucionária e suas conquistas coletivas e populares, distinto do que está proposto no projeto citado. Dessa forma, a adoção do ideário neoliberal no país remete-se ao termo “contrarreforma” por designar a liquidação de direitos e conquistas da classe trabalhadora.

Isso ocorre porque a educação faz parte de uma estrutura hegemônica capitalista que encontra-se organizada sobre bases neoliberais. Nesse sentido, o processo de mercantilização da educação tem se fortalecido por meio de políticas subsidiadas por interesses de grupos econômicos articuladas às interferências de organismos internacionais (Evangelista; Shiroma, 2014).

Nesse contexto, o neoliberalismo, enquanto sistema econômico hegemônico, serve como pano de fundo das políticas educacionais. No entanto, não é considerado apenas uma ideologia ou um tipo de política econômica, pois tal interpretação reduziria a complexidade de “[...] um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2018, p. 7). O neoliberalismo tornou-se fundamentalmente uma racionalidade que tende não só a estruturar e a organizar a vida de governantes e governados, mas a conduzir a vida dos sujeitos por meio da “[...] generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2018, p. 15).

O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2018, p. 15-16).

De acordo com Dardot e Laval (2018), o neoliberalismo tomou todos os espaços da vida social imprimindo sobre a sociedade seus valores e princípios norteados pela concorrência, individualização, ausência de senso de coletividade, extinguindo qualquer possibilidade de revolução por meio do movimento social.

O neoliberalismo surge no contexto capitalista como uma reação burguesa contra o seu antecessor: o Estado do Bem-estar social (*Welfare State*)⁹. Tal reação se deu com o objetivo de reverter o cenário econômico assolado pela crise do capital no final do século XX, quando o Estado tornou-se o principal produtor e regulador de políticas econômicas (Behring; Boschetti, 2011).

⁹ O Estado do bem-estar social caracterizou-se, além do intervencionismo econômico, pelo atendimento de determinados direitos básicos dos trabalhadores, como educação, saúde, assistência e previdência social, política de pleno emprego e de redistribuição da renda. Tal modelo surgiu como alternativa para salvar o capitalismo após a crise de superprodução em 1929, que acarretou a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque. Devido à preocupação de John Maynard Keynes (1883-1946) em compreender e buscar respostas à crise que marcou o período de 1929 a 1932, estabeleceu-se como saída para a crise do capital a intervenção do Estado na economia, afastando-se do liberalismo (Behring; Boschetti, 2011).

Assim, defendia-se a intensa intervenção estatal sobre a economia e a promoção de políticas sociais cujo objetivo era diminuir os estragos causados pela crise econômica que desencadeou altos índices de desemprego e perda do poder de consumo da sociedade. Neste contexto, têm-se um processo de fortalecimento dos direitos sociais por meio da promoção de políticas sociais devido ao avanço da luta da classe trabalhadora e pelo receio da expansão do paradigma socialista na Europa, o que fez com que a classe burguesa se visse obrigada a conceder direitos básicos aos trabalhadores, evitando, assim, o movimento revolucionário do proletariado (Behring; Boschetti, 2011).

Apesar de ter se configurado como um período de avanços importantes no campo das políticas sociais, o Estado do Bem-estar social não resistiu à crise que atingiu o capital, e seu declínio, juntamente com o fordismo, teve início da década de 1970, em razão do surgimento de problemas de ordem conjuntural¹⁰ que levaram ao fim da “Era de Ouro” do capitalismo (Behring; Boschetti, 2011).

A profunda crise que atingiu o Estado intervencionista exigiu a reestruturação produtiva do capital e de suas bases políticas e ideológicas com o objetivo de recuperar o sistema capitalista. Desse modo, o neoliberalismo emergiu no final do século XX como um projeto da burguesia com a finalidade de constituir-se enquanto um modelo econômico e político hegemônico que subsidiasse os interesses da classe dominante, face à reorganização geopolítica demandada pela globalização.

Assim, a corrente neoliberal prima pela defesa de um Estado mínimo no que concerne às políticas sociais e máximo quando se trata da defesa dos interesses da burguesia, o que acarreta o esvaziamento dos mecanismos institucionalizados de proteção social por meio do corte com gastos públicos no campo social, fazendo aumentar o abismo econômico entre as classes sociais.

No tocante à reforma do Estado no contexto mundial do século XX, Behring (2008) aponta que o neoliberalismo, é na verdade, uma reação burguesa conservadora e monetarista, de natureza claramente regressiva, dentro da qual se situa a contrarreforma do Estado. A reforma passaria por transferir ao setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, a exemplo de empresas estatais, assim como a descentralização, para o setor público

¹⁰ Tais problemas referem-se à queda das taxas de lucratividade do capital e em virtude da chamada crise do petróleo que solapou o padrão fordista-keynesiano de organização do Estado e da economia capitalistas, rompendo com pacto social que imperou na “Era de ouro do capital”.

não-estatal, de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado¹¹, mas devem ser subsidiados por ele, como educação, saúde, cultura e pesquisa científica (Behring, 2008).

De acordo com Behring (2008), há diversos pressupostos que conduzem o neoliberalismo, dentre os quais destacam-se: o fortalecimento da ação reguladora do Estado, voltada a uma economia de mercado, especialmente do serviços básicos de cunho social; a inclinação gerencialista, voltada para o controle de resultados e baseada na descentralização administrativa, no intuito de busca pela qualidade e produtividade no serviço público; a eliminação de gastos com pessoal, especialmente os inativos da União; e a valorização do mérito como critério de promoção dos servidores e demissão (eliminação) dos que não demonstrarem desempenho satisfatório. As transformações no campo educacional eclodiram, sobretudo, em razão da reestruturação produtiva do capital com o advento do Toyotismo no final do século XX, tendo o neoliberalismo como principal vetor, tornando-se o modelo hegemônico do capitalismo contemporâneo.

Nessa conjuntura, as políticas educacionais passaram a ser delineadas de acordo com os princípios advindos das reformas e contrarreformas neoliberais que atingiram negativamente as políticas sociais no Brasil a partir dos anos 1990 (Behring, 2008). Tais reformas neoliberais afetaram diretamente a configuração do Estado, que passou a operar seguindo a lógica empresarial, fazendo com que a educação adquirisse feições privatistas.

A partir dos anos de 1990, os projetos do capital tomaram novos caminhos por meio de reformas que visavam moldar a educação para atender aos interesses do capital, “lançando suas sementes” no terreno educacional. Sob efeito das políticas neoliberais, além de transformar a educação em mercadoria, a escolarização se encarregaria de formar os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje, oferecendo ascensão social¹².

Sob a lógica neoliberal e conservadora, a migração passou a configurar um problema para os países mais ricos, a exemplo dos Estados Unidos da América que, sob a gestão de Donald Trump, tornou as leis mais rigorosas dificultando a entrada ou permanência dos imigrantes: muros foram construídos, barreiras postas para impedir a entrada com a justificativa da proteção e da segurança nacional, de forma que as políticas pautaram-se na hegemonia

¹¹ Gerou-se, assim, uma forte tendência de desresponsabilização pela política social, acompanhada de desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social. O recurso reiterado às medidas provisórias criou um ambiente no qual a democracia foi quase retórica, e a contrarreforma teve em sua natureza aspectos destrutivos e regressivos (Behring, 2008).

¹² Em outras palavras, a educação teria como objetivo produzir resultados eficientes de aprendizagem, com foco na padronização do currículo e nas avaliações, ou seja, “‘bons’ alunos assimilam ‘bons’ conhecimentos e conseguem ‘bons’ empregos” (Apple, 2003, p. 6).

estadunidense com fortes inclinações xenofóbicas no tratamento dado aos imigrantes e refugiados.

A discriminação aos imigrantes não é um problema somente atual, visto que as condições históricas da migração revelam que ao longo do tempo imigrantes passaram por processos de opressão e exclusão. Os movimentos migratórios forçados que dão origem ao contingente de refugiados ocorrem em virtude de guerras, perseguição política, religiosa, catástrofes ambientais ou em razão de crises econômicas, as quais, a partir das mudanças provocadas pela reestruturação política e econômica no final do século XX, intensificaram os deslocamentos humanos em todo o globo terrestre.

Ao atravessarem as fronteiras, imigrantes e refugiados lidam com diferentes formas de preconceito: uma delas é que passam a ser considerados forasteiros que oferecem perigo. Desta forma, quando conseguem entrar nos países, enfrentam as mais diversas dificuldades para garantir uma vida digna. Muitos têm sua força de trabalho explorada de forma desumana, sendo submetidos às condições de penúria, sem acesso à saúde, moradia, emprego e educação, vivendo à margem e sem proteção do Estado. Dentre tantas formas de opressão vivenciadas pelos imigrantes e refugiados, a xenofobia e a exclusão manifestam-se desde a chegada no lugar de destino, assim como nos novos espaços que começam a ocupar.

A escola é um desses espaços de práticas opressoras, pois a violência manifesta-se em situações de exclusão, como negação de matrículas aos imigrantes indocumentados e ausência de estratégias para ajudar na comunicação por conta das diferenças de idioma. Ademais, os imigrantes sofrem com discriminação cultural, pois suas culturas são silenciadas, de forma que precisam conviver com o estranhamento e o constante medo por serem tratados como “desconhecidos”, os “outros” que não pertencem àquele lugar.

Sobre isso, Apple (2003), ao analisar o predomínio das ideias neoconservadoras na transmissão do “verdadeiro saber”, faz uma crítica importante sobre como os currículos são elaborados para difundir ideologias que propaguem valores fundados no patriotismo e na tradição, e como isso reverbera no medo do “outro” e no ataque ao multiculturalismo, fortalecendo o discurso neoconservador com a oposição existente na dicotomia “nós/eles”:

As oposições binárias nós /eles dominam esse discurso, e a cultura do “Outro” inspira medo. Essa impressão de poluição cultural pode ser vista nos ataques cada vez mais virulentos ao multiculturalismo (que é, ele próprio, uma categoria muito ampla combinando múltiplas posições políticas e culturais), à oferta de educação ou de quaisquer outros benefícios sociais aos filhos de imigrantes “ilegais” e até, em alguns casos, aos filhos de imigrantes legais, no movimento conservador em prol do uso exclusivo do inglês e nas tentativas igualmente conservadoras de reorientar currículos

e livros didáticos para uma definição particular da tradição ocidental (Apple, 2003, p. 58-59).

Para Apple (2003), o discurso hegemônico tenta se apropriar da falsa ideia de igualdade para silenciar as opressões sofridas pelos imigrantes. O autor cita como exemplo o discurso sobre o currículo de história, o qual busca relacionar a construção dos Estados Unidos a uma imagem de “nação de imigrantes” e: [...] os novos modelos de história nacional nos Estados Unidos e a tentativa dos livros didáticos de satisfazerem a demanda pela criação padronizada de uma narrativa multicultural que “nos” liga a todos, para criar aquele “nós” fugidio” (Apple, 2003, p. 256).

As narrativas hegemônicas apagam criativamente a memória histórica e as especificidades da diferença e da opressão. Pode-se inferir ainda que a imigração representa o limite do Estado nacional e a escola, que é uma instituição vinculada ao Estado, permeada por contradições em seu interior, sendo que a presença de estudantes imigrantes e de filhos de imigrantes revela a própria natureza da escola: uma instituição estratégica na interiorização dos ideais e valores necessários para a reprodução social (Vendramini; Perocco, 2023).

Compreende-se, assim, que as políticas educacionais são construídas a partir de concepções e interesses de classes hegemônicas que dominam as estruturas do Estado e buscam a reprodução de suas ideologias por meio da educação. Sob esse viés, a seção subsequente versa sobre a migração no contexto neoliberal, cujo intento é compreender as repercussões das políticas neoliberais sobre o aumento do fluxo migratório.

2.2 Os fluxos migratórios contemporâneos no contexto neoliberal

A história das sociedades está intrinsecamente relacionada aos processos de deslocamentos humanos, sendo que o movimento entre os territórios dava-se em razão de questões ligadas à sobrevivência dos grupos humanos e às transformações nos modos de produção. Nesse viés, Bernardon (2021) afirma que a migração configura-se como um fenômeno ligado à construção da relação do homem com o espaço, posto que desde a Pré-História identificou-se os primeiros movimentos de deslocamento humano, com o objetivo de caçar animais, coletar frutos e raízes.

Sob essa perspectiva, os deslocamentos foram resultado das transformações sociais, econômicas e políticas que se deram durante a história:

[...] na Baixa Idade Média, por volta do século XI, tem-se a Revolução Agrícola, em que a espécie humana se desloca em busca de terras agricultáveis. Um detalhe

importante, nesse período, é o início da fixação do homem à terra, o que não impede a continuidade do deslocamento. Em torno do século XVI, na passagem da era feudal para a do capitalismo, a literatura passa a tratar esses deslocamentos como fluxos migratórios, que se intensificam com a urbanização e o surgimento das cidades no contexto dos primórdios da era industrial (Bernardon, 2021, p. 16).

Compreende-se, dessa maneira, que a migração não é um fenômeno que marca apenas as relações contemporâneas; é, na verdade, parte da história das sociedades humanas, pois como afirma Vendramini (2018), o homem, enquanto ser histórico e social, foi capaz de produzir a sua vida por meio do trabalho na relação com a natureza, com vistas a atender suas necessidades.

Portanto, nesse processo de constituição da relação do homem com a natureza por meio do trabalho, a mobilidade está presente; sendo assim: “[...] os homens não apenas se adaptam ao meio cumprindo determinações genéticas, mas o modificam e modificam a si próprios nesse processo, criando permanentemente meios de trabalho em diferentes espaços” (Vendramini, 2018, p. 240).

Para esta autora, a migração, sob o prisma do materialismo histórico-dialético, é um fenômeno que tem origem na expropriação dos meios de subsistência e na exploração do trabalho. Como consequência, há um crescente contingente de migrantes no mundo atual que movendo-se para diferentes direções e ocupando lugares periféricos em termos espaciais, ocupacionais e educacionais, o que revela as contradições e a crise permanente em que se situa o capital.

A autora aponta que durante o século XIX, na Europa, o processo de urbanização e industrialização capitalista, antecedido pela expropriação da terra e dos meios de produção da subsistência, foi fundamental para a constituição de trabalhadores livres dispostos a vender sua força de trabalho na indústria nascente e a integrar o exército industrial de reserva nas cidades, lançando grandes massas de trabalhadores rurais para as cidades. Na segunda metade do século, imensos contingentes de pessoas buscaram possibilidades de vida e trabalho em outros continentes, particularmente as Américas (Vendramini, 2018).

Já no final do século XX e início do século XXI, observou-se um movimento em direção contrária, pois milhares de trabalhadores e suas famílias migraram à procura de trabalho e de refúgio político, uma vez que as guerras civis e as ditaduras tinham tomado conta da América Latina. Nesse contexto, muitos brasileiros, por exemplo, procuraram as regiões centrais do capitalismo, as quais alimentavam um enorme exército industrial de reserva. Os migrantes submetiam-se a baixos salários, longas jornadas de trabalho e ocupações simples, que exigiam

pouca qualificação e são desprestigiadas socialmente. Deste modo, as migrações tornaram-se um importante componente da urbanização e da acumulação de capital (Vendramini, 2018).

Na história humana, as migrações desempenham um papel fundamental nas definições de colonialismo, industrialização, Estado-nação e mercado capitalista mundial (Escudeiro, 2018). As populações em movimento costumam estar sempre no centro do crescimento demográfico, das transformações econômicas e tecnológicas, dos conflitos políticos e das guerras.

Para autoras como Faria (2015) e Escudeiro (2018), as migrações internacionais no século XXI têm se configurado como um fenômeno transnacional contemporâneo, superando a antiga dicotomia entre países de origem e de destino, em que nenhum país está alheio, cedendo lugar a um cenário em que os países experimentam, ao mesmo tempo, fluxos de emigração e imigração.

O transnacionalismo tem formado um novo tipo de população imigrante que está conectada a partir de redes, atividades e parceiros que envolvem suas vidas do local de origem e do local de acolhida em um único campo social. Os imigrantes desenvolvem e mantêm múltiplas relações para além das fronteiras: familiares, econômicas, sociais, organizacionais, religiosas e políticas; tomam decisões, preocupam-se e desenvolvem identidades com as quais formam uma rede de conexão que abrange dois ou mais países (Escudeiro, 2018).

A partir da década de 1990, o conceito de transnacionalismo foi o que mais influenciou o estudo das mobilidades urbanas, pois os fluxos migratórios passaram a ser vistos como realidades transnacionais, incluindo deslocamentos, atividades e espaços transnacionais. De acordo com Durand e Lussi (2015), as migrações internacionais assumiram uma nova perspectiva que inclui, além dos deslocamentos entre um país de origem e um de destino, variadas formas de comunicação, circulação, relação e gestão de bens, serviços e informações em nível transnacional, incluindo também outros países.

Logo, o transnacionalismo comporta a superação de uma visão fechada de cultura, mudando a perspectiva que tratava as populações migrantes como sociedades com economias e trajetórias culturais fechadas. Assim, o contexto transnacional na vida dos migrantes se desenvolve pela interação recíproca entre múltiplos fenômenos: experiência histórica, condições estruturais e ideologias do lugar de origem e da sociedade de destino (Glick-Schiller *apud* Durand; Lussi, 2015).

No contexto da economia neoliberal e da globalização, considera-se que as mobilidades que permeiam a vida das pessoas e das sociedades são um *modus vivendi* que a globalização

introduziu, ou seja, a migração não é mais que uma de suas formas. Enquanto “[...] fenômeno transversal contemporâneo, as mobilidades influenciam como a mobilidade humana, em senso estreito, é vivida pelos seus atores” (Durand; Lussi, 2015, p. 46).

A partir dos anos de 1980, o aumento do fluxo migratório ocorreu, entre outras razões, devido ao processo de transformação das bases do modelo de produção capitalista no final do século XX, o qual foi determinante para criar contingentes de imigrantes deslocando-se entre os países, graças às novas demandas do mundo globalizado que rompeu fronteiras interligando os Estado-nações, configurando-o como um fenômeno transnacional.

Essas mudanças foram fundamentais para a intensificação das migrações internacionais em razão dos processos macroestruturais de reestruturação produtiva, que alteraram o cenário político e econômico mundial para atender às demandas de um sistema globalizado, repercutindo diretamente no processo de mobilidade do capital e da população entre países, deslocando um contingente de indivíduos em busca de trabalho (Patarra, 2006).

Neste sentido, Patarra (2006) afirmou que é preciso reconhecer que, no contexto do neoliberalismo, os movimentos migratórios internacionais representam a contradição entre os interesses de grupos dominantes na globalização e os Estados nacionais, com a tradicional ótica da soberania do país. A autora assevera que:

[...] há que se considerar as tensões entre os níveis de ação internacional, nacional e local. Enfim, há que considerar que os movimentos migratórios internacionais constituem a contrapartida da reestruturação territorial planetária intrinsecamente relacionada à reestruturação econômico-produtiva em escala global (Patarra, 2006, p. 8).

Considera-se que o crescimento do fluxo migratório após a década de 1990 ocorreu, sobretudo, em decorrência da pauperização dos países em desenvolvimento insuflada pela política neoliberal e seus mecanismos de dominação e exploração. O impacto do processo de globalização sobre fluxo migratório deu-se pelo movimento de pessoas através das fronteiras, o qual acentuou-se na década de 1990, e os obstáculos que os países erguem em relação a entrada de pessoas em seus territórios são muito mais intensos quando comparados a outros fluxos, tais como capital financeiro, mercadorias e informações (Morais, 2007).

Apesar das restrições que se estabeleceram cotidianamente sobre a entrada de imigrantes nos diversos países do globo, o fluxo migratório intensificou-se na medida que a inserção da globalização econômica nos países pobres aumentou as desigualdades sociais, a precarização do trabalho e a retirada de direitos sociais, consequências geradas pelas políticas

neoliberais, permitindo o “[...] o fluxo de mão-de-obra para as diversas regiões do globo, de acordo com as necessidades internas e externas” (Morais, 2007, p. 49).

As políticas em relação ao fluxo migratório internacional evidenciam-se com intensidade no atual contexto mundial assolado por crises econômicas, desemprego e situações de penúria, principalmente as populações dos países pobres, tanto em seus países de origem quanto nos de destino. Tal fluxo é provocado por essas discrepâncias econômicas existentes entre os países, uma vez que o sistema mundial realiza-se pela divisão extensiva do trabalho que, além de ocupacional, é geográfica.

[...] na economia-mundo, variante do sistema mundial, a divisão do trabalho está presente na hierarquização das tarefas entre as regiões globais. Essa hierarquização gera cada vez mais um fluxo migratório intenso das áreas periféricas em direção as áreas centrais, mas, também para as áreas semiperiféricas, que são as áreas intermediária entre a periferia e o centro (Morais, 2007, p. 50).

Dessa forma, o movimento migratório foi responsável por gerar dilemas complexos e variados aos sujeitos que partem nesse processo de deslocamento geográfico. Como consequências sociais desse fenômeno, há o desemprego ou criação de subempregos, moradias degradantes, clandestinidade, precarização da vida e sentimento de não pertencimento e provisoriedade, além de direitos negados, como a educação escolar negada ou fornecida de forma superficial (Morais, 2007).

Por ser um processo universal e global, que se realiza em todos os lugares simultaneamente, sob novas dimensões, a migração não seria mais uma mobilização de força de trabalho para o capitalismo, mas sim a “[...] desmobilização mundial da força de trabalho” (Patarra, 2006, p. 29), posto que a reprodução capitalista se reduz a “ilhas” ou “oásis” da produtividade e rentabilidade, em torno das quais surgem desertos econômicos. Dessa maneira:

[...] algumas colocações representam um abismo entre as condições concretas de migração internacional, na contradição da nova ordem internacional, em que, além das grandes disparidades econômicas e culturais entre os países catalogados como países não-desenvolvidos ou em desenvolvimento, o capital financeiro e a livre circulação de bens e serviços implicam a formação crescente de excedentes populacionais internacionais, conflitos entre mão-de-obra nativa e estrangeira e a formação de uma mercado dual de trabalho, como foi visto nas formulações teóricas (Patarra, 2006, p. 19).

Segundo Pereira (2020), o processo migratório é reflexo das demandas estruturais do capitalismo, o qual tem como objetivo a obtenção do lucro. Dessa maneira, a autora afirma que “[...] ao longo dos períodos históricos se criou as condições necessárias para desenvolver a

centralização e concentração de capitais de forma combinada e desigual, seja em contexto regional ou internacional” (Pereira, 2020, p. 17).

Para a autora, independentemente de o âmbito ser regional ou internacional, o capitalismo sempre cria as condições necessárias para sua reprodução, tendo como eixo central a existência do exército industrial de reserva, que é um contingente populacional não absorvido no processo produtivo. Neste sentido, este contingente proporciona o material humano a serviço das necessidades para expandir o capital, o qual permanece disponível para ser explorado. Assim, a população poderá “[...] num dado momento ocupar o circuito produtivo por meio da venda de sua força de trabalho e em outro momento volta a compor o exército industrial de reserva” (Pereira, 2020, p. 17).

Em síntese, as grandes movimentações humanas tendem a preceder ou seguir mudanças profundas, seja do ponto de vista econômico e político, seja em termos sociais e culturais. Elas sempre integraram a história, mas é possível considerar que a partir da década de 1980 houve uma ampliação dos fluxos internacionais de trabalhadores, em razão do processo de mundialização do capital, associado ao de reestruturação produtiva (Mamed, 2016).

Os desdobramentos disso na vida social foram imediatos, a partir de decisões econômicas e políticas para instauração da acumulação flexível [...] e cumprimento da agenda neoliberal. A organização dos trabalhadores e a forma de trabalhar sofreram alterações, com desregulamentação dos direitos do trabalho em escala global, terceirização nos mais diversos ramos e setores, conformação do sindicalismo de parceria, mais negocial e menos conflituoso, privatização de bens públicos e desconstrução dos suportes de sociabilidade (Mamed, 2016, p. 74).

Portanto, foi nesse contexto de precarização estrutural e nova morfologia social do trabalho que o movimento de trabalhadores oriundos da periferia do capitalismo mundial (Mamed, 2016) se intensificou, criando um cenário composto por indivíduos indocumentados, vítimas de redes de contrabando humano, em busca de uma vida socialmente digna. Assim, é possível compreender os impactos que o neoliberalismo provocou nas relações econômicas, políticas e sociais, ocasionando o aumento do fluxo migratório internacional, e em consequência, criando demandas sociais, em especial, políticas públicas educacionais nos países receptores no que tange ao direito à educação de imigrantes e refugiados.

Na próxima subseção o debate se dará em torno da migração recente na Amazônia Legal a fim de compreender a configuração atual em torno do fluxo migratório. Discute-se como a migração passou por transformações no século XXI com os fluxos oriundos do Sul global.

2.3 A configuração migratória recente na Amazônia Legal

Segundo Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021), observou-se o aumento da migração no sentido Sul-Sul, invertendo a lógica da história recente do Ocidente, na qual as mobilidades urbanas internacionais se davam basicamente do Norte para o Sul global, seja como movimentos coloniais, êxodo rural ou resultados de crises de pós-guerras.

No entanto, os autores explicam que o deslocamento para o Sul global está associado à nova divisão internacional surgida no pós-Guerra Fria, em que o mundo não mais seria dividido entre países comunistas (Leste) e países capitalistas (Oeste), mas entre Norte, composto por países desenvolvidos e industrializados no século XIX, e Sul, formado por países em desenvolvimento, ex-colônias e de industrialização tardia (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021).

No que concerne às migrações no Brasil, podemos dizer que a história do país é marcada por fluxos migratórios, visto que desde o início do processo de constituição do Estado-nação, migrantes chegavam de outros países, de forma voluntária ou não. Os imigrantes, assim como a população natural, trabalharam na construção do país.

Assim, esta subseção tem como objetivo contextualizar o processo migratório no século XXI, em especial os fluxos denominados Sul-Sul, para se compreender o contexto no qual o Brasil está inserido como destino para imigrantes internacionais. Desta forma, busca-se compreender a configuração da imigração internacional na região da Amazônia Legal a partir da década de 2010.

Neste sentido, Baeninger (2018) afirma que o fluxo das migrações internacionais no século XXI tem demonstrado a complexidade deste fenômeno, pois esses movimentos migratórios têm se caracterizado como percursos intensos advindos, principalmente, dos países do Sul global. Para a autora, o aumento considerável de imigrantes destes locais explica-se em decorrência de restrições impostas pelos países do Norte para a entrada e permanência de migrantes internacionais, posto que tais restrições representam um importante elemento na reconfiguração das migrações e seus destinos no mundo hoje.

A partir de 2010 o aumento do fluxo migratório foi impulsionado, sobretudo, pelas políticas migratórias criadas no Norte global, assim como pelo endurecimento das políticas de imigração, especialmente na Europa e nos Estados Unidos¹³, caracterizando a primeira década

¹³ As políticas migratórias foram endurecidas pelas proibições dos países como Estados Unidos, sob o governo de Donald Trump e, da Europa, governada por partidos ultraconservadores, cuja bandeira política defendida configurou-se por medidas xenofóbicas de enfrentamento à migração irregular, com deportações, prisões e construção de muros.

do século XXI como um período marcado pela crise dos grandes modelos de recepção dos imigrantes no Ocidente (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021).

Nesse contexto, as migrações Sul-Sul entre e em direção aos países da América Latina demonstram a complexidade, a heterogeneidade e o caráter multifacetado da imigração internacional, em razão dos diferentes fatores locais e internacionais que desencadearam novos deslocamentos. Alguns exemplos são os casos da imigração haitiana, venezuelana, colombiana, síria, africana, iraquiana e coreana, de imigrações qualificadas e de imigrações refugiadas, dentre outras modalidades migratórias que “[...] constroem o mosaico das tendências de deslocamentos de população na contemporaneidade” (Baeninger, 2018, p. 14).

De fato, as migrações Sul-Sul se consolidam no bojo de processo mais amplo das migrações transnacionais, da divisão internacional do trabalho, da mobilidade do capital. Refletem e (re)configuram condicionantes que ocorrem fora das fronteiras nacionais, com impactos na conformação da imigração no âmbito de cada país (Baeninger, 2018, p. 14).

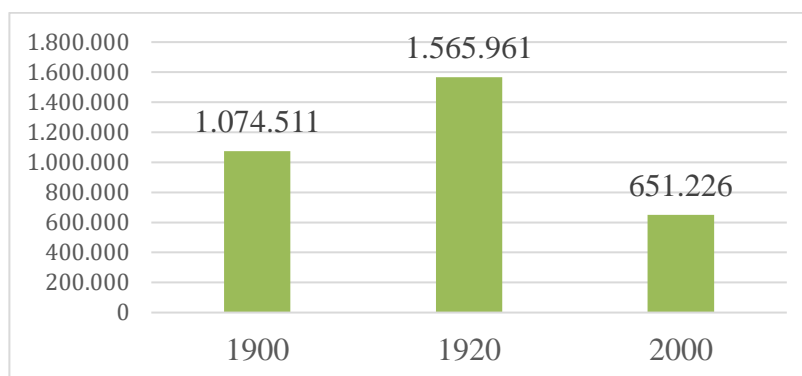
De acordo com o Relatório Anual de 2021 produzido pelo OBMigra, intitulado “2011-2020: uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil” (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021), a partir de 2010 o Brasil tornou-se um dos principais destinos dos imigrantes internacionais. A chegada e a permanência dos imigrantes no país, acompanhada de um espalhamento geográfico de origem e a intensificação dos fluxos migratórios no Brasil a partir de 2011, foram influenciados pela conjuntura global e regional ocorrida na primeira década do século XXI.

Para Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021), fatores conjunturais da economia mundial e da geopolítica foram determinantes para o aumento e consolidação dos fluxos migratórios para o Brasil, especialmente a imigração Sul-Sul, que começou a ganhar força no início da década de 2010. Neste sentido, a crise econômica internacional de 2007 nos Estados Unidos introduziu uma maior complexidade nas migrações sul-americanas. Já na primeira década do século XXI, o Acordo de Residência do Mercosul passou a ser uma realidade na região, garantindo o direito à residência, ao trabalho e à seguridade social, de forma recíproca, aos nacionais dos países-membros do Mercosul; posteriormente, também foram incluídos os países associados ao bloco.

Apesar de dar-se ênfase à questão migratória a partir de 2010, é necessário destacar que o fluxo imigratório internacional no Brasil não é um fenômeno recente, pois o país tem sido, ao longo de sua história, destino de imigrantes de outros países. Conforme afirmou Aragón (2011), o Brasil foi um dos destinos favoritos das grandes migrações do final do século XIX e início do século XX, mantendo-se como um país receptor de migrantes até meados do século XX.

Estima-se em mais de 5 milhões o número de imigrantes entre 1872 e 1972, vindos principalmente de Portugal, Itália, Japão, Alemanha e Espanha.

Gráfico 2 - Dados sobre os fluxos migratórios no Brasil



Fonte: Elaboração própria com base em Aragón (2011).

Segundo o autor, o censo brasileiro de 1900 os imigrantes internacionais representavam 6,16% da população do país, aumentando, em 1920, para 8,11% da população total, quando o país registrou o maior número de estrangeiros de sua história, conforme os censos. A partir daquele ano, a população estrangeira diminuiu constantemente até chegar, em 2000, a 0,38% da população, a mais baixa da história (Aragón, 2011).

Entre 1950 e 1980, o Brasil foi considerado pelos especialistas como uma população fechada, ou seja, com crescimento populacional resultante quase que exclusivamente da relação entre nascimentos e mortes, dada a inexpressiva representação da migração internacional. Mas, a partir de 1980, o Brasil passou a enviar uma quantidade cada vez maior de pessoas a outros países, convertendo-se em um país não mais de recepção, mas de envio (Aragón, 2011).

Essa reversão do fluxo migratório internacional no Brasil obedece a múltiplos fatores, incluindo, entre outros, a defasagem na transição demográfica do bloco de países desenvolvidos em relação ao de países em desenvolvimento, do processo de globalização e de redes sociais criadas ao longo da história da migração do país (Aragón, 2011).

Já Alves (2021) afirma que, no final do século XIX e início do século XX, o Brasil recebeu importantes fluxos migratórios, como: japoneses que fugiam da crise econômica; europeus que escapavam das guerras e crises que assolaram sua região; e, mais tarde, chilenos que buscavam refúgio da ditadura militar.

Dessa maneira, no decorrer do século XX, o fluxo migratório aumentou significativamente devido ao grande número de refugiados gerados pela Segunda Guerra

Mundial. Alves (2021) aponta que, durante o século XXI, diversos grupos de refugiados procuraram o Brasil para fugir de instabilidades políticas (angolanos, congolese e sírios) e econômicas (bolivianos, senegaleses, bengaleses) e de desastres naturais (haitianos).

A migração no Brasil passou por modificações em decorrência de fatores externos que influenciaram a entrada de diferentes contingentes imigratórios. Na nova configuração migratória, a região da Amazônia Legal, por sua vez, vem apresentando-se como um importante cenário para as migrações internacionais em virtude de o deslocamento contemporâneo ter assumido contornos inéditos em razão da migração Sul-Sul.

Baeninger, Demétrio e Domeniconi (2021), em seu artigo sobre as migrações transnacionais na Amazônia Legal, evidenciam que:

O panorama das migrações internacionais para o Brasil no século XXI ganha novos contornos, sentidos e temporalidades à medida que o país se insere na rota de fluxos migratórios representativos do contexto atual, de crescente mobilidade internacional do capital e do trabalho (SASSEN, 2010). Permeadas por mudanças nas formas de comunicação, na rapidez dos meios de transporte e nas tecnologias de transmissão de informações, além do lugar que o Brasil e a América Latina ocupam nos diferentes espaços da produção global (MARTINE, 2005), as migrações ganham cada vez mais dimensões transnacionais à medida que conectam contextos locais e regionais a processos globais (Baeninger; Demétrio; Domeniconi, 2021, p. 1).

Sob este prisma, “[...] a dinâmica migratória em nível regional, como o caso da Amazônia brasileira, é reconfigurada em termos de origem dos fluxos, sua distribuição espacial e suas seletividades impostas à mobilidade populacional” (Baeninger; Demétrio; Domeniconi (2021, p. 1). Entre os fatores importantes para o destaque da Amazônia nesse cenário migratório estão questões relacionadas a: posição que a região assume na geopolítica global; articulações locais que conferem um novo lugar para a Amazônia no Brasil; ser um território rico em recursos minerais necessários para o avanço da tecnologia. Desta forma, Amazônia brasileira torna-se um espaço disputado na corrida por controle das grandes potências mundiais, fortalecendo fluxos migratórios com origem sobretudo nos países do Norte global (Estados Unidos, Japão e Alemanha), assim como nos países emergentes do Sul global (China e Coréia do Sul).

Ademais, as melhorias dos transportes e das condições de comunicação, os acordos bilaterais e de integração física, somados à porosidade da fronteira¹⁴ e à consolidação do Brasil

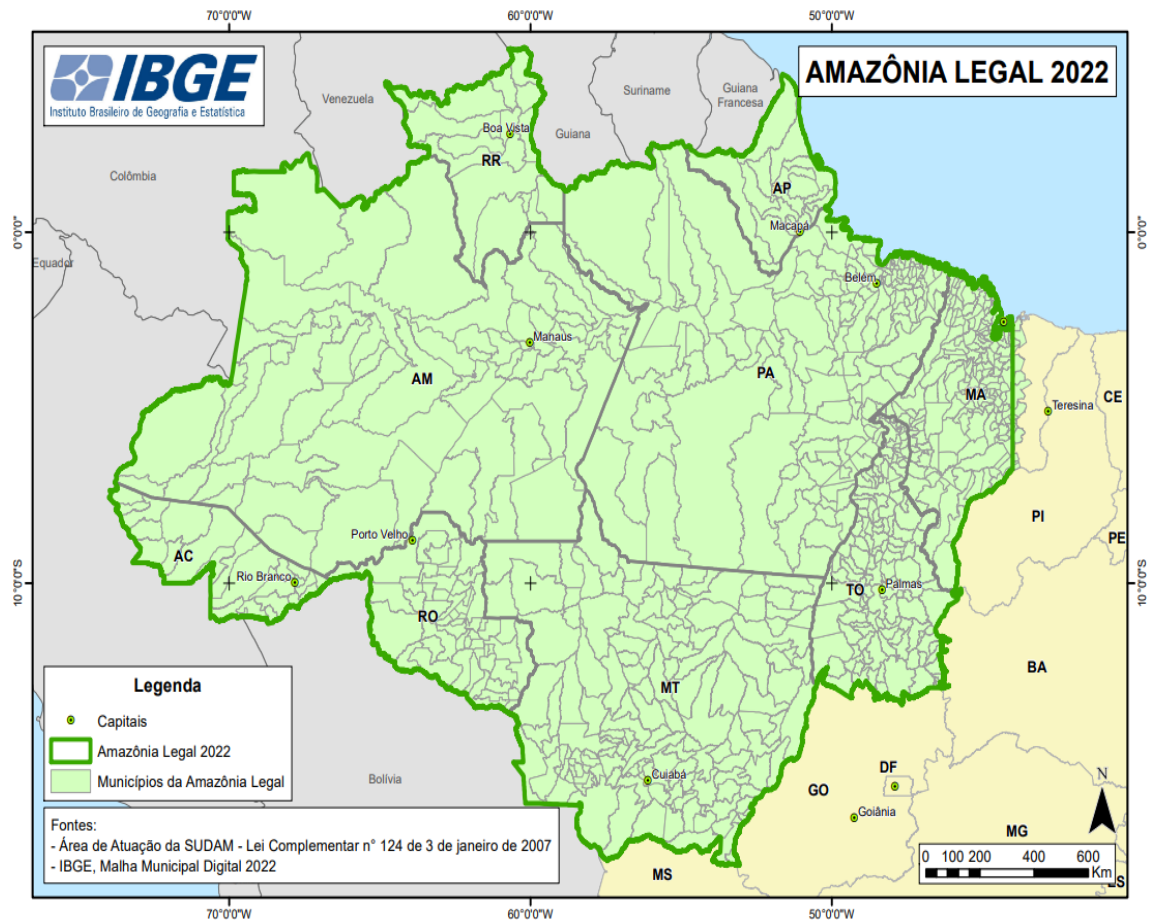
¹⁴ Para Silva (2018), a ordem pós-Guerra Fria marcou uma nova significação da fronteira, que passou a ser porosa mediante a natureza dos fluxos transnacionais que marcam a contemporaneidade. O autor explica que a porosidade das fronteiras é uma condição espaço-temporal que exige o beneplácito, ou seja, o consentimento do Estado. Assim, a porosidade denota uma condição entre a permeabilidade e a impermeabilidade absoluta, pois ainda que denote uma situação de fluidez transnacional da faixa de fronteira, a porosidade transmite uma ideia de fluxos permitidos.

na rota das migrações transnacionais de refúgio, contribuíram para redefinir as migrações fronteiriças, assim como também canalizaram para a região Amazônica processos migratórios inéditos, compostos majoritariamente por solicitantes de refúgio oriundos de outros países do Sul global, a exemplo da Venezuela, Haiti, Colômbia etc. (Baeninger; Demétrio; Domeniconi, 2021, p. 1).

No que se refere às dimensões territoriais, a Amazônia Legal corresponde à área com importantes fronteiras. Tal região está sob responsabilidade da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) delimitada em consonância ao Art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. Trata-se de uma região composta por 772 municípios distribuídos da seguinte forma: 52 de Rondônia, 22 do Acre, 62 do Amazonas, 15 de Roraima, 144 do Pará, 16 do Amapá, 139 do Tocantins e 141 do Mato Grosso, bem como por 181 municípios do estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44º, dos quais 21 deles estão parcialmente integrados na Amazônia Legal. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,75 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro (Brasil, 2022).

Na figura 1, é possível analisar a dimensão espacial da Amazônia Legal com a composição de estados e municípios.

Figura 1 - Mapa Amazônia Legal (2022)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

A Amazônia é historicamente retratada de duas formas pelos pesquisadores: alguns a veem como uma grande reserva de recursos naturais ou capital natural, despovoada, que necessita ser ocupada; já outros compreendem que a população já existente na região está gerando impactos ambientais negativos irreversíveis, sendo preciso, portanto, controlar ou mesmo frear seu crescimento populacional.

Há diferentes expressões para referir-se a esta área: Amazônia, Pan-Amazônia, Amazônia Sul-Americana, Região Amazônica ou Grande Amazônia. São expressões que compreendem diferentes enfoques, discernimentos e representações espaciais. Neste sentido, tais termos se referem

[...] à maior selva tropical úmida do planeta, localizada ao norte da América do Sul, à bacia hidrográfica do rio Amazonas, às nações que têm território nestas áreas, aos estados que promovem, através de ações conjuntas, o planejamento do desenvolvimento sustentável da Amazônia para preservar o meio ambiente e o uso racional dos recursos naturais, aos limites artificiais de conveniência político-administrativa para a aplicação de incentivos fiscais em territórios determinados, aos povos que a habitam, e a sua fauna terrestre e aquática. Esses conceitos apresentam a dificuldade de não poderem ser traduzidos facilmente em uma cartografia única,

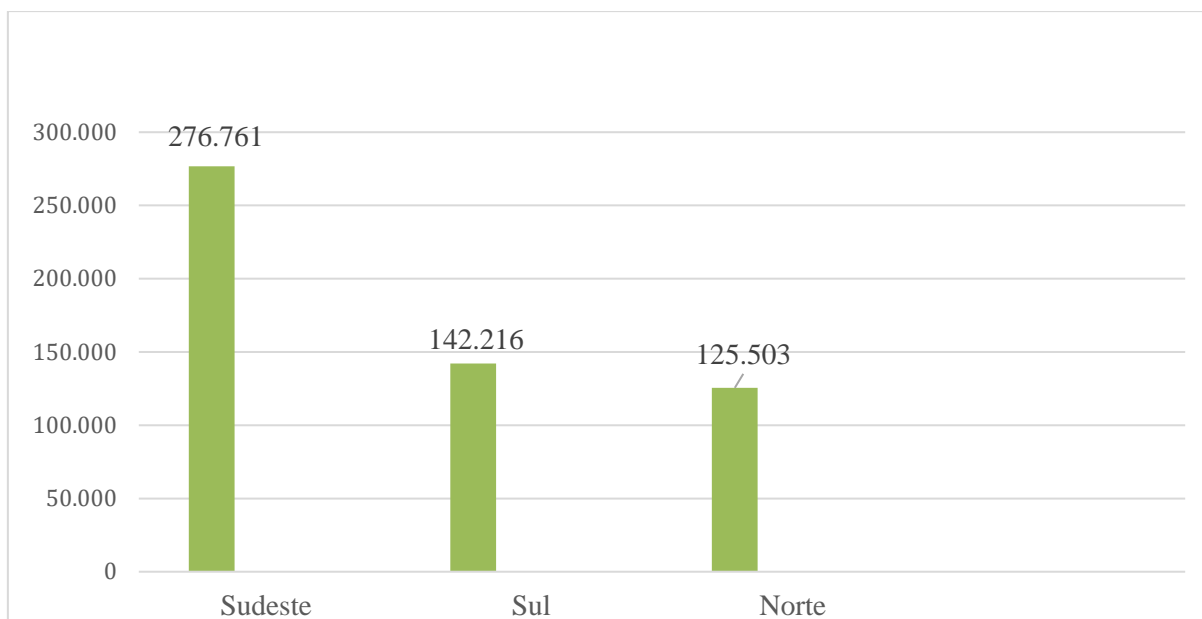
porque se referem a espaços diferentes, cujos limites não necessariamente coincidem. A Amazônia, como entidade unificada, só pode existir como uma amálgama de regiões. Dessa forma, pode-se afirmar que existem várias Amazonas que conformam uma grande região, onde cada uma tem uma distribuição regional diferente (Aragón, 2011, p. 4).

A problemática da migração internacional na Amazônia tornou-se o aspecto demográfico mais importante atualmente, em virtude da globalização e do crescente desemprego, e seus problemas decorrentes, por exemplo, a migração irregular. O Censo Demográfico de 2010 já demonstrava um aumento significativo de imigrantes, sendo que as nove Unidades da Federação que compõem a Amazônia brasileira receberam 711 mil pessoas no período 2005-2010 (Jakob, 2015).

De acordo com os dados apresentados por Jakob (2015), em termos de quantidade de imigrantes, os estados do Pará, Mato Grosso e Maranhão foram que mais receberam pessoas no período 2005-2010 (acima de 100 mil). A Amazônia recebeu também 21 mil pessoas de outros países. No caso do Amapá, os números mostram que é a Unidade Federativa (UF) com maior proporção de migrantes com origem na própria região (88,5%), e Mato Grosso e Maranhão (que fazem parte da Amazônia Legal) as menores proporções, sobretudo em função de sua localização no limite da Amazônia.

Os números recentes do OBMigra divulgados em 2020 demonstram que entre 2011 e 2019 foram registrados no Brasil 1.085.673 imigrantes, considerando todos os amparos legais – do total de imigrantes registrados, 399.372 foram mulheres. No ano de 2019 predominaram os fluxos oriundos da América do Sul e Caribe, com destaque para a nacionalidade venezuelana e haitiana (Brasil, 2020a). Os dados apresentados no Gráfico 3 podem ajudar no entendimento desse processo de crescimento migratório na última década, demonstrando as regiões que mais receberam imigrantes internacionais.

Gráfico 3 - Principais regiões no recebimento de imigrantes entre 2011 e 2019



Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2020a).

Os dados acima demonstram as regiões com maior aumento de concentração de imigrantes: na Região Sudeste o total de registros concentrados representou 44%, principalmente no estado de São Paulo. Na Região Sul o aumento representou 22% do total dos registros, distribuídos igualmente entre os seus três estados: Paraná (48.826), Santa Catarina (47.413) e Rio Grande do Sul (45.967). Já na Região Norte o aumento representou 20% do total de registros concentrados nos estados de Roraima (84.785) e Amazonas (28.508).

A Região Norte, em 2019, apresentou o maior número de registros de imigrantes de longo termo (52.242) do ano, com destaque para o estado de Roraima (37.928) que representou 38% dos registros, além de apresentar o maior número de registros anuais da série histórica. Tal aumento no número de registros ocorreu em consequência da imigração venezuelana para a região (Brasil, 2020a).

Quadro 8 - Características territoriais das nove Unidades Federativas da Amazônia Legal

Estado	Área Territorial	População	Fronteiras
Acre	164.123,737 km ²	830.018	Peru, Bolívia, Amazonas e Rondônia.
Amapá	142.470,762 km ²	733.759	Guiana Francesa, Suriname e Pará.
Amazonas	1.559.225,881 km ²	3.941.613	Colômbia.
Maranhão	329.651,496 km ²	6.775.805	Piauí, Tocantins e Pará.

Mato Grosso	903.208,361 km ²	3.658.649	Pará, Amazonas, Mato Grosso do Sul, Goiás, Tocantins, Rondônia e Bolívia.
Pará	1.245.870,704 km ²	8.121.025	Amapá, Suriname, Roraima e a Guiana, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão.
Rondônia	237.754,172 km ²	1.581.196	Amazonas, Acre, Mato Grosso e Bolívia.
Roraima	223.644,530 km ²	636.707	Amazonas, Pará, Guiana e Venezuela.
Tocantins	277.423,627 km ²	1.511.460	Goiás, Mato Grosso, Pará, Piauí e Bahia.

Fonte: Elaboração própria com base em IBGE (2023).

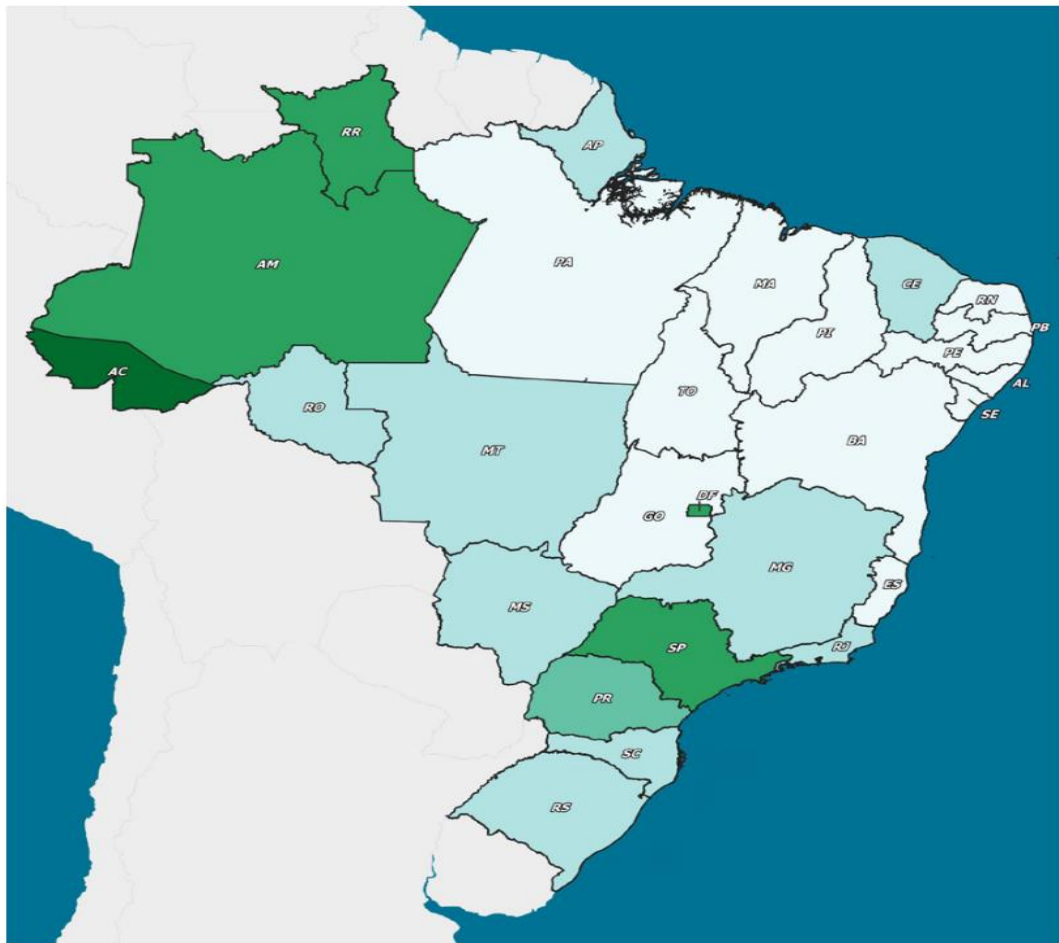
Conforme o Quadro 8, é possível verificar que os estados que compõem a região da Amazônia Legal fazem fronteira com Peru, Bolívia, Guiana Francesa, Suriname, Colômbia e Venezuela. Destaca-se o fluxo migratório através da fronteira entre a cidade de Santa Elena localizada na Venezuela e Pacaraima, município de Roraima, assim como pelo Acre, estado que representa uma das principais rotas de entrada e saída de imigrantes advindos de outros países, posto sua condição de estado fronteiriço com Peru e Bolívia.

Segundo Morais, Alves e Bonfandi (2020), a estrada binacional, chamada de rodovia Interoceânica, é responsável por assegurar a ligação terrestre do oceano Pacífico, no litoral sul do Peru, ao oceano Atlântico, no Brasil, iniciando a rota em território nacional a partir do Acre, especificamente pela cidade de Assis Brasil. Tal rodovia representa o principal eixo estrutural do corredor migratório internacional.

Considera-se que, a partir de 2010, o estado do Acre configurou-se como a principal porta de entrada de imigrantes haitianos¹⁵ no Brasil, sendo a cidade de Brasiléia, pela fronteira com a Bolívia, a via de acesso ao estado. O período de maior fluxo de entrada foram os anos de 2013, 2014 e 2015, respectivamente, 10.779, 14.333 e 9.011, pela fronteira com o Peru (Morais; Alves; Bonfandi, 2020).

¹⁵ Os imigrantes haitianos apontam que a justificativa para a sua vinda para o Brasil ocorreu em virtude da presença brasileira no comando da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti, assim como, motivados pelo crescimento da economia brasileira no início do século XXI e, pelas oportunidades de trabalho abertas pela Copa do Mundo de 2014, e, pelas Olimpíadas do Rio de Janeiro, de 2016 e, posteriormente, pela possibilidade de aquisição do visto humanitário, fatores estes que contribuíram para que o Brasil se transformasse em um novo destino desse fluxo Peru. Ademais, estima-se que até janeiro de 2020, entraram no Estado pouco menos de 50 mil imigrantes de várias nacionalidades, no entanto, o maior contingente foi de haitianos, seguidos pelos senegaleses, dominicanos e recentemente de venezuelanos. A migração de haitianos deu-se em razão da crise estrutural provocada pelo terremoto de janeiro de 2010 (Morais; Alves; Bonfandi, 2020).

Figura 2 - Mapa de distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas, segundo UF de solicitação (2021)



até 0,1%
 >0,1% a 1,0%
 >1,0% a 5,0%
 >5,0% a 15%
 >15% a 50%

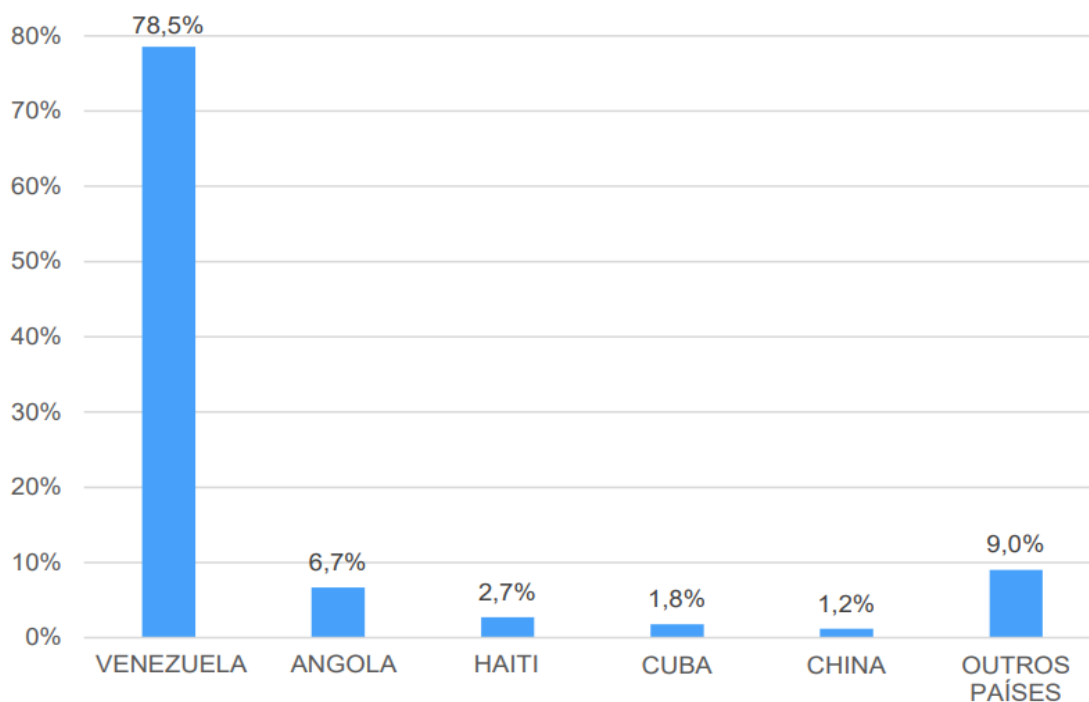
Fonte: OBMigra (2022).

No que concerne ao registro das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas pelo Conare, em 2021 observou-se a relevância da Região Norte para a dinâmica atual do refúgio no Brasil. O relatório apontou que 72,2% das solicitações apreciadas pelo Conare foram registradas nas UF que compõem a Região Norte.

O Acre foi o estado que concentrou o maior volume de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas pelo Conare em 2021, sendo 33.911 (47,8%), seguido por Roraima, 10.403 (14,7%), e pelo Amazonas, 6.660 (9,4%). Somadas, as pessoas haitianas (40.297) e as venezuelanas (9.720) que solicitaram reconhecimento da condição de refugiado nessas três UF (50.017) representavam 70,5% do total de solicitações. O Gráfico 4 demonstra

o número de solicitações de refúgio e as principais nacionalidades dos refugiados que entram no Brasil.

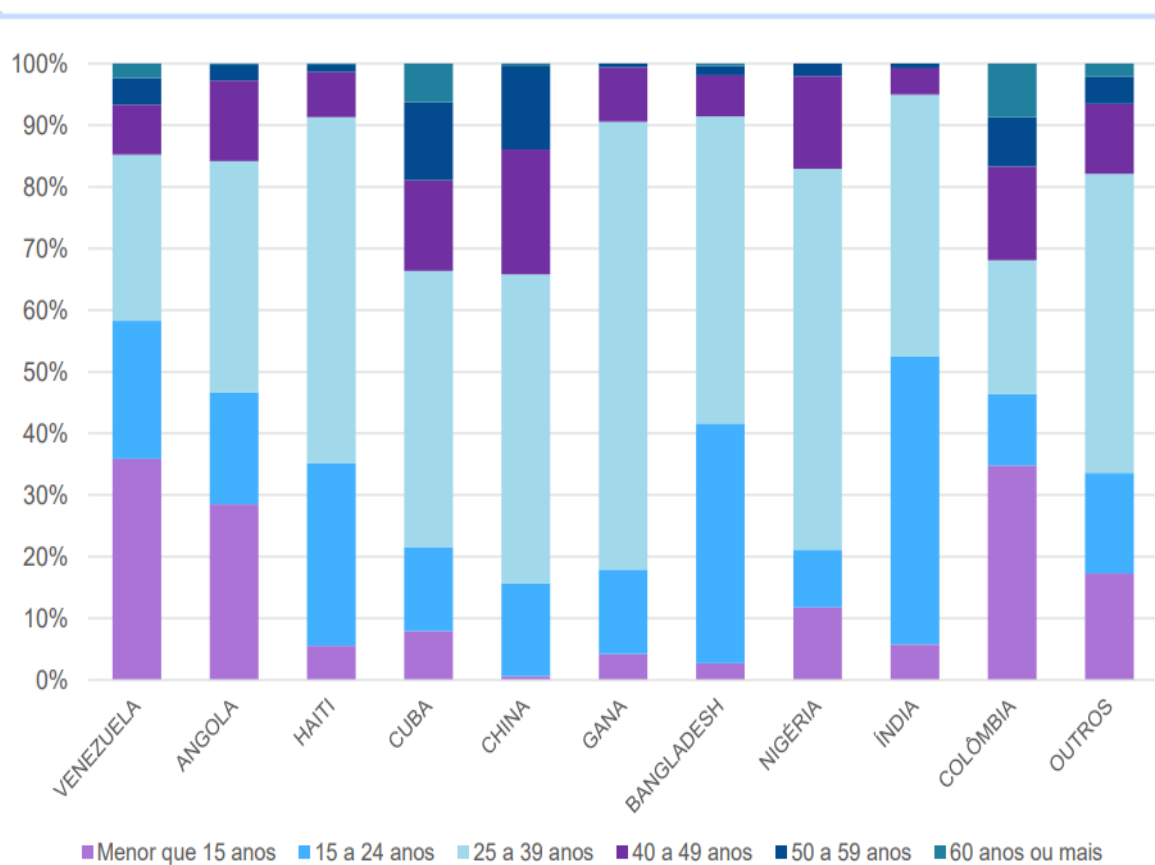
Gráfico 4 - Distribuição relativa dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2021



Fonte: Junger *et al.* (2022).

No que se refere à distribuição dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados, os dados (Gráfico 5) apontam que há a presença predominante de venezuelanos (78,5%) seguido por angolanos (6,7%), haitianos (2,7%), cubanos (1,8%), chineses (1,2%) e outras (9,0%). Este percentual de 9% corresponde a imigrantes oriundos de Gana, Bangladesh, Índia, Colômbia, Líbano, Guiné, Senegal, Síria, Camarões, Marrocos, Nepal, Paquistão e Guiné-Bissau.

Gráfico 5 - Distribuição relativa de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupo de idade, segundo principais países de nacionalidade ou de residência no Brasil



Fonte: Junger *et al.* (2022).

A partir desses dados verifica-se o caráter heterogêneo da migração internacional, uma vez que os fluxos são diversificados e originados por diferentes fatores. Ao se analisar a composição dos refugiados por grupos etários, verificou-se um quantitativo expressivo de solicitantes de refúgio venezuelanos menores de 15 anos de idade, o que denota um número de crianças e adolescentes em idade escolar que necessitam de acolhimento e inserção nos sistemas de ensino público.

No contexto da migração internacional, crianças e adolescentes são frequentemente invisibilizados, em virtude de a migração ser constantemente encarada como um fenômeno adulto e voluntário. As crianças migrantes são consideradas quase sempre:

[...] “dependentes” na migração dos adultos ou como objetos de proteção. E, enquanto elas podem realmente ser dependentes, e logicamente devem ser protegidas, um primeiro desafio é exatamente o de complexificar essa imagem inicial, compreendendo a criança migrante como pessoa autônoma e sujeito de direitos (Pellanda; Araújo, 2022, p. 109).

Tal cenário evidencia a complexidade da situação migratória, em especial quando se trata do acolhimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade ocasionada pelo contexto que a condição de imigrante proporciona, em razão da falta de segurança e instabilidade constante quanto a trabalho, moradia e acesso à escola. Em muitos casos, a situação de crianças e adolescentes migrantes permanece ausente nas agendas educacionais do país (Oliveira, 2022).

Desse modo, compreender como o direito humano à educação dos imigrantes se materializa a partir da inclusão em documentos internacionais e nacionais é o objetivo da próxima seção, pois esses documentos são balizadores no sentido de estabelecer diretrizes e recomendações aos países receptores de imigrantes, tendo como marco regulatório a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS

No contexto migratório, a discussão sobre os direitos e deveres dos migrantes e refugiados perpassa por questões ligadas à soberania dos Estados dentro dos seus territórios. Dessa maneira, faz-se necessário compreender como os direitos à educação dos imigrantes e refugiados são estabelecidos considerando as diretrizes internacionais estabelecidas por pactos entre os países, respeitando a soberania de cada um, porém, ratificando a universalidade de direitos que independem das fronteiras¹⁶ que limitam os espaços.

Sob essa perspectiva, esta seção destina-se ao debate acerca do direito à educação dos imigrantes internacionais a partir dos documentos oriundos de pactos internacionais e da legislação nacional, composta por um arcabouço robusto, com vistas a garantir o acesso de estudantes advindos de outros países ao sistema nacional de educação.

Além disso, desenvolve-se uma discussão sobre as implicações de uma economia globalizada interligada por interesses hegemônicos de organismos internacionais que influenciam a proposição de políticas educacionais em escala global e analisa a presença do tema da educação de imigrantes em documentos oriundos da UNESCO e BM a fim de identificar as recomendações para inclusão de imigrantes nos sistemas de ensino dos países receptores.

3.1 A concepção de educação como um direito para todos

A migração contemporânea constitui-se como um fenômeno de intensa complexidade por desdobrar-se em um debate que envolve diferentes aspectos do ponto de vista político, econômico, social e cultural. No que concerne às demandas que surgem com o deslocamento internacional de imigrantes, a educação emerge como um direito que não pode ser negligenciado, dada a necessidade de inclusão social que é capaz de promover, posto que, por meio da inserção educacional, os imigrantes podem projetar uma nova vida no país acolhedor.

O direito à educação e o direito de migrar são direitos humanos fundamentais previstos pela DUDH (ONU, 1948) pactuados pelos países que compõem a ONU. A intersecção entre

¹⁶ De acordo com Silva (2018), as fronteiras dos Estados passaram por um verdadeiro processo de resignificação em razão do entendimento por parte do Estado do seu valor estratégico, materializado no aperfeiçoamento dos instrumentos de territorialização e na concentração de políticas voltadas para o espaço fronteiro. Apesar do caráter polissêmico das fronteiras, neste trabalho interessa a perspectiva sobre fronteira dos Estados, que são “[...] áreas definidas pelos próprios Estados de acordo com os seus interesses estratégicos (constituindo-se, na prática, como faixa de fronteira)” (Silva, 2018, p. 314).

estes direitos possibilita aos imigrantes e refugiados a garantia do “livre desenvolvimento da personalidade do ser humano, conferindo-lhe a capacidade de inserção na comunidade internacional como ser humano dotado de dignidade intrínseca à sua condição humana” (Rocha; Loureiro; Mendes, 2023, p. 295).

A DUDH, em seu Artigo 13, garante que “1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. 2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar” (ONU, 1948).

Da mesma forma, a DUDH estabelece no seu Artigo 23 como um direito humano universal:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A educação como direito universal é resultado de transformações históricas que resultaram em documentos que a legitimaram como um elemento fundamental para a constituição de cidadãos em uma sociedade democrática. Neste sentido, Boto (2005) explica que a ideia de uma educação para todos é fruto da concepção iluminista do século XVIII, que tomou força com a Revolução Francesa a partir da vitória do pensamento burguês que deu origem à primeira declaração universal que definiu o conjunto de Direitos do Homem e do Cidadão, a qual trouxe em seu bojo a instrução como uma necessidade de todos. A partir disso,

Viver na sociedade contemporânea – protegido e/ou punido pela mesma legislação; todos iguais – requererá o firmamento de uma igualdade matricial quanto ao acesso às oportunidades de formação. No território pedagógico, a escola é alçada a dispositivo de ruptura com o Antigo Regime – o que a Revolução Francesa fizera no sentido da materialidade objetiva deveria se firmar subjetivamente no coração e nas almas de um povo a ser instruído. A escola desenhada pelos revolucionários franceses era tida por universal e única para todos, de maneira que os mais talentosos pudessem “naturalmente” expressar o seu mérito e o seu destaque. Surge como bandeira de luta da escola moderna de Estado o sonho republicano por um sistema de ensino público, gratuito, laico, universal, único e obrigatório. Seria universal por pretender colocar na mesma classe todas as crianças, todos os jovens – meninos e meninas, ricos e pobres, loiros e morenos, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes das cidades ou dos campos. Supunha-se único porque o ensino ministrado, no conjunto, deveria ser o mesmo quanto a seus conteúdos e a seus métodos, para todos os estudantes, independentemente de quaisquer identidades e pertencas comunitárias por eles abraçadas (Boto, 2005, p. 784-785).

Nesse contexto de ascensão das concepções de uma educação para todos, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão previa que a sociedade deveria favorecer com todo seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos. Nota-se que foi a primeira vez que se buscou expandir o direito a todas as pessoas, pois antes era restrito a poucos; isto tornou a educação um sonho republicano cuja bandeira defendia um ensino público, gratuito, laico, universal, único e gratuito (Magalhães, 2010).

Entretanto, encontra-se nessa acepção sobre a universalidade do direito à educação uma contradição estrutural que dificulta a concretização desse ideal, dadas as condições materiais de desigualdades impostas pela sociedade burguesa que não efetivaram na prática tal projeto. Isto porque a educação para todos não atingiu alguns grupos sociais, a exemplo das mulheres e camponeses, a maioria iletrados, além de todos aqueles que não desfrutavam dos privilégios da burguesia em ascensão, os quais foram alijados das possibilidades de buscarem a instrução (Boto, 2005).

Além disso, Boto (2005) afirma que existe uma oposição entre a ideia de acesso universal a parcelas excluídas historicamente e a qualidade do ensino. A autora discorre que “[...] historicamente os direitos nascem e se desenvolvem, não por nossa disponibilidade pedagógica, mas essencialmente por conjunturas históricas de formações sociais concretamente dadas” (Boto, 2005, p. 779).

Neste sentido, o direito à educação teria se desenvolvido em três gerações: a primeira corresponde à ideia de que o ensino tornou-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; em segundo lugar, a educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; Por último, Boto (2005) adverte que o direito à educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple, com o objetivo de atingir uma justiça distributiva, os grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal, que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica.

Dessa forma, Boto (2005, p. 793) sintetiza sua análise histórica a partir da ideia de que:

Talvez haja – como já se procurou anteriormente esboçar – diferentes e sucessivos degraus na edificação dos direitos públicos de educação. Para resumi-los, poder-se-ia dizer que o primeiro deles consistiria, antes de tudo, no reconhecimento da igualdade matricial dos sujeitos perante seu direito de serem todos educados. A seguir, poder-

se-ia pensar em critérios norteadores de alguma plataforma no âmbito da qualidade do ensino ministrado, mediante possível flexibilização de conteúdos e de métodos com o fito de obter maior êxito consoante às distintas populações de alunos com que se trabalha. Finalmente, caberia ponderar as necessidades de equidade e de justiça para traduzir, no universo da escolarização, algum nível de justiça distributiva, com o propósito de construir o que John Rawls (2001) chamaria de “sociedades razoáveis”. Trata-se, nesse caso, de pensar na diversidade, sem abdicar, de maneira alguma, do ainda necessário código de universalidade. Seriam essas o que aqui compreendemos como três gerações de direitos educativos.

Em resumo, o direito à educação perpassa por três elementos essenciais para consagrar a universalidade almejada. Primeiramente é necessário garantir o acesso à educação para todos, sem distinção de classe, etnia, nacionalidade etc. Em segundo lugar, deve-se oferecer uma educação de qualidade, combatendo a desigualdade curricular e evitando a exclusão das classes menos favorecidas do contato com a cultura erudita, com diferente capital cultural. Finalmente, em terceiro lugar, é necessário garantir a diversidade na escola, promovendo a confluência de diferentes culturas e seus saberes sejam compartilhados no espaço escolar, contribuindo para a inclusão das minorias étnicas, a exemplo dos imigrantes e refugiados que adentram os sistemas educacionais de outros países.

Diante dessa configuração histórica acerca do direito à educação, o Estado assumiu o papel de provedor de políticas públicas educacionais e passou a responsabilizar-se pela oferta escolar, colocando-a ao seu serviço e constituindo os sistemas nacionais de educação, posto que a educação é um direito social conquistado ao longo da história, e “o estabelecimento dos direitos sociais ao longo do século XVIII e início do século XIX estiveram associados à concepção de que uma sociedade instruída seria condição para uma sociedade livre” (Araújo, 2021, p. 47).

Entretanto, esse ideal de sociedade livre, assentada na cidadania plena, reflete um grande dilema: como o Estado pode garantir direitos de cidadania para todos em uma sociedade desigual e excludente como a capitalista? Pode-se considerar que a ideologia burguesa, ao proferir uma igualdade formal perante a lei, beneficia somente aqueles com independência social e econômica advindos da classe dominante. Aos despossuídos de poder econômico resta a reivindicação do reconhecimento de direitos específicos e a luta permanente pelos direitos formais reconhecidos legalmente.

Neste sentido, os grupos excluídos, não somente pela condição econômica, mas também por sua identidade sociocultural, necessitam lutar constantemente pelo acesso aos seus direitos fundamentais. As classes trabalhadoras exploradas pelo sistema desigual do capital

permanecem enfrentando entraves de acesso à escola, configurando grandes desafios de garantias de direitos e inclusão de minorias étnicas e religiosas, negros, mulheres e imigrantes.

Considera-se que a noção moderna de cidadania foi um importante instrumento para a manutenção do capitalismo, buscando, dentro de um Estado liberal e capitalista, minimizar as desigualdades, já que elas são inerentes à organização deste Estado. Além disso, pode-se dizer que,

[...] a consolidação do capitalismo, a urbanização e a industrialização também consolidaram a nova estrutura escolar e a ideia de escolarização de massas, uma vez que o ensino formal também foi compreendido como uma exigência do mundo do trabalho, pois para atuar na indústria haveria necessidade de acesso aos conhecimentos escolares como leitura, escrita, matemática, ciências, entre outros (Araújo, 2021, p. 48).

Apesar de compreender que a educação é reflexo da estrutura econômica predominante no sistema capitalista, não se pode desconsiderar que a garantia legal da educação, como um direito social, é deveras importante como condição para o acesso a outros direitos, assim como para a construção da cidadania. Mais que isso, a educação é um canal de acesso aos bens sociais e à luta política, de forma que pode ser vislumbrado um caminho para a emancipação do indivíduo diante do desconhecimento, possibilitando o acesso não somente a conhecimentos acadêmicos, mas também à emancipação, por meio de uma nova consciência sobre a realidade.

Dessa maneira, é fundamental compreender a noção de cidadão para além das fronteiras do Estado-nação, uma vez que a perspectiva xenofóbica sobre os imigrantes ainda é associada à imagem do forasteiro e não cidadão. A escola não pode ser um espaço de práticas discriminatórias, reprodutora de um sistema que reprime as diferenças, estabelecendo novas fronteiras com relação à língua e ao nacionalismo, posto que hoje a educação é atribuída como um direito inerente a qualquer pessoa humana, independentemente de sua localização geográfica e, para tal, deve ser assegurada em condição de igualdade.

Portanto, a relação entre o direito à educação e situação migratória pode ser analisada como um desdobramento da luta por cidadania, considerando a noção de diferença para contrapor a concepção de igualdade como forma de padronizar a educação sem considerar a diversidade, posto que os imigrantes necessitam que as escolas considerem suas especificidades enquanto sujeitos históricos dotados de uma bagagem cultural.

Na próxima seção será discutido sobre as garantias legais dos imigrantes quanto ao direito à educação a partir de um conjunto de normativas internacionais que estabelecem condições de acesso aos sistemas nacionais dos países receptores.

3.2 O direito à educação de imigrantes e refugiados segundo as normativas internacionais

Nesta subseção serão apresentados os marcos regulatórios da migração e refúgio em âmbito internacional e como tais normativas reverberaram sobre as políticas migratórias com ênfase na questão educacional. Neste sentido, parte-se do ponto no qual é necessário compreender o processo de construção de um arcabouço internacional de proteção dos direitos humanos de imigrantes e refugiados.

Considera-se que o movimento de internacionalização dos Direitos Humanos na história mundial emergiu durante a Segunda Guerra Mundial como resposta às atrocidades ocorridas pela expansão nazifascista e imperialista em que milhares de seres humanos morreram ou ficaram feridos (Bernardon, 2021). Ademais, muitas pessoas tiveram as suas cidades destruídas, ficando desabrigadas, o que caracterizou um acentuado deslocamento humano forçado em busca do direito de viver.

Diante deste cenário, a concepção dos Direitos Humanos universais e intransigíveis para uma vida digna é constituída por meio dos trinta artigos que compõem a DUDH (ONU, 1948). Esses direitos devem ser protegidos e promovidos pelos Estados-Nação, para que as pessoas tenham acesso aos bens e meios necessários para viver dignamente.

Para Friedrich, Bertoldo e Rosaneli (2022), a educação assumiu o status de direito humano, sendo fundamental para o respeito à dignidade humana, devendo ser garantida a todos(as), atendendo aos pressupostos de universalidade e igualdade ratificados pelos direitos humanos no seio da modernidade.

A partir disso, a DUDH passou a nortear uma série de acordos internacionais e políticas públicas relacionadas à educação, reconhecendo-a como um direito amplo fundamental e imprescindível para o exercício de todos os demais direitos. Por conseguinte, o acesso à educação vislumbra-se como um direito fundamental para que as pessoas tenham condições necessárias para usufruir da cidadania na sociedade sem barreiras impostas pela discriminação.

Nesse sentido, o marco institucional da proteção moderna do Direito Internacional dos Refugiados é a Convenção de 1951, celebrada sob a égide das Nações Unidas no contexto da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de proteger as pessoas perseguidas por “motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas” (Acnur, 1951) e que se encontram fora do país de sua nacionalidade ou que não tenha nacionalidade e esteja fora do país em que residia habitualmente.

A proteção internacional de refugiados(as) deriva da mesma base filosófica da proteção internacional dos direitos humanos e opera por meio de uma estrutura normativa de direitos e da responsabilidade estatal. Assim, além de apresentar os requisitos que definem a condição do refúgio, a Convenção também prevê os direitos e deveres entre os(as) refugiados e os países que os(as) acolhe.

Sobre o direito à educação pública, o artigo 22 da Convenção de 1951 dispõe que:

1. Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário.
2. Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo (Acnur, 1951, p. 11).

Além do que preconiza a Convenção de 1951, foram elaborados dois Tratados Internacionais tendo como objetivo assegurar a observância dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como constituir mecanismos de controle da sua efetivação aos Estados signatários desses Pactos, os quais ficaram obrigados a prover relatórios sobre as medidas adotadas para a efetivação dos direitos.

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, com o caráter de aplicação imediata em cada nação, e o Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, com o caráter progressivo a ser desenvolvido conforme as possibilidades das nações (Bernardon, 2021), foram elaborados com a finalidade de garantir direitos fundamentais.

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos de 1966 dispõe em seu Artigo II que os Estados que fazem parte do pacto devem garantir a todos os indivíduos direitos fundamentais sem qualquer tipo de discriminação:

- §1. Os Estados-partes no presente Pacto comprometem-se a garantir a todos os indivíduos que se encontrem em seu território e que estejam sujeitos à sua jurisdição os direitos reconhecidos no presente Pacto, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, situação (ONU, 1966, p. 2).

O Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, em seu Artigo 2º estabeleceu que:

- §2. Os Estados Membros no presente Pacto comprometem-se a garantir que os direitos nele enunciados se exercerão sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra situação.

De acordo com Bernardon (2021), esses pactos configuram-se como um sistema global de proteção, sendo associados a convenções especiais, como a de Direitos Humanos e Minorias: a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965) e a Resolução 1.904 (XVIII) da Assembleia Geral, o qual afirma a necessidade de eliminar a discriminação racial, pelo mundo, em todas as suas formas e manifestações assegurando a compreensão e o respeito à dignidade da pessoa humana.

Já os países que compõem a América Latina e Caribe viram-se imersos em um contexto de instabilidade social, política e econômica na década de 1980, período marcado por guerras, governos militares, revoluções e conflitos que atingiram todos os continentes, alterando as políticas internacionais e nacionais associadas à disputa ideológica da Guerra Fria¹⁷ (1947-1991) entre as potências mundiais que “dividiam” o mundo.

Tais conflitos contribuíram para a intensificação dos fluxos migratórios forçados, das vítimas de guerras civis, do terrorismo, da perseguição e da grave e generalizada destituição dos Direitos Humanos das pessoas, principalmente na América Latina.

Diante disso, no âmbito latino-americano:

[...] o instituto refúgio foi contemplado na Declaração de Cartagena, de 1984, constituindo-se como um sistema de Proteção Regional aos Direitos Humanos das pessoas em situação de refúgio, ampliando o *status* de refugiado para além do fundado temor a: perseguição, raça, religião, pertencimento a determinado grupo social, política, **adotando a grave e generalizada violação dos direitos humanos** instituída pela Convenção da Organização da União Africana (1969), como elemento da expansão do instituto do refúgio, passando a proteger grandes contingentes de seres humanos que se encontram nessa situação (Bernardon, 2021, p. 114, grifo nosso).

Dessa forma, a Convenção de Cartagena¹⁸ se configura como um documento de Proteção Regional em cooperação entre os sistemas universais, regionais e nacionais de proteção dos direitos dos refugiados, ampliando o status de refugiados àqueles que têm seus direitos humanos violados recorrendo à solicitação de refúgio em outro país como forma de manter sua vida. Entre seus compromissos consta o de “fortalecer os programas de proteção e

¹⁷ Entre essas potências estavam os Estados Unidos, que propunham um modelo de economia capitalista e um governo democrático, e a União Soviética, a qual defendia um modelo mais fechado e voltado à economia socialista.

¹⁸ A Convenção adotou ações e recomendações para ampliar o sistema de proteção e acolhida aos refugiados, com o auxílio do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), aos países acolhedores. Essa ação visa ao desenvolvimento de ações e projetos destinados à integração dos refugiados em todas as instâncias da sociedade de acolhida, bem como a sua assistência e proteção, com uma ação de natureza humanitária e apolítica. Adotada pelo “Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários”, realizado em Cartagena, Colômbia, entre 19 e 22 de novembro de 1984.

assistência aos refugiados, sobretudo nos aspectos de saúde, educação, trabalho e segurança”; assim, buscou-se:

Reiterar que, face à experiência adquirida pela afluência em massa de refugiados na América Central, se toma necessário encarar a extensão do conceito de refugiado tendo em conta, no que é pertinente, e de acordo com as características da situação existente na região, o previsto na Convenção da OUA (artigo 1., parágrafo 2) e a doutrina utilizada nos relatórios da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos. Deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública (Acnur, 1984).

Além disso, outro instrumento desse sistema de proteção é a Declaração de San José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas de 1994, a qual reiterou a importância do compartilhamento das ações em nível nacional e internacional, amparadas pelo ACNUR, para tratar da temática dos refugiados. Dessa maneira, a Declaração incentivou os governos acolhedores a buscarem soluções humanitárias para os refugiados por programas voluntários de repatriação e reinserção nos seus locais de origem. Porém, quando isso não for possível, o país de acolhida deve ofertar aos refugiados os documentos necessários para regularizar a sua situação (Bernardon, 2021).

Desta forma, a Declaração citada acima foi um importante documento de proteção e contextualização das necessidades dos migrantes e refugiados, corroborando com ações para o respeito e a reafirmação dos Direitos Humanos dessa população, em qualquer circunstância, e expondo as especificidades dos grupos mais vulneráveis nesse processo: mulheres e crianças¹⁹.

Ademais, esse documento reafirmou que a problemática dos deslocados internos constitui-se como objeto de preocupação internacional da Declaração de Princípios do Mercosul sobre Proteção Internacional de Refugiados (2016), reafirmando a necessidade de criar princípios harmônicos para a atuação com a população refugiada.

Logo, a região do Mercosul foi declarada como um espaço humanitário, aberto à acolhida aos refugiados e arrolado pelo princípio de respeito aos Direitos Humanos, à solidariedade e à cooperação entre os organismos. Assim, a Declaração ressalta:

Que ao refugiado será garantido, no mínimo, o exercício dos direitos de todo estrangeiro residente no país, além dos direitos específicos estabelecidos nos

¹⁹ Em relação à criança, a Declaração defendeu a importância de melhorar a situação dessa faixa etária de refugiados, ação baseada na Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989. Já em relação às mulheres, foi solicitada a inclusão de critérios baseados no gênero, para compreender as necessidades das refugiadas e desenvolver ações de inserção na sociedade para essa população.

instrumentos internacionais sobre proteção de refugiados; [...] Que as diferenças que se estabelecem em função de gênero, idade e diversidade das pessoas, particularmente crianças e adolescentes desacompanhados ou separados de suas famílias, devem receber atenção especial [...] Cooperar para o desenvolvimento de programas nacionais de reassentamento e envidar esforços para a criação de um programa regional de reassentamento de refugiados [...] (ACNUR, 2016, p. 180-181).

Outro acordo global importante para regulamentar e promover ações de proteção dos imigrantes foi o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular de 2018²⁰. O Pacto Global fundamenta-se em valores de soberania do Estado, compartilhamento de responsabilidade e não-discriminação de direitos humanos. A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2016, aprovou a Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados, na qual consta a realização do "Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular", em 2018. Trata-se de acordo internacional intergovernamental para a migração internacional (Baeninger, 2018).

Tal acordo reconheceu a necessidade de promover uma cooperação internacional para otimizar os benefícios gerais da migração, além de mitigar seus riscos e desafios para indivíduos e comunidades nos países de origem, de trânsito e de destino para cobrir todas as dimensões da migração internacional de uma forma holística e abrangente.

De acordo com o Pacto Global, os refugiados e os migrantes têm direito aos mesmos direitos humanos universais que devem ser sempre respeitados, protegidos e cumpridos em qualquer contexto. Todavia, os migrantes e os refugiados são grupos distintos regidos por quadros jurídicos diferentes, posto que apenas os refugiados têm direito à proteção internacional específica conforme preconiza a Convenção de 1951, tal como definida pelo direito internacional dos refugiados.

Neste sentido, o Pacto refere-se aos migrantes e apresenta um quadro cooperativo que aborda a migração em todos os suas dimensões, onde busca:

Desenvolver e utilizar perfis de migração específicos de cada país, que incluam dados desagregados sobre todos os aspectos relevantes da migração num contexto nacional, incluindo os relativos às necessidades do mercado de trabalho, procura e disponibilidade de competências, os impactos económicos, ambientais e sociais da migração, custos de transferência de remessas, saúde, **educação**, ocupação, vida e trabalho condições, salários e necessidades dos migrantes e das comunidades receptoras, a fim de desenvolver políticas de migração baseadas em evidências (OIM, 2018, p. 07, grifo nosso ou do autor).

²⁰ Reunião ocorrida em Marraquexe, no Marrocos, para adotar formalmente um amplo acordo global com vistas a tornar as migrações mais seguras e dignas para todos. O texto do acordo foi aprovado pelos Estados-membros com o apoio da Assembleia Geral da ONU, em julho, e classificado pelo Secretário-Geral da ONU, António Guterres, como "uma conquista significativa". Disponível em <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650601>.

O Brasil saiu do Pacto em 2019, a partir posse do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, como foi comunicado pelo Ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, que considerava a migração um problema a ser enfrentado. Isto porque havia uma concepção xenofóbica do governo conservador em virtude de considerar os fluxos migratórios para o Brasil, em especial da Venezuela, na fronteira com Roraima, um perigo à segurança nacional e um ataque à soberania do Brasil. Todavia, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2022, o Brasil retornou ao grupo de países que pactuaram pelo acordo em prol de medidas que garantam proteção aos imigrantes e refugiados.

Desse modo, observa-se que um conjunto de normativas foi elaborado com o objetivo de difundir a concepção de direitos universais, com ressalvas quanto às características individuais de cada nação, com respeito à soberania de cada país, no entanto, tendo como principal vetor um direcionamento quanto a governança em âmbito global da problemática envolvendo imigrantes e refugiados.

Na esteira da Declaração Universal, estes instrumentos vão apresentando novos sentidos ao direito à educação, além de identificar as populações mais vulneráveis e que historicamente têm sido excluídas dos sistemas educacionais. Nesse sentido, o documento do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais sobre o direito à educação, produzido no âmbito do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, afirma que a educação é um direito humano intrínseco e consiste no principal instrumento para emancipação econômica e social de grupos marginalizados.

Tais pactos incorporaram uma noção de que a educação é fundamental para o desenvolvimento da personalidade humana, do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais, além do papel educacional na manutenção da paz e na promoção de valores como a tolerância e compreensão entre as nações e grupos raciais e religiosos.

O direito à educação assume um caráter multidimensional uma vez que: no âmbito social contribui para o desenvolvimento da personalidade humana no contexto de uma comunidade; como direito econômico favorece o acesso ao emprego ou trabalho autônomo; e também pode ser considerada direito cultural, já que a Declaração Universal entende a educação como forma de garantir uma cultura universal de direitos humanos (Friedrich; Bertoldo; Rosaneli, 2022).

Logo, o cumprimento dessas finalidades depende da ação dos Estados, que devem observar as seguintes condições inter-relacionadas (Friedrich; Bertoldo; Rosaneli, 2022, p. 161):

a) disponibilidade de instituições e programas de ensino em quantidade suficiente; b) acessibilidade a todos(as), sem discriminação; além de acessibilidade material e econômica, com implementação progressiva da gratuidade em todos os níveis de ensino; c) aceitabilidade, ou seja, os programas e métodos pedagógicos devem ser culturalmente adequados e de boa qualidade; e) adaptabilidade e flexibilidade às comunidades em transformação e às necessidades dos(as) estudantes em contextos culturais e sociais variados.

No entanto, a Declaração e outros acordos cooperativos são resoluções consideradas ambiciosas do ponto de vista da efetivação do que se propõe. Além disso, elas também podem sofrer com obstáculos para sua concretização, conforme chamam a atenção Friedrich, Bertoldo e Rosaneli (2022, p. 161) sobre a DUDH:

[...] ela também se tornaria ao longo do tempo o exemplo mais eloquente de que, mesmo diante de avanços e de muitas aspirações igualitárias advindas do processo de proclamação de direitos humanos, “esses direitos desfrutam uma potência declarativa bem mais contundente que sua eficácia política”, marcando uma “assimetria abismal” entre seus princípios fundamentais e as ações práticas que deveriam efetivá-los.

Desse modo, tais proposições podem não alcançar resultados equânimes, posto que impera uma desigualdade estrutural marcada pela dificuldade de acesso, permanência e terminalidade de grupos vulnerabilizados, a exemplo dos imigrantes e refugiados. Isto porque o sistema capitalista é controlado por grupos hegemônicos que articulam proposições internacionais em forma de agendas globais vislumbram a integração de imigrantes e refugiados nos sistemas educacionais com a finalidade de aproveitar sua força de trabalho para inseri-los no mundo produtivo dos países receptores.

3.3 A educação para imigrantes e refugiados nas agendas dos organismos internacionais

Considerando a discussão sobre os pactos internacionais que visam garantir direitos universais aos imigrantes e refugiados, esta subseção tem o objetivo de debater acerca da influência dos organismos internacionais na proposição de políticas. Nesse viés, identificou-se que a educação para imigrantes consta como tema presente em agendas globais, de forma que a inserção e integração educacional busca atender às demandas do mundo produtivo.

A globalização e o neoliberalismo foram responsáveis pela reconfiguração econômica, política e cultural dos países capitalistas no final do século XX. Nesse contexto, um conjunto de reformas e contrarreformas do Estado impactou as políticas educacionais, sendo que atuação dos organismos internacionais foi crucial nesse processo.

Ainda nessa conjuntura, o fluxo migratório intensificou-se em razão da reestruturação produtiva do capital, deslocando um contingente de imigrantes entre os países, o que provocou

o surgimento de uma série de demandas no campo educacional no que tange à criação de políticas de integração de imigrantes nos sistemas de ensino dos países receptores.

Diante disso, ao se debruçar sobre a temática que envolve educação e migração internacional, faz-se necessário considerar o contexto internacional que influenciou a elaboração de políticas educacionais na atualidade. Entende-se que o fenômeno migratório e sua intersecção com o direito à educação não podem ser compreendidos sem considerá-los como elementos que estão interligados aos campos econômicos, políticos e sociais sob a influência da globalização e das políticas neoliberais.

Compreende-se a globalização como “[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (Dale, 2004, p. 436). Logo, ela mantém o sistema capitalista por meio de atividades econômicas, políticas e culturais com o objetivo de suprir suas necessidades, desfazendo assim fronteiras nacionais, garantindo a hegemonia do capitalismo e sua influência transnacional. Nesta conjuntura, a economia global passou a ser conduzida pela lógica capitalista neoliberal e pela influência dos aparelhos privados hegemônicos (Shiroma; Evangelista, 2014), representados pelos Organismos Internacionais²¹, no processo de condução, orientação e proposição de mudanças estruturais nos Estados-nações.

Destarte, discorrer acerca das influências internacionais e globais no processo da formulação de políticas nacionais é crucial para se aprofundar na complexidade que envolve o tema das migrações internacionais, posto que a disseminação das ideologias hegemônicas capitalistas ocorre por meio do patrocínio ou imposições de algumas “soluções” recomendadas por agências internacionais, como BM, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo Monetário Internacional (FMI) (Patarra, 2006). Essas influências devem ser destacadas sob a ótica das políticas migratórias, uma vez que essas agências têm forte influência sobre o tema.

²¹ Tais organismos são instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público que atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas (Silva, 2010 p. 1). Os organismos internacionais ganham protagonismo nas decisões internacionais a partir da 2ª Guerra Mundial, em decorrência do aumento dos conflitos entre os países por disputas territoriais, das divergências comerciais nas relações nacionais e internacionais, além das exigências de cooperação e de aproximação dos governos para tratar das questões que ultrapassam fronteiras, o que gerou a criação de instituições de abrangência internacional acima dos Estados para regular as relações de cooperação econômica, financeira, tecnológica entre países-membros (Silva, 2010).

Patarra (2006) afirmou que, no contexto da globalização, os capitais, a tecnologia e os bens circulam livremente, mas as pessoas não, enquanto a governabilidade das migrações internacionais permanece restrita a acordos entre governos, relacionados a como lidar com o decisivo papel de agentes econômicos, dos interesses de corporações e empresas inter ou transnacionais, e às necessidades do mercado de trabalho dos países desenvolvidos, entre outras dimensões.

Nesse cenário, as políticas migratórias são discutidas junto com políticas econômicas e comerciais, por organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). De acordo com a autora:

Recomendações de organismos internacionais defendem políticas migratórias em termos de direitos humanos e na supervisão de remessas, consideradas um dos aspectos positivos das migrações e auxílio no combate à pobreza dos países de origem. O contraponto com formulações teóricas sobre o fenômeno evidencia incoerências e inviabilidades dessas propostas se não forem articuladas com esforços para o desenvolvimento econômico e social dos países envolvidos (Patarra, 2006, p. 23).

Desde as últimas décadas do século XX, transformações macroestruturais têm sido orientadas por organismos internacionais. Segundo Akkari (2017), no bojo das mudanças globais, a educação dentro de suas fronteiras nacionais tornou-se objeto de crescentes influências externas em virtude de a globalização econômica ter colocado os sistemas educacionais em concorrência para atrair investimento direto e de empresas multinacionais.

A globalização neoliberal alterou as relações sociais, econômicas, culturais e políticas de forma radical, de forma que não é mais possível para uma nação capitalista decidir isoladamente sobre os rumos das políticas educacionais de seu país sem sofrer pressões externas e sanções advindas de organismos ligados ao capital internacional. Nesse sentido, destaca-se a criação de formas de governança supranacional, em que é dada autoridade sem precedentes aos organismos internacionais (Souza, 2016), os quais representam forças hegemônicas que orientam as políticas educacionais em todo o mundo por meio de agendas globais.

Para Akkari (2017, p. 942-943), ter uma agenda internacional apoiada pela ONU tem um forte valor simbólico para os países, principalmente os mais frágeis, pois “[...] a conformidade com as diretrizes da agenda pode abrir as portas do financiamento internacional, necessárias para o desenvolvimento ou simplesmente para a manutenção de seus sistemas educacionais”.

Embora a UNESCO mantenha um prestígio histórico principalmente nos países do Sul, ela foi suplantada pela UNICEF e, especialmente, pelo BM e pela OCDE, não só em termos de

financiamento da educação, mas, sobretudo, no que diz respeito ao limite mais preocupante na conceituação e orientação de prioridades da educação (Akkari, 2017).

O BM²² é considerado o atual protagonista dominante das políticas internacionais para a educação e o desenvolvimento nos países do Sul. Nos países do Norte e em alguns países emergentes, a OCDE, que é promotora do famoso Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), tem sido a agência mais influente nas políticas educacionais.

Nessa perspectiva, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia, e a Conferência Mundial de Incheon, que ocorreu em 2015, representam eventos apoiados pela UNESCO e pelo BM que evidenciam a hegemonia política e econômica dos Organismos Internacionais enquanto intelectuais orgânicos da burguesia (Maués; Camargo, 2022) no tocante à difusão de sua influência em escala global por meio da educação enquanto instrumento ideológico.

A Conferência de Incheon resultou na elaboração da Agenda 2030, um pacto feito entre os países signatários da ONU para o Desenvolvimento Sustentável; para tanto, ficou estabelecido um conjunto de 17 objetivos a serem alcançados cujo maior desafio refere-se à erradicação da pobreza. Entretanto, a Agenda 2030 representa uma extensão da globalização e do poder dos organismos internacionais e da legitimidade de uma nova forma governança supranacional que pretende garantir por meio de compromissos em comum entre os países a manutenção do capital.

No Objetivo 4 da Agenda 2030, recomenda-se que os países signatários busquem desenvolver uma Educação de qualidade para garantir o acesso à educação inclusiva e equitativa, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Mais especificamente a Meta 4.5 orienta que até 2030 as nações busquem eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (UNESCO, 2015).

De acordo com Akkari (2017), a inclusão e a equidade são a pedra angular da Agenda de 2030. Neste sentido, todos os esforços devem ser feitos para lutar contra todas as formas de exclusão e marginalização, bem como contra as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados da aprendizagem. Para tanto, as orientações advindas da

²² As propostas do Banco Mundial para as reformas educacionais tinham como ênfase a educação básica (Ensino Fundamental), a descentralização da gestão, a centralização da avaliação dos sistemas escolares e a política de financiamento.

Agenda 2030 designam que é necessário promover as mudanças necessárias nas políticas educacionais e concentrar esforços nos grupos mais desfavorecidos.

A Agenda 2030 é composta por seis orientações específicas no sentido de desenvolver uma educação voltada para o Desenvolvimento Sustentável. O quadro abaixo sintetiza suas seis orientações e seus paradigmas, conforme a análise de Akkari (2017).

Quadro 9 - Orientações contidas na Agenda 2030

Orientação	Definição	Paradigma
1. Educação inclusiva e equitativa	Considerada na agenda como indispensável para as garantias de acesso a todos e a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com vistas a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.	Humanista UNESCO
2. Extensão da duração da escolarização	Garantia de no mínimo 12 anos de escolaridade básica (equivalentes ao ensino fundamental e médio, com a inclusão de pelo menos um ano de educação infantil) de qualidade, gratuita e equitativa, com previsão de financiamento público, para no mínimo 9 anos dessa escolaridade (obrigatória), tendo como base os resultados de aprendizagem.	Humanista UNESCO
3. Educação de qualidade	De caráter transversal, está associada a “extensão da duração da escolaridade”, e a partir de resultados de aprendizagem considerados satisfatórios. Parte de uma concepção de cultura global de testes padronizados e prestação de contas (<i>accountability</i>), atribuídos a possível responsabilização, que levaria a qualidade do “produto” Educação.	Instrumental/neoliberal UNESCO/OCDE/BM
4. Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Educação para a Cidadania Mundial (ECM)	A EDS e a ECM são concepções que ajudam na construção das competências, dos valores e das atitudes necessários para se chegar a uma vida mais saudável e sustentável, possibilitando a tomada de decisões fundamentada, mediante os desafios locais e globais.	Intermediário UNESCO/OCDE/BM
5. Aprendizagem ao longo da vida	Promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da de vida e para todos, em diversos contextos e níveis de ensino. Pressupõe a garantia das condições de acesso mais equitativo e extensivo a toda a educação, incluindo a formação técnico-profissional, a educação superior e a pesquisa, visando garantir a qualidade da educação.	Intermediário UNESCO/OCDE/BM
6. Educação nas zonas de conflitos	Essa orientação visa reconhecer que uma parcela significativa da população mundial reside em regiões afetadas por conflitos, ocasionando o não acesso a escolarização; daí a importância de a comunidade internacional reconhecer a urgência e a sustentabilidade das crises humanitárias, além de promover ações educacionais para essas populações.	Humanista UNESCO

Fonte: Elaboração própria com base em Akkari (2017).

De acordo com Akkari (2017, p. 947), “as orientações 1, 2 e 6 são claramente herdeiras do paradigma humanista da educação, intimamente ligadas aos direitos humanos. Estão apoiadas pela UNESCO”. Neste sentido, o acesso à educação é um dos direitos humanos fundamentais, e o conhecimento adquirido através da educação permite a efetivação de outros direitos. À luz da sexta orientação da Agenda Global, a qual versa sobre a “educação em zonas de conflitos”, pode-se pensar a educação de imigrantes e refugiados, pois:

A sexta orientação, “educação nas zonas de conflito”, indica o reconhecimento pela comunidade internacional da urgência e da sustentabilidade das crises humanitárias. Uma parte importante da população não escolarizada em todo o mundo vive em áreas afetadas por conflitos. As crises, a violência e os ataques contra as instituições de ensino, bem como os desastres naturais e pandemias, continuam a perturbar a educação e desenvolvimento em todo o mundo. A agenda apela para o desenvolvimento de sistemas educativos mais inclusivos, ágeis e flexíveis para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos que são confrontados com estas situações, incluindo pessoas internamente deslocadas dentro de seus próprios países e refugiados (Akkari, 2017, p. 946).

Tal orientação visa reconhecer que uma parcela significativa da população mundial reside em regiões afetadas por conflitos, ocasionando o não acesso a escolarização; daí a importância de a comunidade internacional reconhecer a urgência e a sustentabilidade das crises humanitárias, além de promover ações educacionais para essas populações. A recomendação é que se priorize o desenvolvimento de sistemas de ensino inclusivos, ágeis e flexíveis ao atendimento das necessidades de pessoas em situações de conflito.

No entanto, a contradição desta recomendação reside no fato de que, na prática, os imigrantes e refugiados têm sido invisibilizados no que se refere à sua condição de cidadãos dotados de direitos humanos universais e inalienáveis em razão das barreiras impostas pelos países neoliberais, proibindo a entrada nos países, construindo muros ou deportando pessoas para seus países de origem.

A educação para imigrantes e refugiados é uma das dimensões que o termo “todos” busca abranger. Compreende-se que o sentido do termo, apesar da conotação de inclusão, é que a educação deve ser expandida em escala global em consonância com os parâmetros exigidos pelo capital, e como um instrumento ideológico para criar a aparência de que há uma preocupação com a justiça e com os direitos sociais. Dessa forma, o Objetivo 4 vai na contramão do que os governos neoliberais têm feito com a educação pública, os quais buscam transformar a educação em mercadoria.

Os organismos internacionais, como a UNESCO e o BM, têm abordado em seus documentos a questão da integração educacional dos imigrantes internacionais e refugiados. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019 – “Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros” (UNESCO, 2018) –, em 2017 havia 258 milhões de imigrantes internacionais em todo o mundo, entre os quais o número de crianças migrantes e refugiadas com idade escolar representavam um numeroso grupo, que chegavam a meio milhão de salas de aula destinadas a eles (Masella, 2019). Tal relatório enfatizou que:

[...] a migração e o deslocamento demandam que os sistemas educacionais adequem às necessidades dos imigrantes e refugiados e os países devem reconhecer em suas leis o direito de migrantes e refugiados à educação e aplicar esse direito na prática para que os sistemas educacionais sejam inclusivos e cumpram seu compromisso em relação à equidade. Afirma-se ainda que os docentes precisam ser preparados para lidar com a diversidade e com os traumas associados às migrações e, principalmente, aos deslocamentos (UNESCO, 2018, p. 10).

O relatório é uma reafirmação dos objetivos estabelecidos pela Agenda 2030, cuja orientação principal é que os Estados se adequem às demandas advindas do fluxo migratório. O documento também estabelece um conjunto de recomendações no que se refere à inserção educacional dos estudantes imigrantes e refugiados, as quais orientam que os países devem:

- a) buscar proteger o direito à educação de migrantes e deslocados;
- b) incluir migrantes e deslocados no sistema nacional de educação;
- c) compreender e planejar as necessidades educacionais de migrantes e deslocados; representar com precisão histórias de migração e deslocamento na educação para desafiar os preconceitos;
- d) preparar os docentes de migrantes e refugiados para lidar com a diversidade e as adversidades;
- e) aproveitar o potencial dos migrantes e dos deslocado;
- f) apoiar as necessidades educacionais de migrantes e deslocados na ajuda humanitária e para o desenvolvimento.

Em outro documento oriundo de recomendações internacionais intitulado “Integração de Venezuelanos Refugiados e Migrantes no Brasil”, produzido pelo BM em parceria com o Acnur (2021), sintetiza-se, por meio de orientações, que o Brasil tome medidas para:

- a) facilitar o processo de verificação e validação de diplomas e habilidades para minimizar o rebaixamento desnecessário educacional e ocupacional para o mercado de trabalho formal;

b) ampliar a oferta de treinamento em idiomas para professores, gestores e ajudar as crianças a se inscreverem na série de acordo com sua idade e que também pode promover maior empregabilidade para os adultos;

c) ampliar a capacidade das escolas, por meio da introdução de turmas matutinas e vespertinas, poderia ajudar a aliviar a superlotação em escolas e a reduzir o tamanho das turmas.

Os documentos citados têm em comum a ênfase no aproveitamento e desenvolvimento de habilidades dos imigrantes para o mercado de trabalho, quando falam em “aproveitar o potencial dos deslocados” e “promover maior empregabilidade para os adultos”. Tais recomendações demonstram que o sistema capitalista tem a necessidade de formar, por meio da educação, o capital humano para atuar nos setores produtivos através do desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para aumentar a produtividade. Observou-se o foco no papel dos docentes no processo de inclusão dos alunos imigrantes, imprimindo a responsabilização dos professores sobre o processo de acolhimento e a criação de práticas pedagógicas inclusivas.

Mota Junior e Maués (2014) afirmam que, no contexto de influência de organismos internacionais à frente das proposições de políticas educacionais, a educação é compreendida à luz da teoria do capital humano²³, a qual passa a ser vista:

[...] não somente como um importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo e por uma forte crise no Estado capitalista (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1.139).

Dessa forma, a ideologia em torno da concepção de capital humano associa a migração a um empreendimento individual, escamoteando as questões macroeconômicas em torno de decisões políticas e econômicas, com viés neoliberal, que influenciam os deslocamentos contemporâneos. Além disso, imprime a ideia de que o indivíduo se coloca como capital humano e se prepara para migrar, realizando investimentos na sua formação, treinamento profissional e aquisição de outros conhecimentos que serão determinantes para os benefícios futuros que espera receber por estes investimentos e pelos custos associados aos mesmos, onde o ato de migrar estaria também condicionado a um tipo de empreendimento.

²³ O conceito de Capital Humano foi criado pelo economista Theodoro Schultz (1962) nos anos de 1956-57 no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento, sendo definido como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros (Frigotto, 2009).

Compreende-se, assim, que as agendas internacionais, a exemplo da Agenda 2030, dispõem de objetivos a serem alcançados por meio de políticas públicas que se orientem pelas necessidades globais do mundo produtivo. Isto posto, os países receptores de imigrantes e refugiados precisam se adaptar às demandas que emergem com os fluxos migratórios, em especial educação e trabalho, para que possam absorver o contingente de imigrantes que ingressam nos países, aproveitando suas habilidades como força de trabalho.

Portanto, os organismos internacionais, com seu poder de condução das políticas educacionais em âmbito global, orientam as nações periféricas para a elaboração de políticas educacionais a serem executadas no sentido de adequar as redes de ensino às particularidades de imigrantes e refugiados.

No entanto, fica evidente que, por trás da aparência de políticas inclusivas e equitativas, há o forte interesse do capital em promover a formação de capital humano, preparando os imigrantes para a sua inserção no mercado de trabalho. Não obstante, as regras do jogo são definidas por um conjunto de interesses pautados na lógica neoliberal, de forma que há um processo de retiradas de direitos sociais em curso em razão da contrarreforma do Estado, o que vem fragilizando os direitos, tanto dos nacionais quanto dos imigrantes e refugiados, os quais têm sofrido diretamente as consequências das mudanças advindas das reformas neoliberais.

3.4 O direito à educação de imigrantes e refugiados na legislação brasileira

A luta pelo direito à educação também faz parte da realidade daqueles que migram em busca de novas oportunidades de vida. Para Busko (2017, p. 7), “[...] a educação é parte vital do processo de integração local dos refugiados e imigrantes”, pois consiste no meio pelo qual o homem atua na sociedade. Assim, a educação materializada pelo trabalho contribui na definição da pessoa humana, qualificando-a para operar mudanças sociais.

Sob tal perspectiva e considerando as normativas, pactos e agendas internacionais como referências para a elaboração de políticas educacionais no Brasil, esta seção tem por objetivo discutir a configuração da legislação brasileira no que tange aos direitos à educação de imigrantes e refugiados. Com o intento de analisar os marcos normativos do direito à educação de imigrantes e refugiados no país, serão analisados os dispositivos legais que regem a educação brasileira a fim de identificar na legislação a proteção e as garantias ao direito à educação de imigrantes e refugiados.

Dessa forma, o conjunto normativo a ser analisado nesta seção refere-se às seguintes legislações: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069); a Lei n. 9.474/1997 (que instituiu o Estatuto do Refugiado); Nova Lei da Migração n. 13.445/2017; e Resolução do Ministério da Educação nº 1 de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre o direito à matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

Tais documentos são o resultado de lutas históricas pela inclusão de minorias invisibilizadas pelo Estado ao longo da história da educação brasileira. Nesse sentido, pode-se dizer que essas normativas foram fundamentais para reconhecer os imigrantes e refugiados como sujeitos de direito no que concerne ao acesso educacional, os quais representam importantes marcos para consolidação do direito à educação no Brasil, uma vez que a luta por direitos à educação perpassa por questões políticas, econômicas e culturais.

Ao pesquisar sobre a trajetória do acesso à educação de imigrantes, Waldman (2012) identificou os avanços e retrocessos vivenciados pelos imigrantes no que concerne ao direito de frequentar o espaço escolar no Brasil. De acordo com a autora, o período do final do século XIX a início do século XX foi um momento de grande impulsão quantitativa nos fluxos migratórios com destino ao país, entretanto, na década de 1890, o Brasil possuía um sistema escolar deficitário com uma população de 80% de analfabetos.

Apesar desse contexto de intensos problemas educacionais no Brasil, a autora percebeu que muitos imigrantes reivindicaram espaço nas escolas públicas e o Estado brasileiro permitiu e estimulou que os imigrantes estabelecessem suas próprias escolas no país (Waldman, 2012). Entretanto, tal consentimento foi visto de forma negativa por governantes que mostravam-se apreensivos em relação às escolas de imigrantes ou escolas étnicas, pois viam uma ameaça aos interesses nacionalistas.

Apesar disso, Estados com altos índices de imigrantes estimularam e conviveram de forma pacífica com estas escolas até a ocorrência da Primeira Guerra Mundial (Waldman, 2012). Pode-se inferir, dessa maneira, que a organização das escolas de imigração surgiram da percepção da indisponibilidade de escolas públicas suficientes e da falta de perspectiva, por parte dos imigrantes e, também, do Estado brasileiro, em garantir o acesso à escola pública.

De acordo com o levantamento apresentado por Waldman (2012), os imigrantes alemães destacaram-se como grupo que mantinha o maior número de escolas próprias, chegando a 1.579 em 1937 no país. Os italianos estavam em segundo lugar no quantitativo geral de escolas,

apresentando 396 em 1913 e 167 na década 1930. Os imigrantes poloneses conservaram 349 escolas na década de 1930 e os japoneses variaram de 178 a 486 escolas, nesta mesma década.

Apesar de existirem esses números expressivos de escolas de imigrantes, a partir da Primeira Guerra Mundial o Estado brasileiro iniciou sua política de nacionalização e a implementação de suas primeiras ações de limitação às atividades das escolas de imigração:

Leis são promulgadas para o controle de escolas privadas cujos alunos eram estrangeiros. A Lei n.º 1.579, de 17 de dezembro de 1917, a título de exemplo, introduziu no sistema de ensino primário privado a exigência de ser a língua portuguesa adotada na escola e a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de português, geografia e história do Brasil, as quais deveriam ser ministradas por professores de nacionalidade brasileira (Waldman, 2012, p. 45).

Em resumo, a autora afirma que a trajetória do acesso à educação escolar por parte de imigrantes no Brasil deu-se inicialmente em razão da inexistência de uma estrutura de ensino que pudesse abranger tanto alunos nacionais como estrangeiros. Apesar disso, as escolas de migração foram toleradas e até mesmo estimuladas no país. No segundo momento, iniciou-se a adoção de uma política de nacionalização do ensino pelo Estado brasileiro, o que fez com que a existência destas escolas fosse gradualmente cerceada por um crescente número de limitações. No terceiro momento, com a supressão das escolas de imigração, inicia-se uma fase de inclusão desta população nas instituições de ensino públicas nacionais. Todavia, em um quarto momento, a matrícula em estabelecimento de ensino passou a ser condicionada ao registro ou cadastro do imigrante no país. Dessa forma, o Estado passou:

[...] a recusar a presença de determinados imigrantes no sistema de ensino nacional, utilizando a escola – outrora vista essencialmente como medida de assimilação e integração destes imigrantes à cultura nacional – como meio de fiscalização da permanência de imigrantes no Brasil e como forma de desencorajar o movimento migratório indocumentado ao país e excluir a presença de tais imigrantes no sistema de ensino brasileiro (Waldman, 2012, p. 45).

Considerando as transformações históricas na conjuntura política da sociedade brasileira, pode-se dizer que educação no Brasil como um direito social destinado a nacionais e estrangeiros ganhou status novamente de legítimo, devendo ser garantido a todos, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe no seu bojo um marco importante para responsabilizar o Estado pela oferta da educação.

A grande mudança trazida pelo modelo constitucional de 1988 seria seu aspecto democrático, em especial sua preocupação com a promoção de instrumentos voltados à efetividade do direito à educação. A vinculação atual da educação como um dever do Estado passou a ser maior do que nas Constituições anteriores, o que foi relevante em termos de análise do direito à educação e do papel do Estado neste campo. O ensino passou a orientar-se com base nos princípios como o da igualdade de condições

para o acesso e permanência nas escolas, da liberdade e do pluralismo das concepções pedagógicas (Araújo, 2021, p. 56).

No âmbito constitucional, Waldman (2012) aponta que o direito à educação diz respeito a um direito a prestações positivas materiais, como direitos de proteção e promoção, que incluem, conforme a Constituição (Brasil, 1988): a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, I); a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (art. 206, IV); o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência (art. 208, II); e a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI).

Ademais, o direito à educação perpassa por questões relacionadas à democracia e à cidadania, posto que não há igualdade em uma sociedade na qual indivíduos são invisibilizados pelo Estado em decorrência de sua nacionalidade. Assim, somente com a efetivação do direito de todos é que a sociedade pode ser, de fato, considerada democrática e justa.

Para Cury (2002), a educação escolar é considerada elementar para a concretização da cidadania. No entanto, o autor pondera que é necessário existir condições essenciais para que este direito seja de fato cumprido, posto que “[...] como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (Cury, 2002, p. 246).

Nesse sentido, a educação, “dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi, então, positivada como direito. A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado” (Cury, 2008, p. 295).

Cury (2002, p. 249) discorreu que a:

[...] ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades.

Logo, o acesso à educação e a oferta das condições por parte dos Estados para a efetivação desse direito é fundamental, considerando que não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica, uma vez que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos” (Cury, 2002, p. 246).

Assim, cabe aos Estados o dever de prover políticas educacionais que garantam o acesso de estudantes que estejam na condição de imigrantes ou refugiados. A educação do imigrante e

do refugiado deve partir de princípios gerais previstos na Constituição Federal (CF) de 1988, que prevê, mais especificamente no 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 [...]” (Brasil, 1988, grifo nosso).

No que tange aos direitos sociais, a CF de 1988 determina, em seu Art. 6º, que: “São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, grifo nosso).

Compreende-se que a CF de 1988 representa um marco importante para a vida dos migrantes internacionais, pois garantiu a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ademais, equiparou grande parte dos direitos e garantias fundamentais dos migrantes aos nacionais, incluindo os direitos e deveres individuais, bem como os direitos sociais.

Pode-se afirmar, assim, que a CF de 1988 determinou a equiparação do direito de migrantes e nacionais à educação, estabelecendo-a como direito de todos e dever do Estado e da família. Tal equiparação reverberou na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a qual garante, em seu 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” (Brasil, 1996).

Em conformidade com tais legislações, o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/1990) ratificou as garantias legais à educação sem qualquer tipo de discriminação em seus artigos 3º e 4º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990).

No que tange a uma legislação específica aos imigrantes internacionais, podemos citar o Estatuto do Refugiado (Lei nº 9.497/1997), o qual dispõe de um conjunto de direitos e deveres garantidos pelo texto legal, sendo um desdobramento das normativas internacionais, a exemplo da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967. Tal documento estabeleceu a implementação do Conare, órgão de deliberação coletiva, no âmbito do Ministério da Justiça, responsável por analisar, expedir, orientar e cassar pedidos de reconhecimento do status de refugiado no país.

O Estatuto do refugiado prevê que:

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. (Brasil, 1997).

Sobre a questão educacional, o Estatuto dispõe no Capítulo II, que tange sobre a Integração Local, que:

Art. 44. 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.

Neste sentido, há uma necessidade de reconhecimento da formação acumulada no país de origem do refugiado, assim como a facilitação desse processo dadas às condições de vulnerabilidade dos refugiados. Como dito anteriormente, há uma distinção no que concerne ao status de refugiado e imigrante, posto que o primeiro se configura na definição de que sai do seu país e busca refúgio em virtude de fundado temor de perseguição por raça, posição política, religião ou etnia, assim como aqueles que têm seus direitos humanos violados, como preconizou a Declaração de Cartagena. Desse modo, foi promulgada uma legislação específica para regularizar a questão migratória no Brasil a partir de 2017.

Esta normativa refere-se à nova Lei de Migração, nº 13.445/17 (Brasil, 2017), que foi regulamentada pelo Decreto 9.199/17, a qual disciplina a migração no país. Tal lei representa um avanço nas políticas migratórias no Brasil, pois deixou de ter um viés voltado somente à garantia da segurança nacional e à proteção do trabalhador nacional desde a época da ditadura militar (Mendes; Brasil, 2020).

Segundo Mendes e Brasil (2020), a nova lei de migração foi alinhada a uma política migratória que congrega com os valores dos Direitos Humanos e da Constituição Federal de 1988, cujos princípios básicos são fraternidade, solidariedade e combate à xenofobia e à criminalização da migração.

A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, disciplinou a migração no Brasil e estabeleceu princípios e diretrizes para as políticas públicas para o imigrante. Também a nova Lei de Migração substituiu a Lei n. 818/49 (regula a aquisição, a perda e a reaquisição da nacionalidade e a perda dos direitos políticos) e a Lei n. 8.615/80 (Estatuto do Estrangeiro), que tratavam o não nacional como uma ameaça aos brasileiros e a imigração como uma questão de segurança nacional (Mendes; Brasil, 2020).

O artigo 2º do antigo Estatuto do Estrangeiro previa que na aplicação da lei atenderia precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil e à defesa do trabalhador nacional. O artigo 3º acrescentava que “[...] a concessão do visto, a sua prorrogação ou transformação ficarão sempre condicionadas aos interesses nacionais”, dando uma conotação ainda mais discricionária para a concessão ou a prorrogação do visto (Mendes; Brasil, 2020, p. 66).

De acordo com Mendes e Brasil (2020), é possível perceber que o imigrante era tratado de maneira discriminatória, porque era visto com desconfiança, fazendo-se necessário se precaver diante da ameaça causada pelo estrangeiro à soberania nacional e às relações de trabalho em detrimento do brasileiro. Com a nova Lei de Migração, o imigrante passa a ser sujeito de direitos e obrigações, priorizando-se a defesa dos direitos humanos.

A nova Lei n. 13.445/2017 inicia-se com uma mudança significativa: muda-se o vocábulo “estrangeiro” – utilizada na Lei n. 8.615/1980 – para “migrante”. Além disso, a Lei de Migração estabelece algumas definições importantes, considerando que “Imigrante é toda pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (Mendes; Brasil, 2020, p. 67).

O imigrante se distingue do visitante porque esse é o não nacional que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional, e são eles: os turistas, os artistas e as pessoas de negócio. Na lei constam outras definições, como a de emigrante que é o brasileiro que estabelece temporária ou definitivamente no exterior; o residente fronteiriço que é a pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho; e o 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 n. 4.246, de 22 de maio de 2002 (Mendes; Brasil, 2020, p. 67).

Desse modo, quanto aos direitos relativos à educação dos migrantes internacionais, a nova Lei de Migração (13.445/17), em seus artigos 3º e 4º, assegura (Brasil, 2017):

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: [...] XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; [...]

Art. 4º [...] X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

Percebe-se significativos avanços quanto à normatização de direitos de imigrantes e refugiados no Brasil, o que se configura como políticas com forte influência das decisões internacionais, na qual o Brasil, como signatário, é responsável por aplicar em seu território em respeito aos acordos firmados em suas relações exteriores.

Apesar de o Brasil possuir um conjunto robusto de leis que estabelecem diretrizes para a regularização dos direitos e deveres dos imigrantes e refugiados, até o ano de 2020 não existia nenhuma normativa nacional específica para tratar sobre o direito à educação dos imigrantes, os quais permaneciam ausentes na agenda da educação brasileira (Araújo, 2021; Oliveira, 2022). Dessa maneira, o processo de normatização dos direitos dos imigrantes à educação iniciou-se, conforme exposto por Araújo (2021), somente após a petição da Defensoria Pública da União com pedido de regularização para matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

Pode-se inferir que a ausência de uma normatização para o acesso à matrícula dos imigrantes representava uma evidente violação desse direito no âmbito público educacional (Araújo, 2021). O questionamento realizado pela Defensoria Pública da União (DPU) fez com que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovasse a Resolução Normativa nº 01/2020 com regras específicas sobre as condições de acesso e permanência dos estudantes migrantes internacionais nas escolas brasileiras. Dessa maneira, tal resolução foi fundamental para estabelecer condições para o exercício do direito à educação dos imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas no país.

Neste sentido, o CNE publicou a Resolução Nº 1 em novembro de 2020 (Brasil, 2020b), a qual dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. A normativa é fruto de um conjunto de normas internacionais e nacionais que são regidas por princípios que visam assegurar o respeito à diversidade e à proteção à criança e ao adolescente, assim como o respeito à dignidade humana.

Dessa maneira, pode-se destacar os artigos mais importantes quanto às mudanças que visam facilitar o acesso ao ensino básico por meio da retirada de barreiras documentais que impossibilitavam as matrículas de imigrantes e refugiados em virtude da falta de documentação, o que era um grande entrave tendo em vista que, em muitos casos, família inteiras chegavam

no país somente com a roupa do corpo, sendo classificadas pelos órgãos responsáveis pelo controle migratório como indocumentados.

Assim, a Resolução estabeleceu, com base no direito inalienável de crianças e adolescentes imigrantes e refugiados, em seu Art. 1º que:

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.

§ 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

§ 3º Nos termos do caput deste artigo, não consistirá em óbice à matrícula:

I - a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM); e

II - a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados.

§ 4º A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade.

§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.

§ 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento. (Brasil, 2020b).

Outro aspecto relevante que a Resolução nº 1 estabelece é um conjunto de recomendações para as escolas no que concerne ao acolhimento dos estudantes em situação migratória, como forma de evitar casos de discriminação contra eles. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de garantir não apenas o acesso à matrícula, mas também a permanência do estudante migrante.

Nestes termos, a resolução estabeleceu que:

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

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, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (Brasil, 2020b).

Como pode-se observar, no âmbito nacional houve um progressivo e moderno avanço para a inclusão dos imigrantes que se mantinham ausentes na agenda educacional brasileira (Araújo, 2021; Oliveira, 2022). Tal avanço exprime a concepção de Cury (2002) ao salientar que o direito à educação, para que seja garantido, deve estar inscrito em forma de lei.

O ato de declarar um direito é muito significativo, uma vez que equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Esse reconhecimento é mais significativo ainda pois “[...] torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo” (Cury, 2002, p. 259).

Sendo assim, considera-se que importantes passos foram dados para que o estado reconheça os imigrantes como sujeitos dotados de direitos sociais, entre eles, a educação, uma vez que não é possível viver de forma digna, sem ter acesso à escola e um ambiente que respeite duas particularidades culturais e necessidades de aprendizado. Diante disso, a seção seguinte apresenta os resultados provenientes da pesquisa empreendida sobre os marcos normativos que regulamentam o direito à educação nos estados que integram a Amazônia Legal.

4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS NA AMAZÔNIA LEGAL: ENTRE A PRESENÇA E A AUSÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS

No bojo das discussões sobre o direito à educação de imigrantes e refugiados, considera-se importante ressaltar que, além de ser um elemento crucial para o exercício da cidadania, ou seja, dos direitos civis, sociais e políticos, é fundamental à formação do ser humano enquanto tal, ou seja, “[...] a sua capacidade de descobrimento do mundo e autodescobrimento, de modo a valorizar as suas particulares manifestações. Assim, fortalece-se o pensamento democrático no que se associa à pluralidade política, social e cultural” (Vasconcelos, 2021, p. 115).

Outrossim, a “[...] integração da população imigrante por meio do ambiente escolar pode ser considerada singular sob seu aspecto de potencial multiplicação de saberes e experiências” (Waldman, 2012, p. 13). Isso significa que, ao permitir o acesso de alunos imigrantes nas instituições de ensino do país de acolhimento, possibilita-se, ao mesmo tempo, a aproximação do núcleo familiar e de convivência do aluno com a sociedade receptora, a partir de relatos e da difusão de experiências do estudante com os costumes locais, com a língua oficial do país e com a convivência com professores, funcionários e colegas.

Diante disso, nesta seção são apresentados os resultados do mapeamento acerca das normativas estaduais que versam sobre os direitos à educação de imigrantes e refugiados. O levantamento foi realizado nos sites oficiais das Secretarias de Estado da Educação, Assembleias Legislativas e CEEs que integram os estados da Amazônia Legal, pois para realizar um estudo aprofundado sobre as políticas educacionais, é necessário analisar os textos, os documentos, as fontes, os escritos, ler as evidências para compreendê-las (Shiroma, Campos; Garcia, 2005).

Assim, a pesquisa foi subsidiada pelo exame de fontes documentais, como: Leis, PEE, Resoluções, Instrução Normativa e Projeto de Lei, os quais foram fundamentais para compreender o processo de regulamentação (ou não) das políticas educacionais para imigrantes e refugiados. Além disso, esta seção visa apresentar um panorama da configuração econômica e educacional dos Estados com o objetivo de contextualizar a conjuntura na qual o objeto desta pesquisa está inserido.

Com o intento de responder ao questionamento central deste estudo, “como os Estados da Amazônia Legal têm garantido o Direito à educação de imigrantes e refugiados na educação básica?”, fez-se necessário estabelecer procedimentos articulando a análise quanti-qualitativa, a partir de dois instrumentos principais:

a) Análise de dados de matrícula de estudantes migrantes internacionais, informações referentes às suas características (nacionalidade, idade, gênero) e sua distribuição nas etapas de ensino;

b) Análise documental sobre a normatização destinada a estabelecer as regras de matrícula, classificação, inclusão e procedimentos pedagógicos nos estabelecimentos de ensino estaduais.

Para tanto, utilizou-se dados estatísticos em razão da importância da análise com base em descrições quantitativas a fim de possibilitar a verificação dos indicadores de matrículas, assim como de informações importantes para identificar o perfil dos imigrantes internacionais que demandam políticas públicas no âmbito educacional.

A pesquisa de cunho quantitativo conciliada à qualitativa, segundo Gatti (2004), contribui para a realização de estudos em educação pois ajuda a mensurar questões sociais/educacionais que não poderiam ser equacionadas e compreendidas se não fossem as análises de dados.

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing (Gatti, 2004, p. 14).

Dessa maneira, os dados utilizados na pesquisa são oriundos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dos anos de 2010 a 2022. Além do Inep, a pesquisa utilizou o mapeamento realizado pelo Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o qual forneceu dados detalhados sobre o número de matrículas e características dos estudantes imigrantes matriculados nos Estabelecimentos estaduais de Ensino e do Observatório de Migrações Internacionais.

A análise documental, por sua vez, contribuiu para a reflexão sobre como as instituições responsáveis pela regularização da burocracia educacional estão normatizando a questão do direito à educação básica de imigrantes internacionais. O estudo buscou identificar o processo de regularização que perpassa por questões que incluem o acesso e permanência desses estudantes migrantes internacionais nas redes de ensino que ofertam a educação básica.

Nesse viés, a pesquisa documental foi crucial pois possibilitou a apreensão, compreensão e análise de documentos orientadores das políticas educacionais, posto que, para realizar a análise documental, é fundamental que o pesquisador assumira uma postura ativa, uma vez que “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa evidências que apresenta” (Evangelista, 2012, p. 56), sendo responsável por verificar aquilo que está dito e não dito nos documentos oficiais que norteiam as políticas educacionais.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439), analisar os discursos oriundos dos documentos de política educacional “funciona como um dispositivo de interpretação para colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar”. Logo, no que concerne às políticas educacionais para imigrantes e refugiados, é provável que aquilo que é silenciado nos documentos oficiais pode ser mais revelador do que aquilo que está escrito.

4.1 Panorama socioeconômico dos estados da Amazônia Legal

Como já foi exposto neste texto, a região da Amazônia Legal tornou-se, na última década, uma rota de acesso ao território brasileiro para novos fluxos de imigração internacional. Conforme os dados apontados pelo OBMigra (Brasil, 2022), dentre os estados que mais têm recebido contingentes de imigrantes internacionais estão Acre, Roraima e Amazonas.

Do ponto de vista histórico, os principais destinos escolhidos para migrar são os grandes centros da economia global em razão da perspectiva de prosperidade que permeia o imaginário de quem anseia sobreviver e melhorar suas condições de vida. Exemplo disso é a recorrente onda migratória de habitantes dos países da América Latina e Caribe para países da Europa ou em direção aos Estados Unidos. No entanto, o fluxo migratório no sentido Sul-Sul tem se configurado como uma nova corrente migratória no século XXI. Nesse contexto, os estados da Amazônia Legal tornaram-se rotas de acesso ao Brasil por imigrantes oriundos de países como Venezuela, Colômbia e Haiti.

Apesar de ter se destacado como destino para os imigrantes internacionais, é importante ressaltar que a Amazônia Legal encontra-se em um contexto de intensas desigualdades estruturais que submeteram a região (especialmente os estados do Norte do país) a uma realidade marcada pela exclusão e por disparidades que se refletem nas barreiras para garantir direitos fundamentais às suas populações.

Tal condição impõe desafios permanentes ao seu desenvolvimento econômico e social, posto que uma característica histórica do Brasil é a desigualdade econômica entre indivíduos e regiões, segundo afirmam Maciel, Piza e Penoff (2009). Para os autores, do ponto de vista regional, o que se observa é uma concentração relativa de produção e renda nas Regiões Sul e Sudeste e maior nível de pobreza nas Regiões Norte e Nordeste.

Essas desigualdades são resultantes de construções históricas vinculadas à reversão econômica, que se deu com a decadência da cana-de-açúcar no Nordeste e a ascensão da mineração no Sudeste, posteriormente suplantada pelo ciclo cafeeiro. Dessa maneira, as bases de infraestrutura econômica criadas pela economia cafeeira garantiram a expansão industrial de São Paulo e sua influência econômica histórica (Maciel; Piza; Penoff, 2009). Para os autores, os períodos posteriores são marcados por duas fases econômicas, a saber:

A primeira, que vai da década de 1930 até o começo dos anos 1970, foi marcada pela intensa industrialização e pelo aumento da desigualdade regional, já que o Sudeste do país foi o grande beneficiário. A segunda fase, que vai de meados dos anos 1970 até o fim dos anos 1980, é caracterizada pela redução das desigualdades regionais. Esta menor disparidade entre as regiões foi fruto dos projetos do II Plano Nacional de Desenvolvimento, cujas localizações eram mais distribuídas pelo território, e pela crise da década de 1980, que afeta sobremaneira os grandes centros – como São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo – em relação às demais regiões. Um terceiro período, a partir da década de 1990, não aponta para uma direção específica, qual seja da redução ou da acentuação das desigualdades regionais (Maciel; Piza; Penoff, 2009, p. 293).

No que concerne à Amazônia, até 1970 a região era vista como um vazio demográfico, com uma densidade demográfica de 1,03 hab./km². Dessa maneira, ao ser considerada a menos povoada das regiões brasileiras e com forte potencial econômico em virtude de suas riquezas naturais, passou a ser alvo de políticas de integração econômica e de povoamento estruturado com um pensamento desenvolvimentista (Fialho; Trevisan, 2019).

As políticas desenvolvimentistas foram promovidas no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), no qual houve intenso interesse nacional com vistas promover a integração capitalista da Amazônia, sustentado por duas convicções, conforme apontam Fialho e Trevisan (2019, p. 1): “[...] uma de que estaríamos em um estágio atrasado de avanço civilizatório e a segunda de que tínhamos um potencial subaproveitado, do qual poderíamos usufruir para alcançar um projeto de nação desenvolvida”.

Nesse viés, Lira, Silva e Pinto (2009, p. 154) afirmam que, no processo de integração da região da Amazônia ao mercado interno brasileiro, “[...] todas as estratégias concebidas para o desenvolvimento da região tinham como pressuposto básico atenuar ou restringir a

desigualdade inter-regional na qual a Amazônia estava inserida na composição da economia brasileira”.

Todavia, tais estratégias de desenvolvimento determinaram a inserção da região no contexto da reprodução do capital em escala nacional de forma dependente e complementar, subordinado à lógica e às necessidades de reprodução desse capital no espaço nacional e às vicissitudes do modelo desenvolvimentista do Estado brasileiro (Lira; Silva; Pinto, 2009).

Para os autores, deve-se considerar que, até meados do século XX, a Amazônia se encontrava praticamente “[...] isolada nas suas relações comerciais com o restante do mercado nacional, mantendo um incipiente comércio inter-regional de mercadorias, mesmo com a região econômica mais dinâmica do País” (Lira; Silva; Pinto, 2009, p. 155).

Portanto, foi apenas com o início do processo de integração do mercado nacional que a Amazônia começou a sua integração física e econômica com o restante do Brasil, quebrando o isolamento inicial em razão da abertura dos eixos rodoviários Belém-Brasília e Brasília-Acre, o que possibilitou o deslocamento físico. Em termos econômicos, considera-se que sua integração ocorreu por meio da expansão da complementaridade econômica inter-regional, sobretudo com o Sudeste do país (Lira; Silva; Pinto, 2009).

Além disso, essas estratégias nacionais para promover o desenvolvimento regional conceberam para a Amazônia “[...] projetos intensivos em capital que se pautaram por um modelo de desenvolvimento desequilibrado, voltados quase que exclusivamente para atividades e setores produtivos subordinados à demanda do mercado internacional” (Lira; Silva; Pinto, 2009, p. 154).

Neste sentido, estes autores consideram que, em decorrência dos investimentos realizados por esses projetos, acelerou-se o ritmo de crescimento da produção regional, determinando que nas duas últimas décadas do século XX, as taxas de crescimento econômico na Amazônia tenham sido superiores às manifestadas pela economia nacional, contribuindo, assim, para a desconcentração econômica no país.

Não obstante, o desenvolvimento econômico da região não prosseguiu no mesmo ritmo com a chegada do século XXI. Considera-se que o

[...] desenvolvimento ocorrente na Amazônia se encontra desigual e restrito a determinados subespaços econômicos, limitando-se a um núcleo espacial no interior da própria esfera geográfica municipal e bastante heterogêneo em termos da produção regional, não mais apresentando a homogeneidade produtiva que predominava na região quando ocorreu a sua integração ao mercado nacional (Lira; Silva; Pinto, 2009, p. 154).

Diante disso, o panorama que temos acerca das condições socioeconômicas da Amazônia demonstra a influência das políticas e dos programas desenvolvimentistas realizados no século XX, responsáveis por potencializarem, contraditoriamente, o crescimento econômico e as desigualdades sociais. Tais políticas foram fruto de interesses econômicos e políticos que priorizam a máxima exploração de recursos naturais em detrimento do desenvolvimento social, acarretando mazelas que ainda permanecem e prejudicam a vida de quem habita na região.

Como se pode ver, as políticas efetivadas na Amazônia sob a premissa de que o desenvolvimento econômico é capaz de acabar com as desigualdades demonstra a contradição inerente ao sistema capitalista, pois as discrepâncias econômicas e sociais entre as regiões ainda permanecem abismais. Ao analisar-se os dados atuais sobre o desenvolvimento econômico do Brasil (Tabela 1), verifica-se que ainda persiste a histórica desigualdade regional entre os estados que compõem a Amazônia em relação às Regiões Sudeste e Sul.

Em 2022, o Produto Interno Bruto (PIB)²⁴ brasileiro foi calculado em R\$ 10,1 trilhões. Desse total, os estados das Regiões Sudeste e Sul concentraram os maiores indicadores econômicos no país, mantendo-se no topo da pirâmide de produção de riquezas no Brasil, enquanto os estados da Região Norte apresentaram os indicadores mais baixos.

Tabela 1 - Produto Interno Bruto das Regiões Sudeste e Sul do Brasil em 2021

Posição	Estado	Região	PIB em 2021
1º	São Paulo	Sudeste	2.719.751
2º	Rio de Janeiro	Sudeste	949.301
3º	Minas Gerais	Sudeste	857.593
4º	Rio Grande do Sul	Sul	581.284
5º	Paraná	Sul	549.973
6º	Santa Catarina	Sul	428.571

Fonte: Elaboração própria com base em IBGE (2022).

Na Tabela 2 é possível verificar os indicadores de produção interna dos nove estados que integram a Amazônia Legal:

²⁴ De acordo com o IBGE, é um equívoco considerar que o PIB representa o total da riqueza existente em um país, pois dá a sensação de que o PIB seria um estoque de valor que existe na economia, como uma espécie de tesouro nacional. Trata-se, na realidade, de um indicador de fluxo de novos bens e serviços finais produzidos durante um período, ou seja, se um país não produzir nada em um ano, o seu PIB será nulo (Brasil, 2022). Disponível em <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>.

Tabela 2 - Estados com menor economia na região da Amazônia Legal (PIB) em 2021

Posição	Estado	Região	PIB em 2021
1º	Pará	Norte	262.905
2º	Mato Grosso	Centro-Oeste	233.390
3º	Amazonas	Norte	131.531
4º	Maranhão	Nordeste	124.981
5º	Rondônia	Norte	58.170
6º	Tocantins	Norte	51.781
7º	Acre	Norte	21.374
8º	Amapá	Norte	20.100
9º	Roraima	Norte	18.203

Fonte: Elaboração própria com base em IBGE (2022).

Conforme observa-se na tabela acima, dentre os nove estados que compõem a Amazônia Legal, o Pará concentrou o maior indicador de produção no ano de 2021, com R\$ 262.905 bilhões. Em contrapartida, Roraima ocupa a última posição como o estado com menor produção de riqueza da região e do país. Além de Roraima, o Amapá e o Acre ocupam as últimas posições com relação ao desenvolvimento da produção econômica do país.

Apesar de Roraima e Acre não apresentarem economias robustas, são estados que têm recebido volumosos contingentes de imigrantes na última década, especialmente imigrantes oriundos da Venezuela, país que foi assolado pela crise econômica que desencadeou o deslocamento forçado de milhares de cidadãos venezuelanos em busca de sobrevivência.

Nota-se que, apesar das condições socioeconômicas serem desfavoráveis em comparação aos grandes centros econômicos do país, como São Paulo, que recebe números considerados elevados de imigrantes em busca de emprego e tem o maior PIB do Brasil, o equivalente a R\$2.719.751, isso não evitou que o fluxo migratório se direcionasse à região amazônica, mesmo tendo estados considerados economicamente vulneráveis.

Tais discrepâncias econômicas refletem diretamente na qualidade de vida das populações, posto que o desenvolvimento humano depende também das condições econômicas e da produção de riquezas que subsidiam meios necessários para uma vida digna e para a promoção de políticas públicas. Diante disso, essas desigualdades representam grandes desafios para garantia de direitos fundamentais para cidadãos, sejam eles nacionais ou imigrantes.

Tabela 3 - Dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2021

Posição	Estado	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)
1º	Mato Grosso	0,736
2º	Tocantins	0,731
3º	Acre	0,710
4º	Amazonas	0,700
5º	Rondônia	0,700
6º	Roraima	0,699
7º	Pará	0,690
8º	Amapá	0,688
9º	Maranhão	0,676

Fonte: Atlas Brasil (2022).

Com o objetivo de verificar os indicadores humanos nos estados da Amazônia Legal, recorreu-se ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), importante recurso que compara indicadores de países nos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças, o qual é calculado de 0 a 1 (IBGE, 2023).

Os dados coletados acerca dos indicadores de desenvolvimento humano nos estados da Amazônia Legal (Tabela 3) demonstraram que entre as nove unidades, Mato Grosso apresentou a maior média, 0,736, enquanto o Maranhão foi avaliado com a menor, 0,676. Apesar disso, no quadro geral, os estados que integram a região ficaram em posições bem abaixo do desejável, como no caso do Acre (16ª posição), Amazonas (18ª posição), Rondônia (18ª posição), Roraima (20ª posição), Pará (23ª posição), Amapá (25ª posição) e Maranhão (27ª posição) (IBGE, 2022).

Esses indicadores refletem as condições socioeconômicas desiguais que marcam a realidade da região amazônica, representando desafios a serem enfrentados por meio da luta coletiva por maiores investimentos na promoção de políticas públicas que garantam o bem-estar social e a distribuição das riquezas produzidas.

Nesse contexto, no que concerne às políticas educacionais fica evidente que sem condições estruturais e recursos suficientes torna-se inviável a elaboração e execução de ações que visam a inclusão de imigrantes na educação básica. Isto se agrava em um período no qual a política foi tomada por lideranças neoliberais e conservadores, que usaram de mecanismos legais para congelar os gastos com a educação pública brasileira.

O processo de cortes de gastos no campo social iniciou-se no governo de Michel Temer (2016-2018), o qual encabeçou a reabertura de uma política de austeridade que impactou diretamente no orçamento destinado à educação, graças ao apoio de larga maioria no Congresso

Nacional, responsável por aprovar a Emenda Constitucional nº 95, que congelou o gasto com políticas sociais para os próximos 20 anos, refletindo diretamente na transferência de recursos financeiros para a educação.

Dando continuidade à política neoliberal de desmonte das políticas públicas, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) foi responsável por um governo marcado pelo retrocesso tanto no campo educacional quanto na política migratória, após retirar o Brasil do Pacto Global pela Migração Segura, Ordenada e Regular, em 2019. Antes disso, quando ainda era deputado federal, fez duras críticas à Lei de Migração nº 13.445 de 2017, quando qualificou os migrantes e refugiados que chegavam no Brasil como “ameaça” e “escória do mundo” (Mendes; Menezes, 2019).

A edição da nova Lei de Migração, um ano e meio antes de sua posse, estabeleceu que emigrar/imigrar é um direito fundamental reconhecido pela sociedade e inscrito no ordenamento jurídico. Ademais, a nova legislação, de cunho progressista, posicionou o respeito aos direitos humanos, em amplo senso, como princípio norteador da questão e o sobrepôs ao paradigma de segurança nacional. Tal lei foi possibilitou a revogação do Estatuto do Estrangeiro, marco regulatório para os deslocamentos internacionais estabelecido pelo Regime Militar de 1964 (Mendes; Menezes, 2019).

Os ataques de Bolsonaro aos imigrantes intensificaram-se na campanha eleitoral de 2018 no Brasil, que coincidiu com o aprofundamento da crise socioeconômica da Venezuela e a entrada de uma onda inédita de migrantes e refugiados deste país pela fronteira com o estado de Roraima, no extremo norte.

O então candidato Jair Bolsonaro inseriu a situação em seus ataques a oponentes, com foco nas esquerdas, que ele identificou de modo generalizado com o regime no poder em Caracas. A chegada de venezuelanos e a pressão migratória tornavam-se para a sociedade brasileira, naquele momento, a parte tangível da conjuntura no país vizinho (Mendes; Menezes, 2019, p. 305).

O posicionamento de Jair Bolsonaro condizia com os ataques proferidos pelo ex-presidente Donald Trump, que endureceu as políticas migratórias nos Estados Unidos durante sua gestão. Seguindo o exemplo de intolerância e xenofobia, Bolsonaro assumiu uma postura violenta e radical quanto à migração no Brasil, as quais foram reproduzidas pelos seus ministros, a exemplo do ex-chanceler do Itamaraty, Ernesto Araújo, quando afirmou que o a saída do Brasil do Pacto Global pela Migração dava-se em razão da defesa da soberania do país em face da ameaça que os imigrantes representavam à segurança nacional.

Ademais, o governo de Bolsonaro representou intenso retrocesso também no campo educacional, em virtude de fatores relacionados à sua posição conservadora e ausência de competência técnica para gerir problemas estruturais da educação brasileira. Dentre suas principais falhas na pasta da educação, destaca-se a falta de um projeto educacional, as mudanças constantes de ministros, assim como as ações orientadas com base em questões ideológicas radicais e antidemocráticas que resultaram em um quadro caótico no campo educacional ao longo de seu governo.

Durante sua gestão, a crise foi a lei. Uma crise que afetou desde o ensino básico até o ensino superior, posto que foi responsável por dar continuidade à política de cortes de verbas e desmonte articulado da estrutura educacional brasileira, além dos ataques às referências intelectuais do Brasil, como Paulo Freire, assim como o controle de instituições fundamentais para a gestão educacional, como o INEP, e os esquemas de corrupção envolvendo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

É importante dizer que nesse contexto de retrocessos e cortes nos gastos públicos, a destinação de fundos para a educação ficou comprometida causando prejuízos incalculáveis para as futuras gerações, pois a promoção de políticas educacionais só se efetiva com recursos financeiros. Neste sentido, a elaboração de políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados possibilitaria ao sujeito “[...] a igualdade de oportunidades, mas para que existam políticas públicas, necessita-se que o Estado tenha previsões orçamentárias voltadas especificamente para esse público” (Vasconcelos, 2021, p. 253).

Ao produzir um estudo sobre o direito à educação de refugiados em Roraima, Vasconcelos (2021) concluiu que, sem fundos específicos para a educação de refugiados²⁵, torna-se inviável garantir o acesso e permanência na escola, pois trata-se de uma política que exige oferta de vagas, alimentação escolar, formação de professores e material didático adaptado, e para tanto deve existir um esforço dos estados e municípios para destinar uma reserva orçamentária para a educação de imigrantes e refugiados a fim de implementar um política inclusiva de fato.

A autora afirma que, apesar de o Brasil possuir uma legislação avançada para acolhimento de migrantes, considerada moderna e democrática, o país ainda esbarra na falta de preparação dos municípios para o acolhimento, além dos obstáculos econômicos que marcam

²⁵ Em seu estudo, Vasconcelos (2021) aponta que desde 2005 a transferência de recursos às políticas voltadas aos imigrantes e refugiados limita-se a uma rubrica orçamentária destinada à acolhida aos refugiados, que visa assegurar ao Conare verba para assistência aos refugiados no Rio de Janeiro e em São Paulo; porém, trata-se de uma verba modesta, de modo que não há nada específico para a educação.

a realidade brasileira. Neste sentido, o financiamento da educação brasileira, em seus aspectos legais, tem papel importante na organização e no funcionamento do sistema educacional, “[...] uma vez que revela o interesse dos governantes para a execução deste direito, que deve ser observado tanto em âmbito legal quanto nas políticas públicas” (Vasconcelos, 2021, p. 209-210).

Compreende-se, dessa maneira, que para efetivar o direito à educação, o Estado deve visar políticas públicas que garantam à população o acesso a uma educação de qualidade, por meio da elaboração de uma destinação sistemática de recursos que atendam às ações governamentais. No entanto, historicamente a divisão do orçamento para a educação passou por momentos distintos de avanços e retrocessos por meio de:

[...] uma subdivisão da organização brasileira em garantir recursos para a educação em três períodos: o primeiro entre 1549 e 1759, com o monopólio jesuíta, a educação era financiada por doações; o segundo período, após a expulsão dos jesuítas, criou-se uma fonte específica, o Subsídio Literário e dotações orçamentárias arbitrárias para a educação. Já o último momento ocorre com a promulgação da Constituição de 1934, que estabelece uma vinculação de recursos específicos para a educação e que permanece até hoje, exceto durante os períodos ditatoriais (Vasconcelos, 2021, p. 211).

Vasconcelos (2021) ressalta que, após a promulgação da Constituição de 1988, duas importantes alterações constitucionais para o financiamento da educação foram fundamentais para a questão orçamentária: a primeira ocorreu com a Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef), depois substituída pela EC nº 53/2006, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

A segunda trata-se da EC nº 59/2009, a qual veio garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino, sendo estabelecido por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), na forma do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), com previsão de início para 2016, congelada pela EC nº 95/2016.

As Emendas Constitucionais realizadas na Constituição de 1988 atendiam critérios fundamentais para a garantia do direito à educação, a saber:

[...] a viabilização de recursos e adoção de políticas públicas que propiciem a qualidade do ensino. A dotação orçamentária ocorrida no Fundef e, posteriormente, no Fundeb se volta não somente para a manutenção, mas também para o desenvolvimento das políticas educacionais de modo a propiciar não somente o direito ao acesso à educação por parte do discente, mas sendo destinado a ele um acesso com qualidade (Vasconcelos, 2021, p. 212).

No Brasil, estados e municípios são dependentes de recursos oriundos da União para garantir fundos para a educação básica em todas as suas etapas. Como dito acima, o financiamento da educação está previsto na Constituição Federal de 1988, o qual ocorreria com a contribuição de recursos públicos, estabelecendo em seu Artigo 212 os percentuais mínimos para aplicação de verbas na educação (Brasil, 1988):

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

Diante desta garantia legal, os fundos educacionais tornaram-se essenciais para a efetivação do acesso à educação para todas as pessoas, de modo universal, em todas as modalidades de ensino obrigatórias, sendo-lhes garantido o acesso ao ensino de qualidade e equidade. Nesse contexto, o Fundeb representa uma política fundamental de transferência de recursos federais para Estados e Municípios.

Conforme Vasconcelos (2021) acentua, pode-se considerar que o Fundeb²⁶ é a materialização da noção do federalismo cooperativo, efetivado pela ação redistributiva entre os entes federados, pela descentralização e pelo compartilhamento das responsabilidades entre UF, com vistas à aplicação dos recursos para garantir uma política social inscrita como “direito de todos e dever do Estado”, a oferta de uma educação básica de qualidade.

Entretanto, diante das persistentes ações perpetradas por governos neoliberais desde 2016, e sobremaneira, pelas condições desiguais que marcam a realidade regional no Brasil, o Fundeb não garante todos os subsídios necessários para minimizar as desigualdades existentes entre os sistemas de ensino no Brasil. Aqui reside a crítica ao federalismo, que, segundo

²⁶ Segundo Vasconcelos (2021), a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, regulamentou o novo Fundeb com novas formas de distribuição de recursos, sendo um modelo híbrido de divisão dos recursos federais, que combina o modelo Valor Aluno Ano (VAA) com o Valor Aluno Total (VAAT). O modelo contempla os estados mais pobres, mas também os municípios, que mesmo em estados ricos, tenham baixa arrecadação. Com o modelo de cálculos por Valor Anual por Aluno (VAAF, VAAT, VAAR), a distribuição será feita pelo número de alunos matriculados nas respectivas redes de Educação Básica pública presencial, sendo obrigatória a observação das diferenças e as ponderações entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino. Assim, a complementação será equivalente a, no mínimo, 23% do total de recursos, o que representa uma conquista da lei que ampliou a participação da União. A lei inovou ao prever o VAAT, pois, antes, os municípios só receberiam complementação da União caso ele e o estado não tivessem conseguido o mínimo nacional. Com a nova normatização, se, mesmo após a complementação do fundo estadual/distrital (VAAF), o município não atingir o mínimo, ele receberá a complementação VAAT.

Oliveira (2012), é um sistema intrinsecamente desigual que deve conviver com o direito à educação, que é intrinsecamente igualitarista.

Assim, mesmo com a implementação dos fundos para a educação, o Brasil ainda carece de um sistema educacional que garanta o direito à educação para toda a população em idade escolar, pois não considera a diversidade regional de condições socioeconômicas, que possuem índices de exclusão educacional inaceitáveis, sendo reflexo de uma exclusão econômica, política, social e cultural.

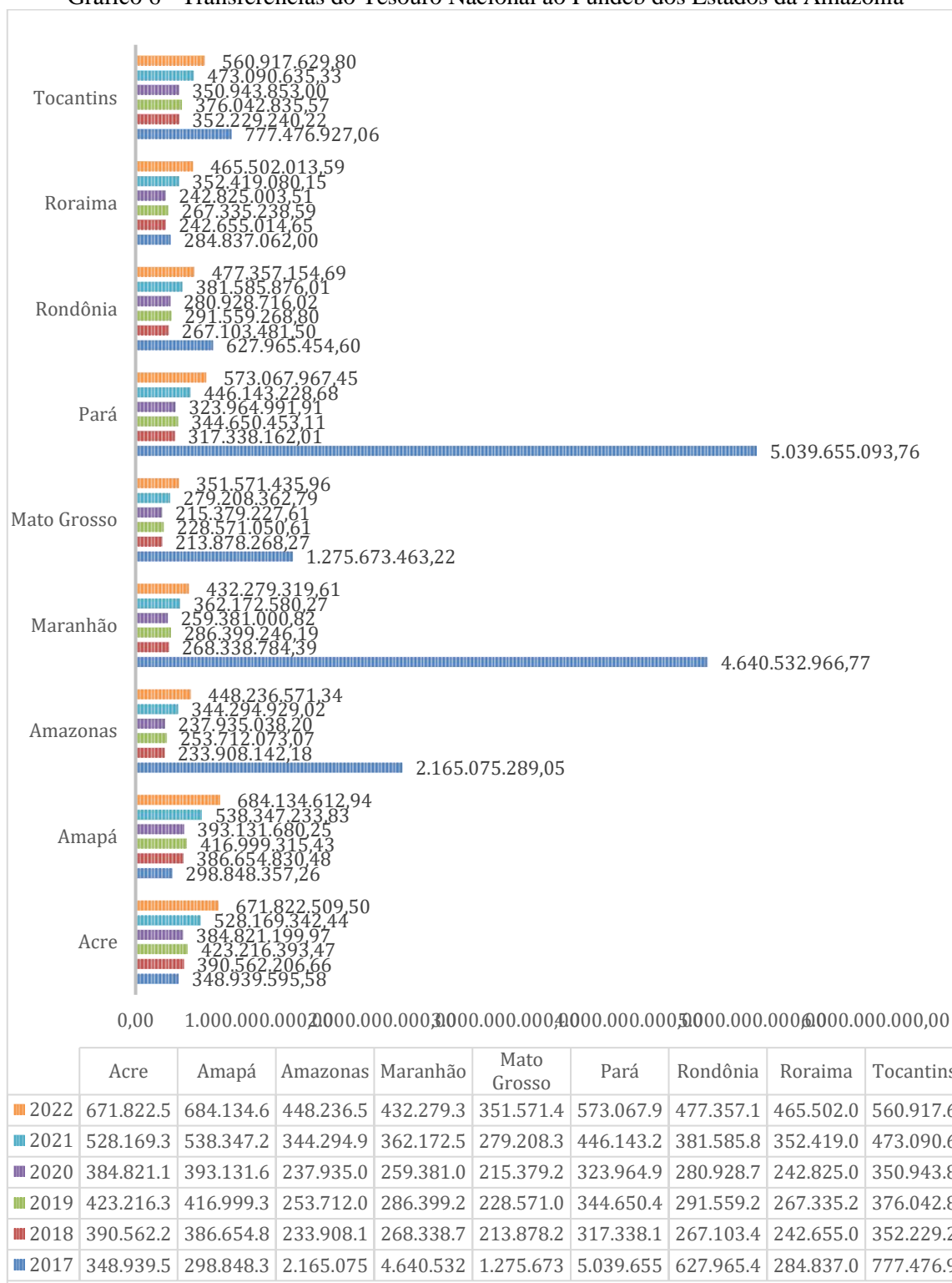
Apesar desse avanço, Vasconcelos (2021) ressalta que nenhum dos fundos de educação faz qualquer menção à educação de migrantes ou refugiados, ao passo que a destinação de verba para a educação foi negligenciada mesmo no novo Fundeb aprovado em 2020, em um momento de efervescência da crise da Venezuela e com muitos refugiados em idade escolar vivendo no Brasil. Esta lacuna no orçamento destinado às políticas educacionais reflete diretamente nas condições de inclusão dos imigrantes e refugiados, demonstrando a inoperância do Estado diante da situação migratória no país.

Desse modo, Vasconcelos (2021) afirma que o financiamento da educação de imigrantes e refugiados permaneceu uma pauta silenciada no debate público, enquanto a maior parte das contribuições financeiras teve origem de ações humanitárias de cunho emergencial e de curta duração. Contraditoriamente, o financiamento para apoio aos sistemas de educação nacional para imigrantes e refugiados caracteriza-se por um tipo de custeio de longo prazo.

Considera-se, assim, que o financiamento da educação fica comprometido nos dois casos, por isso que menos de 2% de toda a ajuda humanitária vai para a educação (Vasconcelos, 2021). Mantêm-se, assim, a educação dos imigrantes sob a responsabilidade de Organizações Não Governamentais (ONG), as quais ofertam um ensino não regulamentado pelo Estado, sendo que as aulas são ministradas em espaços improvisados, sem uma organização e fiscalização apropriadas, baseada em uma pedagogia emergencial, com materiais desconectados do currículo nacional e sem avaliação da aprendizagem (Araújo, 2021).

Ao analisar-se os repasses feitos pela União para estados e municípios por meio do Fundeb, é possível perceber a redução de recursos destinados aos estados da Amazônia Legal, como demonstram os dados da série histórica de 2017 a 2022, conforme o Gráfico 6:

Gráfico 6 - Transferências do Tesouro Nacional ao Fundeb dos Estados da Amazônia



Fonte: Elaborado própria com base no site do Tesouro Nacional (Brasil, 2023c).

Como observa-se no Gráfico 6, os recursos repassados pela União a partir do ano de 2017 diminuíram em alguns estados, a exemplo do estado do Amazonas, que recebeu em 2017 o valor de R\$ 2.165.075, enquanto em 2022 caiu para R\$ 448.236,67. Já o estado do Tocantins

recebeu R\$ 777.476,92 em 2017, entretanto, em 2022 o valor diminuiu para R\$ 560.917,02. O mesmo ocorreu com o Pará, Mato Grosso e Rondônia. Em contrapartida, os estados do Acre, Amapá e Roraima tiveram ligeiro aumento nos recursos comparando os anos de 2017 e 2022.

Compreende-se que para as políticas educacionais voltadas à inclusão de imigrantes e refugiados sejam executadas, é imprescindível que os Estados tenham recursos para aplicar na ampliação de matrículas, na oferta de merenda, na formação de professores, na promoção de uma educação bilíngue e na estruturação das escolas de maneira geral. Entretanto, os recursos que foram aplicados nos últimos anos têm sofrido uma queda significativa comprometendo a oferta de melhorias substanciais na educação pública, o que afeta diretamente a realização de ações destinadas ao acesso e permanência dos imigrantes nas escolas da região amazônica.

No que tange à destinação orçamentária feita pelos estados, verifica-se, por exemplo, que o estado de Roraima estabeleceu, a partir da Lei nº 1.914, de 18 de janeiro de 2024, o Plano Plurianual (PPA) para o Quadriênio 2024-2027. No Eixo Bem-Estar, que tem como um dos objetivos garantir o direito à assistência social de pessoas em risco pessoal no estado de Roraima, sob responsabilidade da Secretaria de Estado do Trabalho e Bem-Estar Social, identificou-se recursos destinados à execução de atividades de assistência social dos imigrantes e refugiados no valor de R\$ 728,00 por pessoa (Figura 3).

Figura 3 - Recursos para a Assistência Social de Migrantes e Refugiados em Roraima

DADOS FINANCEIROS DO PROGRAMA				TOTAL DO PPA	2024	2025-2026-2027
Recursos não Vinculados de Impostos			46.190.811,00	10.004.000,00	36.186.811,00	
Transferência de Recursos do Fundo Nacional de Assistência Social - FNAS			2.494.737,00	587.040,00	1.907.697,00	
TOTAL DO PROGRAMA			48.685.548,00	10.591.040,00	38.094.508,00	

METAS FÍSICAS							
Ações	Produto	Unidade de Medida	Tipo	Total	2024	2025-2026-2027	Unidade Executora
=> Cofinanciamento de Ações da Proteção Social Especial em Parceria com Outros Órgãos							
	Município Apoiado	Unidade	AT	60,00	15,00	45,00	FEAS
=> Execução de Atividades na Área de Defesa dos Direitos dos Migrantes e Refugiados							
	Pessoa Assistida	Pessoa	AT	728,00	182,00	546,00	FEAS
=> Fortalecimento dos Serviços de Proteção Social Especial							
	Pessoa Atendida	Pessoa	AT	5.468,00	1.367,00	4.101,00	FEAS

Fonte: Roraima (2024).

Todavia, ao analisar os recursos destinados à Secretaria de Estado de Educação de Roraima, não foi identificado nenhum valor direcionado à promoção de programas e ações voltadas ao atendimento especializado de migrantes e refugiados. A Figura 4 refere-se aos

valores voltados ao desenvolvimento da educação básica, tendo como ações a serem contempladas pelo financiamento: ampliação e construção de unidades escolares; fortalecimento da educação especial; e manutenção e fortalecimento da educação básica (Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Educação Indígena).

Figura 4 - Recursos para a Secretaria de Estado da Educação de Roraima

EIXO: Educação			
Tipo de Programa: 1 Finalístico			
PROGRAMA:	80 - Desenvolvimento da Educação Básica		
OBJETIVO:	Desenvolver e fortalecer o ensino com condições de qualidade nos diversos níveis e modalidades.		
PÚBLICO ALVO:	População Docente		
UNID. RESPONSÁVEL:	Secretaria de Estado da Educação e Desporto		
DADOS FINANCEIROS DO PROGRAMA	TOTAL DO PPA	2024	2025-2026-2027
Recursos não Vinculados de Impostos	1.281.694.700,50	239.003.186,50	1.042.691.514,00
Transferência de Recursos do FNDE - Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	1.264.949,00	300.000,00	964.949,00
Transferência do Salário-Educação	29.777.708,00	7.062.193,00	22.715.515,00
Transferências de Recursos do FNDE - Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	32.396.477,00	7.683.270,00	24.713.207,00
Transferências de Recursos do FNDE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)	3.641.622,00	932.283,00	2.709.339,00
Transferências do FUNDEB - Impostos e Transferências de Impostos	2.956.088.245,00	701.076.490,00	2.255.011.755,00
TOTAL DO PROGRAMA	4.304.863.701,50	956.057.422,50	3.348.806.279,00

Fonte: Roraima (2024).

Apesar de existir uma previsão orçamentária para a assistência social de imigrantes e refugiados em Roraima, ainda se faz necessário ampliar o debate sobre as demandas educacionais dos imigrantes e como a pauta do financiamento é fundamental para a consolidação de políticas educacionais inclusivas e eficientes para garantir o direito dos imigrantes a uma educação de qualidade.

A partir dessa discussão sobre o financiamento da educação, compreende-se que o direito à educação pública é um direito que necessita de elevado investimento no Brasil, tendo em vista que é fundamental melhorar a estrutura escolar, garantir o pagamento de profissionais e oferecer alimentação escolar, transporte, fardamento, material, livros, dentre outras despesas que, como visto, advêm de recolhimento tributário.

Entretanto, estas demandas estão distantes de serem contempladas em sua totalidade, em especial as especificidades referentes à inclusão escolar dos imigrantes e refugiados, uma

vez que ainda é um desafio para os estados e municípios garantirem o direito dos estudantes nacionais. Dessa forma, como exposto por Vasconcelos (2021), a situação dos imigrantes e refugiados é invisibilizada no que tange às reservas orçamentárias destinadas à promoção de políticas de acesso e permanência dos imigrantes que residem nos estados amazônicos. Exemplo disso é a ausência de políticas inclusivas em Roraima, o estado com maior corrente migratória internacional registrada nos últimos anos na Amazônia.

4.2 Configurações da inserção educacional de estudantes imigrantes nos sistemas estaduais de ensino na Amazônia Legal

Diante da discussão sobre a falta de recursos, pode-se afirmar que tal lacuna afeta diretamente a possibilidade de ofertar as condições necessárias para melhorar os indicadores educacionais dos estados. Nesse sentido, a fim de compreender a configuração educacional das nove UF que compõem a região da Amazônia Legal, realizou-se o levantamento de dados referentes ao número de matrículas, estabelecimentos de ensino e do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁷ de cada estado.

Para isso, analisa-se como os estados foram avaliados a partir das notas do Ideb em 2021. Por conseguinte, apresenta-se o panorama de inserção educacional dos imigrantes nas redes estaduais de ensino, assim como sua caracterização a partir de dados sobre nacionalidade, sexo, idade e etapa de ensino.

Por meio dos dados de avaliação do Ideb de 2021 (Tabela 4), é possível verificar que o estado do Mato Grosso teve a melhor avaliação (5,5) na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental obteve nota 4,8, a mesma de Rondônia e Tocantins. No que concerne à avaliação do Ensino Médio Regular, Tocantins foi avaliado com a maior nota, 4,1, em comparação aos demais estados.

²⁷ IDEB significa Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias (Brasil, 2022). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para os estados e o país, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>.

Tabela 4 - Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2022 dos estados da Amazônia Legal

Estados	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)		
	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio Regular
Acre	5,4	4,7	3,9
Amazonas	5,3	4,6	3,6
Amapá	4,7	3,9	3,1
Maranhão	4,7	4,2	3,5
Mato Grosso	5,5	4,8	3,6
Pará	4,8	4,3	3,0
Rondônia	5,3	4,8	3,9
Roraima	5,3	4,3	3,7
Tocantins	5,1	4,8	4,1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP (2022).

No que concerne aos dados gerais de estudantes matriculados nas redes estaduais de ensino dos estados da Amazônia Legal, os dados da Tabela 5 sintetizam o quantitativo de matrículas efetivadas em 2021 na educação básica. Estes dados auxiliam na análise acerca da demanda por matrículas nas redes públicas de ensino.

Tabela 5 - Número de matrículas em 2021 nos estados da Amazônia Legal

Estados	Número de matrículas	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Acre	153.015	40.670
Amazonas	702.763	211.302
Amapá	133.839	34.129
Maranhão	1.112.636	277.213
Mato Grosso	486.568	157.928
Pará	1.389.983	391.603
Rondônia	244.815	69.117
Roraima	103.123	26.708
Tocantins	227.743	227.743

Fonte: IBGE (2024).

A Tabela 6 demonstra o panorama de matrículas em 2021 nas nove UF pesquisadas. O Pará e o Maranhão são os estados com maior número de matrículas no Ensino Fundamental e Ensino Médio, efetivadas nas redes públicas de ensino. Ademais, os estados têm uma rede de unidades escolares divididas por etapas de ensino, com predominância de estabelecimentos de ensino fundamental, conforme a Tabela 6.

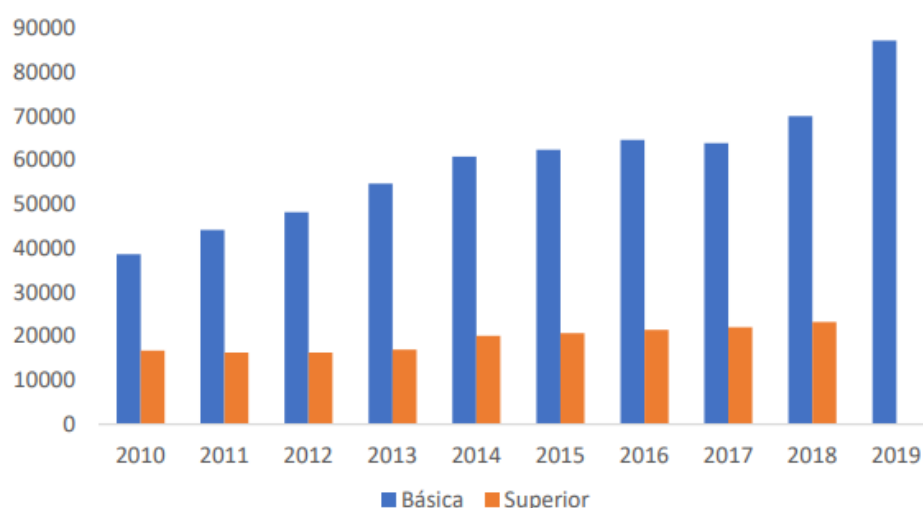
Tabela 6 - Número de estabelecimentos de ensino na Amazônia Legal

Estados	Número de estabelecimentos de ensino	
	Escolas de Ensino Fundamental	Escolas de Ensino Médio
Acre	1.329	255
Amazonas	4.685	487
Amapá	714	153
Maranhão	9.236	1.015
Mato Grosso	1.969	673
Pará	9.168	866
Rondônia	954	249
Roraima	630	168
Tocantins	247	347

Fonte: INEP (2022).

Os dados de imigração no Brasil apresentaram expressivo crescimento a partir de 2010, tendo como um de seus desdobramentos a aumento pela demanda de matrículas na Educação Básica, uma vez que o fluxo migratório internacional não se caracteriza somente pela entrada de adultos, pois tornou-se cada vez mais recorrente a migração de famílias inteiras, sendo que entre seus integrantes observa-se a presença expressiva de crianças e adolescentes em idade escolar. O Gráfico 7 abaixo demonstra que o número de matrículas de imigrantes no Brasil na Educação Básica mostrou uma tendência de crescimento ao longo da série histórica 2010 a 2019.

Gráfico 7 - Número de matrículas de estudantes imigrantes, segundo etapa de ensino (2010-2019)



Fonte: OBMigra com base no site do INEP e Censo escolar 2010 a 2019.

De acordo como o Relatório Anual do OBMigra, as principais características do acesso ao ensino regular dos imigrantes na série histórica de 2010 a 2019 apontam que, no ensino

infantil, um volume importante de crianças imigrantes ainda está fora de creches e pré-escolas (55,6%). Todavia, no ensino fundamental o número de matrículas é superior ao de crianças e jovens, entre 06 e 14 anos, regularmente registradas (Brasil, 2020a).

No que se refere ao ensino médio, o relatório demonstrou que existe um maior equilíbrio, com o volume de matrículas sendo ligeiramente maior que o número de jovens imigrantes regularizados no país (Brasil, 2020a). Assim, compreende-se que o acesso à educação básica reforça a intensificação dos novos fluxos migratórios no Brasil, com destaque para alunos venezuelanos e haitianos.

No tocante aos aspectos da educação formal destinadas a jovens e adultos, todas as modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Ensino Técnico, ENEM e Ensino Superior) apresentaram um aumento contínuo de presença de alunos imigrantes durante as séries históricas, com exceção da participação no ENEM, que apresentou oscilações na participação dos imigrantes.

Além deste panorama do período de 2010 a 2019, buscou-se dados mais recentes, a contar do ano de 2020, do número de matrículas dos estudantes imigrantes no sistema de ensino básico, assim como o perfil com base na idade, sexo, nacionalidade e modalidades com maior concentração de crianças e adolescentes inseridos na educação básica. Para isso, utilizou-se como fonte de dados os relatórios do OBMigra, assim como do NEPO. Esses dados foram resultado dos Censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira de 2019 e 2020.

Tabela 7 - Número de imigrantes por sexo e etapa da educação em 2020 no Brasil

Etapa de educação	Masculino	Feminino
Educação Infantil	9.223	8.784
Ensino fundamental	39.759	37.434
Ensino Médio	8.055	8.001
Curso Técnico Integrado	532	408
Ensino Médio – Magistério	18	65
Curso Técnico / EJA	6.239	4.382
Total	63.826	59.074
		122.900

Fonte: Elaborado pelo OBMigra (2021) com base no Censo Escolar de 2020.

De acordo com os dados coletados no “Relatório 2011-2020: uma década de desafios para a migração e refúgio no Brasil”, do OBMigra, observou-se que foram registradas 122.900

matrículas de estudantes imigrantes nas redes de ensino do Brasil. O estudo comparou as matrículas na última década (de 2010 a 2020), de forma que foi possível verificar o crescimento significativo de matrículas de estudantes imigrantes no país, o qual passou de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020 (Brasil, 2021).

O maior número de matrículas concentrou-se no ensino fundamental, com 77.193 crianças matriculadas nesta modalidade de ensino, o que corresponde a 62,80% do total de matrículas. O ensino infantil concentrou 18.007 das matrículas realizadas em 2020. O ensino médio, por sua vez, foi a terceira modalidade a ocupar o maior número de matrículas, concentrando 16.056 vagas na educação básica. Já o Ensino técnico e o EJA tiveram o quantitativo de 10.621 estudantes matriculados.

Com relação ao perfil desses estudantes imigrantes, observou-se a predominância de alunos do sexo masculino, 63.826 (51,93%), enquanto o número de estudantes do sexo feminino concentrou 59.074. A Tabela 8 demonstra o perfil dos estudantes matriculados por etapa de ensino e nacionalidade, contribuindo para compreender a configuração da imigração nos sistemas educacionais do Brasil.

Tabela 8 - Número de imigrantes por nacionalidade e etapa da educação em 2020

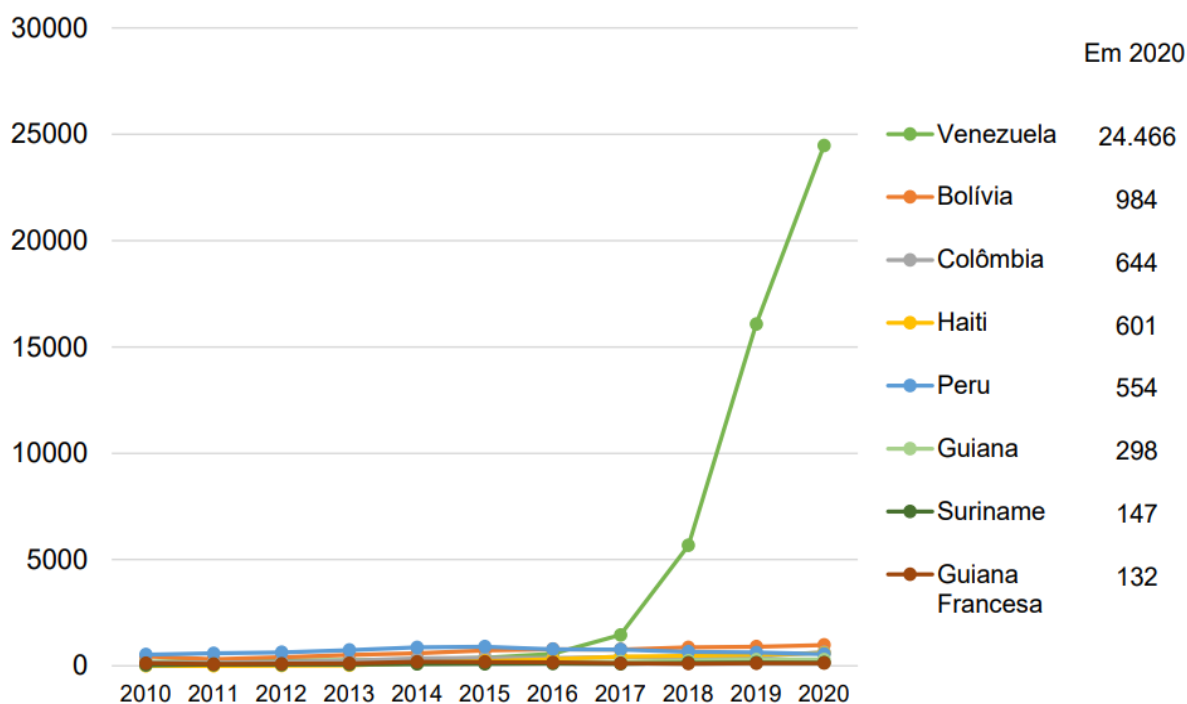
País	Educação Infantil	Educação Fundamental	Ensino Médio	Curso Técnico Integrado	Curso Médio Magistério	Curso Técnico EJA	Total
Venezuela	7.056	26.351	4.261	58	12	1.148	38.886
Haiti	1.243	8.349	1.665	33	11	4.914	16.215
Bolívia	2.959	7.489	1.765	51	3	550	12.817
Estados Unidos	843	4.604	1.341	114	2	84	6.988
Portugal	193	4.332	871	78	4	163	5.641
Paraguai	653	3.085	718	74	13	737	5.280
Argentina	701	2.472	545	29	12	288	4.047
Japão	250	2.410	925	123	3	137	3.848
Colômbia	601	2.079	401	14	0	243	3.338
Espanha	154	2.075	273	20	0	48	2.570
Peru	264	1.085	318	20	2	218	1.907
Uruguai	240	854	206	103	9	483	1.895
Itália	143	1.243	262	37	0	53	1.738
Angola	145	744	201	9	1	158	1.258
China	95	706	200	8	0	44	1.053
França	153	681	152	8	1	25	1.020

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do OBMigra e Censo Escolar (2020).

A Tabela 8 apresenta as nacionalidades dos estudantes matriculados nas etapas de ensino da educação básica. Os números permitem visualizar o crescimento de matrículas de estudantes venezuelanos, um quantitativo de 38.886, seguido pelo Haiti e Bolívia. No que

concerne à região da Amazônia Legal, os dados do OBMigra demonstram a evolução de matrículas desde 2010 até 2020, conforme o Gráfico 8:

Gráfico 8 - Número de estudantes latino-americanos na educação básica na Região Norte

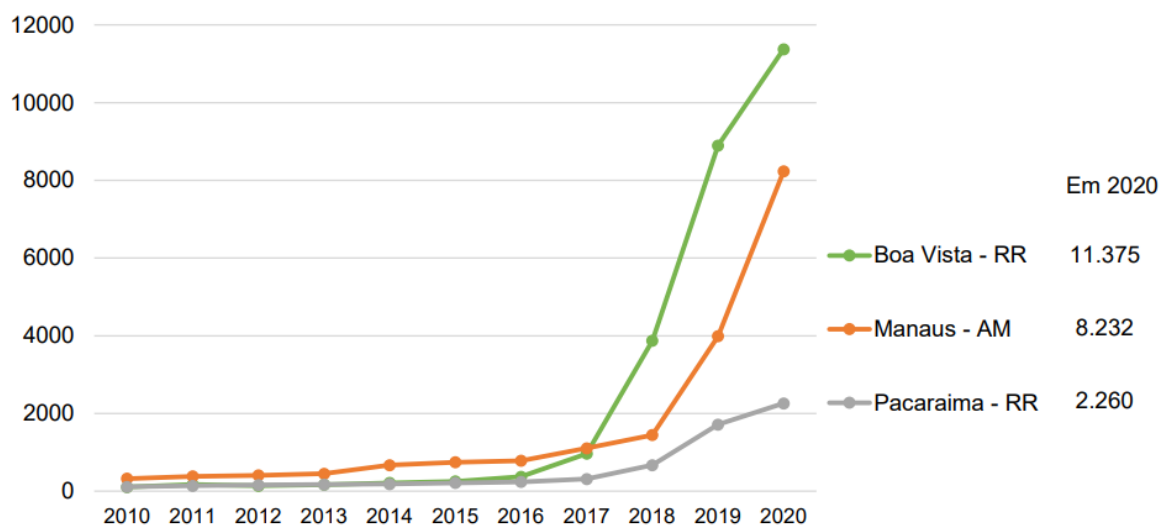


Fonte: Cavalcanti; Oliveira; Silva (2021).

Os estados que compõem a Amazônia Legal, especialmente localizados na Região Norte, caracterizam-se por fazerem fronteiras com outros países. A Região Norte é a maior em extensão territorial do Brasil, a qual faz fronteira com Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa.

O fluxo migratório gerado pela crise econômica na Venezuela, por exemplo, foi responsável pelo crescimento do número de estudantes oriundos desse país a partir de 2017, representando um aumento de matrículas, que passou de 1.452 estudantes para 24.446 em 2020. O número de estudantes venezuelanos no país representa 82,4% dos imigrantes nas escolas da educação básica da região e é cerca de 25 vezes maior que o número de bolivianos, segundo maior grupo. Em relação aos demais países, além dos bolivianos, é possível notar um crescimento no número de imigrantes originários da Colômbia, Haiti e Peru a partir de 2013 (Cavalcanti; Oliveira, Silva, 2021).

Gráfico 9 - Número de estudantes por município na educação básica da Região Norte



Fonte: Cavalcanti; Oliveira; Silva (2021).

O Gráfico 9 apresenta os municípios que mais receberam estudantes em suas redes de ensino, ficando em primeiro lugar Boa Vista-RR, com o número de 11.375 estudantes migrantes matriculados, seguido de Manaus-AM, com 8.232, e Pacaraima, município que também pertence ao estado de Roraima, o qual faz fronteira com a Venezuela, com 2.260 estudantes matriculados. É importante ressaltar que o número de habitantes em Pacaraima é de menos de 20.000.

Na Tabela 9, os dados apresentados correspondem ao número de alunos matriculados nos nove estados que compõem a Amazônia Legal, conforme o Censo da Educação Básica de 2019 (Brasil, 2020a):

Tabela 9 - Alunos imigrantes matriculados nos estados da Amazônia Legal

Estado	Alunos imigrantes matriculados	Maior número de alunos matriculados por nacionalidade	Número e percentual de alunos por nacionalidade
Acre	455	Bolívia	305 67%
Amapá	199	Guiana francesa	64 32%
Amazonas	4.930	Venezuela	3473 70,45%
Maranhão	523	Suriname	79 15,10%
Mato grosso	2.768	Haiti	646 23,33%
Pará	1.266	Venezuela	341 26,93%
Rondônia	1.461	Bolívia	462 31,62%
Roraima	12.444	Venezuela	12.042 96,76%
Tocantins	252	Espanha	50 19,84%
Total	24.298	Total	17.462 71,86%

Fonte: NEPO (2020).

Os dados demonstram que em 2019 foram registradas 24.298 matrículas de imigrantes nas escolas públicas da região amazônica. No que tange à nacionalidade, o maior número de atendidos se configura dentre os venezuelanos, de forma expressiva pelos estados de Roraima, com um percentual de 96,76% do total de 12.444 matrículas registradas, e no Amazonas, os venezuelanos representam 70,45%. Destaca-se também o número de bolivianos no estado do Acre, com 67% de alunos matriculados. Já a Tabela 10 apresenta o levantamento de dados de alunos matriculados por etapa de ensino nos estados da Amazônia.

Tabela 10 - Alunos imigrantes matriculados por etapa de ensino na Amazônia Legal

Estado	Etapas de ensino						
	Fundamental I	Fundamental II	Educação Infantil	Sem informação	Ensino Médio	EJA	Curso Técnico
Acre	159	105	78	45	35	31	2
Amapá	78	63	23	8	18	7	2
Amazonas	1822	1471	802	98	544	148	7
Maranhão	137	175	89	58	52	7	5
Mato Grosso	639	927	234	156	292	478	42
Pará	362	384	222	47	124	155	12
Rondônia	432	614	108	32	120	123	32
Roraima	4837	3737	2054	279	1180	312	43
Tocantins	81	89	21	28	25	3	5
Total	8.547	7.565	3.631	751	2.390	1.264	150

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo escolar de 2019 (INEP, 2020).

Nota-se que as etapas de ensino que mais concentram matrículas são o Fundamental I e II nos estados de Roraima e Amazonas, que somados correspondem a 16.112 alunos, um percentual de 66,3% do total de alunos matriculados. Ressalta-se que os dados coletados não possibilitam fazer a distinção dos imigrantes e refugiados, pois tem-se acesso apenas a algumas informações sobre número de matrículas, sexo e nacionalidade.

Apesar dos avanços com relação à divulgação dos dados de matrículas, ainda permanece o desafio de ter maior detalhamento quanto à situação dos estudantes e do acesso ao ensino básico. Os dados apresentam apenas a distinção entre nacionais e estrangeiros, não sendo possível verificar se o estudante imigrante tem o status de solicitante de refúgio ou refugiado.

Na seção seguinte será tratado sobre a análise dos documentos coletados nos sites oficiais das Secretarias de Educação, Assembleias Legislativas e CEEs, com o objetivo de

identificar como os estados da Amazônia Legal estão regulamentando a oferta do ensino aos estudantes oriundos de outros países.

4.3 Normativas estaduais: o que os documentos revelam sobre o direito à educação de imigrantes?

De acordo com Souza e Menezes (2017), os PEE são considerados instrumentos fundamentais para gestão de ações no âmbito educacional. Trata-se de documentos com força de lei que visam integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os para a realidade territorial de cada estado. Além disso, tem como outra finalidade prever a articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades.

Os artigos 211 e 214 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) determinam à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a organização dos seus sistemas de ensino por meio do regime de colaboração. A Carta Magna ainda determina que seja elaborado um PNE com duração decenal, com vistas a garantir a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público (Souza; Menezes, 2017).

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Brasil, 1988).

Depreende-se que os PEE são documentos balizadores para todas as ações, objetivos e metas que devem ser empregados em âmbito nacional, estadual e municipal a fim de garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade. Neste sentido, esta pesquisa debruçou-se sobre os PEE das nove UF que integram a Amazônia Legal com a finalidade de mapear e identificar ações direcionadas à garantia do direito à educação de imigrantes e refugiados, com vistas a verificar se estes grupos estavam inseridos em seus planejamentos estratégicos de gestão educacional.

4.3.1 Planos Estaduais de Educação (PEE) da Amazônia Legal

A análise dos PEE foi de suma importância por representar o conjunto de todas as ações norteadoras para desenvolver a educação de cada estado. Dessa maneira, a inclusão ou a exclusão dos imigrantes e refugiados tem forte indicativo no que tange às prioridades dos estados quanto a este grupo ou sua invisibilidade. O Quadro 10, a seguir, demonstra a relação dos Planos Estaduais de Educação localizados.

A partir da localização dos PEE de cada UF que compõe a região da Amazônia Legal, iniciou-se o processo de leitura dos documentos em busca de menções dos termos relacionados ao objeto de pesquisa: migrantes, refugiados e estrangeiros. Conforme o Quadro 10 apresenta, apenas o PEE de Mato Grosso e o PEE de Roraima mencionam os imigrantes e/ou estrangeiros em sua política educacional. Nos demais documentos foi possível identificar expressões relacionadas aos direitos humanos, à diversidade cultural e à educação intercultural, todavia, permaneceu a lacuna referente à inclusão dos migrantes e refugiados como um grupo que faz parte do atendimento da política educacional dos estados analisados.

Quadro 10 - Número de menções dos termos: migrante, imigrantes, refugiado e estrangeiro nos PEEs

Estados	Número de menções		Outros termos mencionados
Acre	0		Diversidade humana Diversidade sociocultural Direitos humanos Inclusão
Amapá	0		Diversidade Direitos humanos Inclusão
Amazonas	0		Diversidade humana Diversidade étnica e cultural Inclusão
Mato Grosso	3 menções: “imigrantes”	1 menção: “estrangeiros”	Diversidade Direitos humanos
Maranhão	0		Diversidade (geográfica, humana e demográfica) Direitos humanos
Pará	0		Diversidade étnica-cultural Direitos humanos Currículo multicultural
Rondônia	0		Diversidade Direitos humanos
Roraima	2 menções		Diversidade Direitos humanos Educação Intercultural
Tocantins	0 menções		Diversidade cultural Direitos humanos

Fonte: Elaboração própria.

No PEE do Acre (Lei nº 2.965/2015), apesar de constar em suas diretrizes o dever com a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade sociocultural” (Acre, 2015), não foi identificada nenhuma menção ao direito à educação de imigrantes, migrantes, refugiados e/ou estrangeiros.

No PEE do Amapá (Lei nº 1.907/2015), em seu Art. 2º, que versa sobre as diretrizes educacionais, no Inciso III, o estado pressupõe a “difusão do respeito aos direitos humanos e à diversidade” (Amapá, 2015). Entretanto, não consta em suas metas e/ou estratégias nenhum indicativo à educação de imigrantes, migrantes, refugiados ou estrangeiros. Observou-se que, em termos gerais, o texto faz repetidas referências à “diversidade”, à promoção da “Educação multicultural” e ao “respeito às diferenças”, mas sem considerar as necessidades de inclusão dos imigrantes e refugiados.

Foi possível verificar que o PEE de Mato Grosso (Lei nº 11.422/2021) possui um conjunto de metas e estratégias direcionadas à inclusão dos imigrantes e refugiados, conforme consta no Quadro 11:

Quadro 11 - Metas e Estratégias do PEE do Mato Grosso

Plano Estadual de Educação do Mato Grosso	
<p>META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano para as populações do campo, da região de menor escolaridade no Estado e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.</p>	<p>ESTRATÉGIA 8 8.4. Elaborar, desenvolver e garantir projetos e programas de intercâmbio educacional e cultural entre escolas quilombolas de Mato Grosso, estudantes imigrantes de países latino-americanos, caribenhos e países africanos, por meio de parcerias entre instituições governamentais e não governamentais.</p> <p>8.6. Garantir e ampliar o atendimento em todos os sistemas de ensino da Política de Educação para Imigrantes Estrangeiros em consonância com a Lei Federal nº 13.445, de 24 de maio de 2017.</p>
<p>META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 94,5% (noventa e quatro e meio por cento) até 2022 e reduzir o analfabetismo absoluto e funcional em 50% (cinquenta por cento) até o final da vigência deste PEE.</p>	<p>9.3. Garantir a relação professor/estudante, infraestrutura, formação continuada de professores, materiais didáticos adequados ao processo educativo, considerando as características e modalidades do sistema e ensino estadual (campo, quilombola, indígena, itinerante, imigrantes, educação profissional e educação para as pessoas privadas de liberdade-PPL e em cumprimento de medidas socioeducativas) e da demanda da Educação de Jovens e Adultos - EJA, conforme os padrões do CAQ e polos do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Cefapro.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Mato Grosso (2021).

A Meta 8 tem como finalidade buscar a elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, com vistas atingir o mínimo de 12 (doze) anos de estudo para populações do campo, da região de menor escolaridade no estado e dos 25% mais pobres, igualando a escolaridade de negros e não negros (Mato Grosso, 2021).

No que concerne ao direito à educação de imigrantes e refugiados, foi possível identificar que na Estratégia 8.4 do PEE menciona-se **estudantes imigrantes** quando estabelece que pretende:

Elaborar, desenvolver e garantir projetos e programas de intercâmbio educacional e cultural entre escolas quilombolas de Mato Grosso, **estudantes imigrantes** de países latino-americanos, caribenhos e países africanos, por meio de parcerias entre instituições públicas e não governamentais (Mato Grosso, 2021, p. 8, grifo nosso).

Já a Estratégia 8.6 apresenta um direcionamento mais claro quanto ao direito de acesso aos sistemas de ensino de Mato Grosso ao estabelecer que visa “Garantir e ampliar o atendimento em todos os sistemas de ensino da Política de Educação para Imigrantes Estrangeiros”, (Mato Grosso, 2021, p. 9) e aponta, ainda, que esta estratégia está em consonância com o que a Lei de Migração nº 13.445 de 2017 determina sobre o direito à educação de imigrantes internacionais.

Posteriormente, a Meta 9 tem como objetivo elevar a taxa de taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 94,5% (noventa e quatro e meio por cento) até 2022, assim como reduzir o analfabetismo absoluto e funcional em 50% (cinquenta por cento) até o final da vigência do PEE em 2026 (Mato Grosso, 2021). Para tanto, estabeleceu-se que a estratégia 9.3 almeja:

Garantir a relação professor/estudante, infraestrutura, formação continuada de professores, materiais didáticos adequados ao processo educativo, considerando as características e modalidades do sistema e ensino estadual (campo, quilombola, indígena, itinerante, **imigrantes**, educação profissional e educação para as pessoas privadas de liberdade - PPL e em cumprimento de medidas socioeducativas) e da demanda da Educação de Jovens e Adultos - EJA, conforme os padrões do CAQ e polos do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Cefapro (Mato Grosso, 2021, p. 9, grifo nosso).

Por meio da análise das Metas 8 e 9 do PEE de Mato Grosso, pode-se inferir que o tema da educação para imigrantes foi contemplado como parte das estratégias educacionais do estado, com foco na modalidade EJA (que oferta Educação para Jovens e Adultos). Além disso, permite reconhecer os imigrantes como um grupo dotado de direitos à educação. Ademais, verificou-se que a Lei de Migração 13.445/2017 teve forte influência para condicionar ações direcionadas aos imigrantes em Mato Grosso, o que representa o avanço das políticas de inclusão de imigrantes no território brasileiro.

No PEE de Roraima (Lei nº 1.008, de 03 de setembro de 2015), os migrantes são mencionados quando o texto faz referência à modalidade de ensino EJA, ao afirmar que suas diretrizes buscam garantir:

A superação da desigualdade, em relação à escolarização no estado, exige implementação de políticas públicas que favoreçam a inclusão com equidade de gênero e qualidade, que contemplem a especificidade de todos os grupos populacionais: indígenas, pessoas privadas de liberdade, afrodescendentes, **migrantes**, populações rurais e pessoas com necessidades especiais (Roraima, 2015, grifo nosso).

Em ambos os PEEs analisados (Mato Grosso e Roraima), a educação para imigrantes é mencionada como parte da política educacional dirigida à modalidade EJA. O PEE de Mato Grosso apresentou estratégias definidas para a educação de imigrantes, enquanto de Roraima apenas menciona os imigrantes como um dos grupos populacionais que representam maiores vulnerabilidades no que tange ao direito de acesso à escola, como também é o caso dos indígenas, pessoas privadas de liberdade, afrodescendentes, populações rurais e pessoas com necessidades especiais.

Sobre os demais PEEs analisados, pode-se depreender que, apesar de determinarem que suas ações, metas e estratégias são direcionadas a promover uma educação fundamentada nos princípios universais dos Direitos Humanos, a fim de buscar a oferta de uma educação inclusiva, que respeita a diversidade, com vistas a desenvolver uma educação multicultural, permanece a ausência de propostas específicas aos imigrantes e refugiados. Isto demonstra uma contradição, pois os números demonstram que migrantes e refugiados têm se apresentado como um grupo com demandas por acesso à educação, o que imprime sobre o Estado a responsabilidade na construção de uma política estratégica para a sua inclusão, dadas as suas particularidades étnicas, que requerem um conjunto de práticas pedagógicas diferenciadas.

Por meio da análise dos PEEs foi possível compreender que os estados têm a preocupação (ao menos diante do que está exposto nos textos oficiais) com grupos historicamente vulnerabilizados pelo Estado, a exemplo das pessoas com necessidades especiais, povos indígenas, afrodescendentes, populações rurais e pessoas privadas de liberdade. Porém, urge a necessidade de criar uma política inclusiva para imigrantes e refugiados, posto que, diante do contexto de ampliação do contingente de alunos advindos de outros países, os estados não podem deixá-los invisíveis em seus documentos norteadores.

Vale ressaltar que as normativas oriundas do Mato Grosso e Roraima representam exceções diante da inexistência de propostas direcionadas aos imigrantes e refugiados nos PEEs dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará, Rondônia e Tocantins, os quais mantiveram os migrantes e refugiados excluídos de suas proposições estratégicas mesmo em um contexto de intenso fluxo migratório na região desde o início de 2010.

Além disso, ao comparar-se as modalidades de ensino com maior demanda por vagas nas escolas (Quadro 13), percebe-se que, no que tange aos imigrantes, as estratégias e diretrizes estão direcionadas à modalidade EJA, enquanto a maior demanda é por matrículas no Ensino Fundamental. Dessa maneira, há a necessidade de promover a ampliação de vagas no Ensino Fundamental, assim como investir na formação de professores para atender crianças e adolescentes que buscam por acesso nesta modalidade.

Como foi exposto acima, a maioria dos PEEs não contemplou os imigrantes e suas demandas, fato que demonstra a ausência de um olhar sobre suas necessidades. Contraditoriamente, todos os documentos mencionam sua preocupação com uma educação que respeite a diversidade humana, sociocultural e étnica, além de afirmarem a influência dos princípios dos Direitos Humanos sobre as suas diretrizes e a busca por uma educação inclusiva

e multicultural. Entretanto, evidenciou-se uma fissura no que tange aos direitos à educação de imigrantes e refugiados.

4.3.2 Normativa do Acre

Com o objetivo de mapear deliberações que sejam analisadas à luz das categorias direito de acesso à educação, procedimentos de inclusão e orientações pedagógicas direcionados aos imigrantes e refugiados, realizou-se buscas nos sites dos CEEs e das Secretarias de Estado da Educação das nove UF da região amazônica. O papel do CEE é atuar como órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado estadual, além de estabelecer regras para todas as escolas de todas as redes – estaduais, municipais e particulares – de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, seja presencial ou a distância.

Inicialmente a pesquisa documental foi empreendida por meio das buscas nos sites dos CEEs, nos quais foi possível localizar seis documentos normativos direcionados à regulamentação educacional dos imigrantes e refugiados. Os estados que dispõem de normativas são: Acre, Mato Grosso, Pará, Rondônia e Roraima. Ressalta-se que não foi localizada nenhuma normativa publicada nos sites oficiais dos demais estados.

A Resolução nº 68 de 2021 do CEE do Acre dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Ao analisar-se o documento, pode-se observar que **o direito de acesso** à escola está em conformidade com o que determina a Resolução nº 1 do CNE de 13 de novembro de 2020 e pela Lei de Migração 13.445 de 2017.

O documento explicita a necessidade de garantir o direito inalienável à educação de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio considerando o contexto de instabilidade política e econômica dos países no qual o Acre tornou-se uma porta de entrada para pessoas de várias nacionalidades (Acre, 2021, p. 1-2):

Considerando a instabilidade política e econômica de vários países, sendo o Acre uma porta de entrada para pessoas de diversas nacionalidades, como haitianos, senegaleses, venezuelanos e outros povos com passagem por esse Estado em busca de melhores condições de vida;

Considerando que o Acre, além de ser porta de entrada, os que aqui chegam se mobilizam constantemente, para as cidades dentro do próprio Estado;

Considerando que a educação é um direito inalienável, [...].

A normativa delibera em seu Art. 1º que o direito à matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica no estado do Acre não pode ser negado em virtude da falta de documentação comprobatória de escolaridade anterior. Além disso, afirma ser contrário à toda forma de discriminação em razão da nacionalidade e condição migratória (Acre, 2021).

Neste sentido, no que tange à categoria **direito de acesso**, a Resolução nº 68/2021, em seu Art. 1º, apresenta um conjunto de normas referentes à matrícula com vistas a assegurar aos migrantes condições de ingressar nos estabelecimentos públicos de ensino (Acre, 2021, p. 1-2):

§ 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.

§ 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

§ 3º Nos termos do caput deste artigo, não consistirá em impedimento à matrícula:

I- a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM); e

II- a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados.

§ 4º A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade.

A normativa estabelece **procedimentos de inclusão** a partir do processo de matrícula, que garante ao estudante em situação migratória o direito de, no caso de ausência de documentação escolar, passar por um processo de avaliação/classificação, permitindo seu ingresso em qualquer ano/série conforme seu desenvolvimento e faixa etária.

Conforme está disposto nos Incisos 5 e 6 do Art. nº 1, tal procedimento deve ser realizado respeitando a língua materna do estudante, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino (Acre, 2021, p. 2-3, grifo nosso) garantir que:

§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão **direito a processo de avaliação/classificação**, permitindo-se a matrícula em qualquer ano/ série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.

§ 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na **língua materna** do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento.

No Art. 2º é feita uma distinção quanto ao direito de matrícula na educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, pois a matrícula poderá ser feita obedecendo apenas ao critério da idade da criança. No caso de matrículas a partir do segundo ano do ensino

fundamental no ensino médio, o Art. 3º estabelece que as escolas deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados (Acre, 2021).

Com isso, conforme previsto no Art. 3, Inciso I, a matrícula acarretará imediata inserção, em nível e etapa de ensino por idade, e no dever de realizar a classificação definitiva até o final do ano letivo escolar em que o estudante foi inserido na escola. Já o Inciso II prevê que a classificação para inserção no nível e ano escolares adequados considerará a idade e o grau de desenvolvimento do estudante, podendo ocorrer por (Acre, 2021, p. 3):

- I - Automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem
- II - Avaliações sistemáticas, no início e durante o processo de inserção dos anos escolares, considerada a idade do estudante;
- III - Reconhecimento de competências para efeitos de cumprimento de exigências curriculares do Ensino Médio, inclusive com relação a educação profissional técnica de nível médio; e
- IV - Certificação de saberes a partir de exames supletivos, do exame nacional para certificação de competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda por outros exames, para fins de aferição e reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais, nos termos do artigo 38, § 2o, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Ainda no Art. 3, Inciso III, há a deliberação sobre os procedimentos para avaliação inicial do grau de desenvolvimento do estudante e classificação em nível e ano escolar, os quais devem ocorrer no momento da demanda da matrícula. O documento estabelece no Art. 5º que é necessário considerar para fins de avaliação e classificação, a trajetória do estudante, assim como sua língua e cultura, uma vez que esses aspectos favorecem o seu acolhimento.

O Art. 6º destina-se a estabelecer **Orientações pedagógicas** quanto ao acolhimento e combate ao bullying e xenofobia:

- As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:
- 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, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

Além disso, orienta que, para não haver segregação, é necessário criar classes comuns e preparar professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros. Ademais, para garantir a inclusão dos estudantes imigrantes, a normativa determina que as

unidades escolares promovam práticas pedagógicas que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros e ofereça o ensino do português como língua de acolhimento.

Constata-se, então, que a Resolução do CEE nº 68/2021 do estado Acre é um documento que apresenta aspectos relevantes para garantir o processo de inclusão dos estudantes imigrantes. Ressalta-se o fato desta normativa ter intersecções com a Resolução nº 1 do CNE/2020, obedecendo as diretrizes nacionais estabelecidas. No entanto, não foram identificados documentos orientadores disponibilizados pela Secretaria de Educação às escolas com o intuito de ajudar as unidades de ensino no processo de inclusão dos imigrantes. Todavia, deve-se considerar um avanço, no aspecto legal, a existência de um documento regulador no estado do Acre.

4.3.3 Normativas do Mato Grosso

No mesmo sentido, a Resolução nº 002/2019 do CEE do Mato Grosso foi pioneira em regulamentar um conjunto de normas com vistas a garantir o direito à educação de imigrantes. Em seu Art. 1º deixa explícito que o documento resolve “[...] fixar normas para o acesso à Educação Básica aos imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas” (Mato Grosso, 2019, p. 1).

O texto apresenta uma abordagem diferente da Resolução nº 1 do CNE/2020 e da Resolução nº 68 do CEE/Acre de 2021. A diferença refere-se aos termos empregados para designar os imigrantes, pois os classifica como “imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas” (Mato Grosso, 2019, p. 1). Tais nomenclaturas excluem do documento, por exemplo, os refugiados e solicitantes de refúgio.

O texto inicial não considerou como referência o Estatuto do Refugiado (Lei nº 9497 de 2017), citando apenas a Lei de Migração 13.445/2017 e o Estatuto do Apátrida (Decreto nº 4.246/2002); além disso, deixa explícito no parágrafo único do Art. 1º que o público a que se refere o caput do artigo segue a legislação, considerando apenas as classificações de imigrante, residente, visitante e apátrida (Mato Grosso, 2019, p. 1):

- a) imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece, temporária ou definitivamente, no Brasil;
- b) residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
- c) visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer, temporária ou definitivamente, no território nacional;

d) apátrida: pessoa que não é considerada como nacional por nenhum Estado, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, assim reconhecida pelo Estado brasileiro, nos termos da legislação em vigor.

Percebe-se que o texto não faz nenhuma menção aos estudantes com status de refugiados, tampouco aos solicitantes de refúgio. No entanto, pode-se inferir que a normativa não cita estas pessoas por compreender que já são aparadas pelo Estatuto do Refugiado (Lei 9497 de 1997), não incluindo-os nas diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 002/2019 do CEE/MT.

No documento fica explícita a implementação de uma política educacional da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas, estruturada em princípios e diretrizes assentadas em valores dos Direitos Humanos instituídos internacionalmente (Mato Grosso, 2019, p. 1-2, grifo nosso):

Art. 2º A Educação Básica, **na Política Educacional para os imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas**, será regida pelos seguintes princípios e diretrizes, garantidos no âmbito do Estado de Mato Grosso:

- I. igualdade com os nacionais à inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade;
- II. **acesso a serviços públicos educacionais, sem qualquer discriminação, em razão da nacionalidade e da condição migratória;**
- III. acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;
- IV. proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente estrangeiro;
- V. promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei;
- VI. desenvolvimento pleno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, através da educação, considerada direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade;
- VII. **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**
- VIII. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IX. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- X. direito de ser respeitado por seus educadores;
- XI. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- XII. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- XIII. repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- XIV. repúdio à discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
- XV. acolhida humanitária;
- XVI. igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- XVII. promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;
- XVIII. observância ao disposto em tratados.

Como observa-se nos Incisos II e VII, o **direito ao acesso à educação** é uma das garantias legais amparadas pela normativa. O texto também explicita os direitos concernentes à proteção da criança e adolescentes, a qualificação por meio da educação e o repúdio às práticas racistas e xenofóbicas que caracterizem a discriminação dos imigrantes. Além disso, a normativa delibera que “É dever das Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, a oferta de Educação Básica pública para os imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas” (Mato Grosso, 2019, p. 2). Para isso, deve garantir:

- I. universalização da educação básica, em todos níveis e modalidades através de:
 - a) atendimento em creches e pré-escolas, às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade;
 - b) oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio gratuito, inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade própria, vedada cobrança, a qualquer título, de taxas escolares ou de outras contribuições dos alunos;
- II. atendimento educacional especializado para o público-alvo da Educação Especial, na rede pública de ensino;
- III. ensino noturno regular e adequado às condições do educando;
- IV. ensino regular para jovens e adultos, garantindo-se aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola;
- V. padrões de qualidade, entendidos como capacitação para o trabalho e para o posicionamento crítico frente à realidade.

A respeito da categoria **procedimentos de inclusão**, a normativa determina que as “[...] Mantenedoras e Mantidas se preparem para o ensino da Língua Portuguesa, para um atendimento humanizado, inclusivo e acolhedor, livre de toda e qualquer forma de xenofobia, preconceito, racismo e intolerância correlatas” (Mato Grosso, 2019, p. 3). O texto afirma ainda que é dever do poder público “[...] estimular e promover pesquisas, fomentar experiências e novas propostas de atendimento, relativas à inserção de crianças, adolescentes, jovens e adultos estrangeiros na Educação Básica” (Mato Grosso, 2019, p. 3).

De acordo com o Art. 7º, a escola deve considerar e respeitar os valores artísticos e históricos característicos das crianças, adolescentes, jovens e adultos estrangeiros, como forma de garantir a liberdade de criação, de expressão, de produção e de acesso às fontes de cultura. Já o Art. 8º versa sobre a inserção nas etapas e modalidades da Educação Básica, o qual autoriza a escola, mediante análise dos documentos próprios e, na falta destes providenciar o processo de reclassificação, nos termos da legislação vigente.

O documento estabelece que as mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino (municipais e/ou estaduais) devem selecionar escolas, em cada município, para a oferta da Educação do imigrante estrangeiro, dotando-os das condições necessárias para este

atendimento. Para isso, as escolas devem ser selecionadas respeitando critérios (Mato Grosso, 2019, p. 3):

§ 1º Os critérios de seleção de escolas são os seguintes:

- a) oferta de todas as etapas da Educação Básica;
- b) oferta das modalidades Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio;
- c) realização de levantamento de demanda de migrantes estrangeiros.

Além disso, as escolas selecionadas precisam garantir que profissionais graduados em Letras (para ministrar aulas de Língua Portuguesa) e Intérpretes sejam incluídos em seus quadros. No documento também está definido quais as atribuições dos professores de Língua Portuguesa, intérpretes e coordenadores pedagógicos (Mato Grosso, 2019, p. 3):

§ 2º As Escolas selecionadas, conforme o caput deste artigo, necessitam atribuir em seu quadro:

- a) profissional docente graduado em Letras, com carga horária específica, para implementar Língua Portuguesa para estrangeiros;
- b) profissional intérprete.

§ 3º Cabe ao professor de Língua Portuguesa ministrar suas aulas com metodologia específica, a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua.

§ 4º Cabe ao profissional intérprete realizar a tradução fiel das aulas ministradas em Língua Portuguesa, até que os estudantes tenham domínio da mesma.

§ 5º Cabe ao Coordenador Pedagógico promover a relação entre a comunidade estrangeira e a comunidade escolar, bem como debater com os professores as metodologias que melhor se adequem à realidade dos estudantes estrangeiros.

§ 6º É dever das Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, garantir a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, do professor integrador e do intérprete.

Conforme exposto, cabe ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade de ministrar suas aulas com metodologia específica, a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua. Já ao profissional intérprete cabe realizar a tradução fiel das aulas ministradas em Língua Portuguesa, até que os estudantes tenham domínio da língua.

Sobre a categoria **Orientações pedagógicas**, a normativa enfatiza a responsabilidade da Coordenação Pedagógica em promover a relação entre a comunidade estrangeira e a comunidade escolar, bem como debater com os professores as metodologias que melhor se adequem à realidade dos estudantes estrangeiros (Inciso 5º). Ratifica ainda a responsabilidade da Secretaria de Educação de Mato Grosso (Municipal e Estadual) com a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, do professor integrador e do intérprete.

O texto finaliza suas determinações afirmando que o imigrante estrangeiro deve ser matriculado na escola com o objetivo de, inicialmente, aprender a Língua Portuguesa e, depois, ser incluído no processo de educação formal através da classificação, tornando-se apto a

matricular-se na oferta regular da Educação Básica, conforme prevê a legislação vigente (Mato Grosso, 2019, p. 4).

Tal deliberação contrasta com o que está estabelecido na Resolução nº 1, de novembro de 2020 (CNE), uma vez que o Art. 5º determina que “As avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento” (Brasil, 2020b, p. 5). Desse modo, considera-se um equívoco deliberar quanto à necessidade de primeiro aprender a segunda língua para depois ser classificado. Compreende-se que tornando a aprendizagem da Língua Portuguesa um critério para a classificação, a normativa induz a uma forma de exclusão, ao invés de inclui-lo e acolhê-lo, pois essa barreira da língua pode prejudicá-lo caso não tenha um desempenho esperado pela escola. Portanto, faz-se necessária a reformulação desta exigência tendo em vista que apresenta um caráter excludente e em discordância com a normativa do Ministério da Educação.

Além da Resolução 002/2019 (a qual foi criada em um contexto emergencial para dar conta da demanda de imigrantes por vagas nas escolas), em 01 de julho de 2020, foi aprovada a Lei nº 11.162 (regulamentada pelo Decreto nº 845/2021), por meio da qual instituiu-se a Política Estadual para a População Migrante. Esta nova legislação tem como objetivo reafirmar o que já tinha sido proposto nas leis federais sobre os direitos de apátridas e imigrantes (Mato Grosso, 2021, p. 1).

Art. 1º Fica instituída a Política Estadual para a População Migrante, a ser implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos, com os seguintes objetivos:

I - garantir ao migrante o acesso aos direitos sociais e aos serviços públicos;

II - promover o respeito à diversidade e à interculturalidade;

III - prevenir violações de direitos;

IV - fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil.

Parágrafo único: Considera-se população migrante, para os fins desta Lei, todas as pessoas que se transferem de seu lugar de residência habitual em outro país para Mato Grosso, compreendendo migrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação migratória e documental.

No que se refere ao direito à educação, a lei o coloca como uma das prioridades da Política Estadual para Migrantes, conforme está explícito no Art. 7º (Mato Grosso, 2021):

Art. 7º São ações prioritárias na implementação da Política Estadual para a População Migrante:

V - garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas migrantes o direito à educação na rede de ensino público estadual, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade;

V - fomentar o acesso e a permanência nas universidades estaduais e escolas técnicas;

Observa-se que a lei estabelece a garantia do direito a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas. Neste sentido, o documento ratifica o direito de todos ao acesso, permanência e terminalidade, além de afirmar que visa fomentar o acesso e permanência nas universidades estaduais e técnicas.

Além da Lei nº 11.162 e da Normativa nº 002/2019 do CEE/MT, o estado do Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), estabeleceu um conjunto de diretrizes pedagógicas com o objetivo de orientar as unidades escolares para o atendimento educacional de imigrantes. Tais orientações foram sintetizadas por meio de um documento intitulado “Semana Pedagógica do ano de 2023”.

De acordo com o exposto no documento, a Secretaria “[...] compreende que o processo de recepção, acolhida e inserção destes migrantes na sociedade, está atrelado ao domínio da língua portuguesa, à compreensão da cultura e aos usos e costumes do povo brasileiro” (Mato Grosso, 2023). O documento foi dividido em oito tópicos que direcionam-se à organização de orientações do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os imigrantes nas escolas de Mato Grosso.

Quadro 12 - Diretrizes Pedagógicas para Atendimento de Imigrantes em Mato Grosso

Nº	Tópicos analisados	Resumo das orientações
1	Organização pedagógica	Visa garantir a construção e consolidação de conhecimentos sobre as estruturas básicas da Língua Portuguesa e demais saberes. O atendimento realizado por profissionais de letras e intérpretes tem por objetivo trabalhar as quatro habilidades necessárias para o desenvolvimento linguístico, possibilitando ao estudante migrante ler, escrever, compreender e falar o idioma português. Será disponibilizado 20 horas aulas para o profissional de letras e 20 horas aula para o intérprete
2	Acolhimento	Estabelece que as unidades escolares devem promover a integração das famílias desses estudantes, para que possam se adaptar às diferenças culturais proporcionada por sua nova realidade, propondo ações que promovam a integração e garantam a oportunidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal do migrante e de seus familiares.
3	Recomendações para atendimento	O documento orienta que para atender os imigrantes é necessário ser paciente; falar suave e pausadamente; atentar-se aos gestos/linguagem corporais; ser objetivo, com uma linguagem de fácil compreensão; observar se a pessoa está entendendo; incentivar o uso da Língua Portuguesa a todo momento e utilizar também as ferramentas digitais de tradução disponíveis na internet.
4	Matrícula	As orientações designam que a escola deverá atentar especialmente para seguintes situações: 1 - Estudantes portando RNE - Registro Nacional de Estrangeiro ou o RNM – Registro Nacional Migratório. 2 - Os estudantes estrangeiros devem ser devidamente matriculados no SigEduca, ainda que não disponham de número de RG, RNE, RNM, PROTOCOLO ou nenhum documento. Ou seja, se o estudante não apresentar os documentos obrigatórios a matrícula não pode ser negada, contudo, o estudante precisa se comprometer a

		<p>entregar tais documentos na secretaria da Unidade Escolar, pois serão arquivados em sua pasta individual.</p> <p>3 - A apresentação de documentação complementar (comprovante de residência, certidão de nascimento, histórico escolar, entre outros) é recomendável, mas NÃO é obrigatória para a efetivação da matrícula do estudante, entretanto, estes documentos precisam ser entregues, o mais breve possível à secretaria da Unidade Escolar para regularização da Pasta do Aluno.</p> <p>4 - A matrícula do estudante estrangeiro poderá ser efetuada a qualquer momento do ano letivo na Matriz 15644 - Disciplinas Optativas/Atividade Complementar > Educação de Jovens e Adultos > Língua Portuguesa / Segunda Língua > Atendimento ao Migrante.</p>
5	Classificação e Reclassificação	<p>Segundo o documento, assim que superada a barreira da língua, o estudante poderá ser submetido à uma avaliação de <i>classificação</i> para que possa ser matriculado em uma turma de EJA que atenda seu real nível de escolaridade. Uma vez classificado, o estudante poderá ser submetido a novos exames e passar pelo processo de reclassificação para a fase subsequente.</p> <p>Todo processo de Classificação ou Reclassificação deverá ser documentado e estes documentos deverão compor a pasta do estudante. O estudante estrangeiro também poderá se submeter ao Exame Certificador Online ou ENCCEJA para regularizar a sua vida acadêmica.</p>
6	Deveres do Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o diagnóstico dos estudantes, para compreender em que nível eles estão em relação a Língua Portuguesa; • Desenvolver atividades com a consciência de que, para estes estudantes, a Língua Portuguesa representa uma Língua Estrangeira; • Elaborar materiais com foco no desenvolvimento da Língua Portuguesa atendo os diferentes níveis apresentados. • Apresentar Plano de Ensino Anual elaborado em parceria com a Coordenação Pedagógica e o intérprete da turma. • Inserir periodicamente na Agenda, a carga horária, os conteúdos trabalhados e o relatório de desempenho de cada estudante.
7	Deveres do Intérprete	<ul style="list-style-type: none"> • Atuar junto aos profissionais de educação da Unidade Escolar, buscando formas de facilitar a comunicação entre estudantes estrangeiros e demais profissionais de educação da unidade; • Participar da elaboração do plano de ensino anual e preparação de aulas em conjunto com o professor; • Realizar a tradução das aulas proporcionando uma melhor comunicação entre os estudantes e o professor, ou qualquer outro profissional da unidade escolar.
8	Registro de desempenho do estudante na Agenda – SigEduca-GED.	<p>O professor deve efetuar os registros pertinentes ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes no SigEduca > GED > AGENDA. O professor efetuará registro na Agenda e elaborará o Relatório de Avaliação Descritiva único e conclusivo ao finalizar o ano letivo.</p> <p>O estudante que adquiriu proficiência em Língua Portuguesa, deverá ser avaliado como APROVADO. Os estudantes que não alcançaram proficiência em Língua Portuguesa, deverão ser avaliados com o conceito EM CONSTRUÇÃO.</p> <p>Os registros na Agenda são de responsabilidade do professor; as informações inseridas subsidiarão as orientações pedagógicas e os serviços de escrituração escolar.</p> <p>Os lançamentos na Agenda deverão ser acompanhados pela coordenação pedagógica e secretaria escolar.</p> <p>Para consultar outros documentos referentes à educação de imigrantes e baixar a Ementa do curso, acessem a pasta “EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES” disponível no Google Drive.</p>

Fonte: Mato Grosso (2023).

Observa-se que estas orientações são reverberações do que foi deliberado por meio da Resolução 002/2019, cujo intento é conduzir o trabalho pedagógico nas escolas e garantir o atendimento dos imigrantes. A partir das orientações analisadas acima, pode-se depreender que

o estado do Mato Grosso possui uma estrutura, tanto normativa quanto pedagógica, no sentido de estabelecer procedimentos de inclusão e acesso à educação dos imigrantes, com documentos elaborados e difundidos nas unidades escolares com a finalidade de orientar os profissionais que são responsáveis diretamente pelo acolhimento e inserção educacional dos estudantes imigrantes estrangeiros.

Além das diretrizes pedagógicas, a Seduc/MT produziu um material denominado “Educação para Imigrantes 2023”, o qual estabelece em sua ementa os quatro eixos estruturantes (leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva) que devem servir de base para que o professor possa organizar a aplicação de conteúdos que trabalhem situações comunicativas e promovam o desenvolvimento da língua portuguesa como língua estrangeira.

De acordo com o documento, a escolha dos conteúdos, bem como a sequência didática que será aplicada, estará a cargo do professor regente, que deverá realizar a avaliação diagnóstica inicial das turmas de imigrantes para verificar o nível de proficiência dos estudantes (Mato Grosso, 2023). O objetivo é promover o aprendizado de língua portuguesa que permita ao estudante imigrante comunicar-se em situações cotidianas de interação social, tais como: apresentar-se; pedir e dar informações; locomover-se pela cidade e pelo país; fazer compras; procurar emprego; solicitar documentação; e acessar serviços públicos de saúde e educação.

A metodologia utilizada na proposta pedagógica estabelece que o professor deverá utilizar em sala de aula métodos que contemplem o ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira: método da gramática e tradução, método direto, método audiolingual e/ou abordagem comunicativa.

No que concerne às habilidades a serem desenvolvidas, o documento prevê que sejam trabalhadas leitura, escrita, oralidade da língua portuguesa, que colaboram para o desenvolvimento da compreensão global do idioma.

Quadro 13 - Habilidades a serem desenvolvidas no processo educacional dos estudantes imigrantes

Habilidade	Descrição
Leitura	Respeitando o nível de proficiência de cada estudante estrangeiro, o professor deverá trabalhar o conhecimento do alfabeto da língua portuguesa; desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras; construir a relação fonema-grafema e a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala, bem como o uso de letras diferentes para expressar o mesmo som, progredindo para a leitura de textos mais complexos.
Escrita	Respeitando a proficiência de cada estudante, o professor deverá incentivar a escrita de palavras, frases e textos diversos em língua portuguesa, de modo que o estudante domine as convenções gráficas e possa desenvolver textos coesos e coerentes em língua portuguesa.
Oralidade	Respeitando o nível de proficiência de cada estudante, o professor deverá incentivar os estudantes para que se expressem oralmente utilizando a língua portuguesa, seja através da leitura de palavras e/ou textos que lhes forneçam aporte vocabular, ou através da expressão individual, espontânea motivada por um tema gerador. Tendo em vista a necessidade de inserção desses imigrantes na sociedade e no mercado de trabalho, a prática oral é fundamental e deve ser incentivada periodicamente.

Fonte: Elaboração própria com base em Mato Grosso (2023).

Por último, o documento discorre que a avaliação de desempenho dos estudantes poderá ser efetuada através da verificação de aprendizado da leitura, escrita, compreensão e produção oral em língua portuguesa. Quanto aos instrumentos avaliativos, observando o nível de proficiência do estudante, o professor poderá valer-se de ditados, atividades orais, atividades objetivas, atividades discursivas, entre outras.

Como dito anteriormente, a normativa segue o que foi deliberado pela Resolução 002/2019 do CEE/MT, todavia, devem ter alguns aspectos retificados, principalmente no que se refere ao critério de classificação a partir do domínio da Língua Portuguesa, o que demonstra ser excludente.

Já a Portaria nº 619 da Secretaria de Educação do Mato Grosso, de 2020, dispõe sobre o processo de atribuição, cargos e funções dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, nas unidades educacionais, e dá outras providências. De acordo com o exposto no Art. 1º (Mato Grosso, 2020, p. 1), o documento visa:

Estabelecer e orientar os critérios a serem observados no processo de atribuição do quadro de pessoal, para fins de atendimento às demandas das unidades educacionais, em consonância com a previsão orçamentária da Secretaria de Estado de Educação para o ano letivo de 2021, sendo facultadas à Administração as alterações necessárias para ajustes no cronograma de atribuição.

No Capítulo VI, que trata do Quadro das Unidades Educacionais com Atendimento Especializados, a Seção III estabelece parâmetros para o Atendimento aos Imigrantes. Assim, o Art. 47 determina que, para que o atendimento dos imigrantes seja realizado, deve-se inicialmente observar Portaria que versa sobre o número de alunos por turma, matriz curricular

e calendário escolar que irá definir os critérios para cada etapa/modalidade para o ano letivo de 2021 (Mato Grosso, 2020).

Em seguida, o Art. 48 diz que, nas escolas que ofertam educação para imigrantes estrangeiros, poderão se inscrever apenas intérpretes que tenham experiência comprovada, por meio de declaração emitida pela Assessoria Pedagógica do Município, unidade de ensino especializada ou comprovante de atribuição do sistema.

O Art. 49, por sua vez, versa sobre a atribuição de professor de Linguagem e do Intérprete de Línguas/Imigrantes, estabelecendo que deve haver um intérprete para cada grupo de língua materna; além disso, deve ser observado:

I- para professor de linguagens: Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa;

II - para técnico Intérprete de Línguas/Imigrantes: Ensino Médio completo e domínio da língua materna do grupo de imigrantes;

III - conhecimento e aceitação das normas e condições estabelecidas nesta Portaria para cada um dos cargos ofertados.

§ 1º Só poderão atribuir na unidade de atendimento aos imigrantes, profissionais inscritos no PAS/2021, na Plataforma de Atribuição/SEDUC.

§ 2º Para atendimento a demanda educacional de imigrantes, na falta de servidor efetivo, poderão ser contratados profissionais estrangeiros para as funções que exijam o domínio da respectiva língua estrangeira, caso não haja candidato brasileiro que preencha esse requisito, de acordo com o Art. 2º, IV, 'b', da LC nº 600, de 19.12.17 (Mato Grosso, 2020).

Diante da análise empreendida sobre os documentos localizados no CEE, Assembleia Legislativa e Seduc de Mato Grosso, pode-se afirmar que há uma política estadual voltada ao atendimento dos imigrantes. Porém, é necessário reformular algumas das suas diretrizes no que tange à obrigatoriedade do domínio da língua portuguesa como critério de classificação e matrícula no ensino regular, pois isso denota um proposta que vai de encontro à normativa nacional que garante matrícula independentemente do grau de conhecimento na língua portuguesa.

Compreende-se que, por meio deste critério, há uma imposição no sentido de integrar o imigrante à cultura local, desrespeitando seus costumes e descaracterizando suas particularidades linguísticas, ao mesmo tempo que transforma-se em uma barreira de acesso à educação, não podendo ser considerada uma política de fato includente.

Neste sentido, Araújo (2021) afirma que uma escola inclusiva busca se adaptar às necessidades dos alunos, na intenção de garantir o ensino e a aprendizagem de todos os independentes de suas especificidades. Assim, a exigência de uma avaliação positiva na proficiência da língua portuguesa para estudantes imigrantes como critério para sua matrícula, representa uma barreira para o acesso à escola.

Assim, para Araújo (2021, p. 168), tal exigência remete “[...] à existência de resquícios de uma política nacionalista de caráter unicultural que tem como ideologia a supremacia de uma língua em detrimento da outra”. Para a autora, exigir que estudantes imigrantes dominem a língua portuguesa expressa uma forma de intolerância em relação à diversidade linguística, além de ser uma forma de negação da importância da língua materna como elemento constitutivo dos sujeitos. Dessa forma, pode-se afirmar que exigir que se fale o português traduz-se em uma violação do direito linguístico dos imigrantes.

4.3.4 Normativas de Rondônia

Ao buscar por atos normativos oriundos do CEE de Rondônia, encontra-se a Resolução nº 1.232 de 22 de outubro de 2018. Esta normativa fixou diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na educação infantil e no ensino fundamental, respectivamente aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade, a partir do ano de 2019 (Rondônia, 2018a). Nela há uma menção ao direito de matrícula às crianças em situação de itinerância, que se refere às crianças, adolescentes e jovens pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos e de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros. Não foi identificada nenhuma menção aos estudantes imigrantes e refugiados.

Ademais, foi encontrada a Resolução Nº 1.236/2018 (Rondônia, 2018b), que fixa normas para o reconhecimento de Equivalência de estudos na Educação Básica e na Educação Técnica de Nível Médio, realizados em instituições estrangeiras, e a Revalidação de Diplomas e Certificados.

No que tange aos alunos oriundos de instituições de ensino estrangeiras, a normativa determina em seu Art. 2º que, para o estudante prosseguir em seus estudos (Ensino Fundamental ou Ensino Médio) e efetuar matrícula, é necessário apresentar documentos pessoais de identificação, além de histórico escolar ou documento válido equivalente expedido pela instituição estrangeira, no qual deve constar: séries ou anos cursados em nível ou etapa de ensino; duração do período letivo, por série ou ano; disciplinas cursadas ou atividades realizadas; rendimento escolar obtido; carga horária cursada; e frequência escolar por série e ano (Rondônia, 2018b).

Entre outras exigências, a normativa determina que todos os documentos devem estar acompanhados de tradução oficial, além de serem autenticados pelo consulado brasileiro com sede no respectivo país onde funcionar a instituição de ensino que a expedir. Além disso, a autenticação em consulado brasileiro pode ser substituída pelo selo de apostilamento quando tratar-se de país signatário da Convenção de Haia (Rondônia, 2018b).

No §5º da normativa há a deliberação de que a instituição de ensino deve, de acordo com sua proposta pedagógica e seu regimento escolar e os respectivos acordos culturais internacionais bilaterais em vigor e por meio do Conselho de Professores, analisar a documentação apresentada, objetivando verificar a equivalência dos estudos realizados (Rondônia, 2018b, p. 3).

Já no §6º, que versa sobre a análise de equivalência da escolaridade do aluno, afirma-se que tal processo de validação deve seguir alguns aspectos a saber: presença de componentes curriculares das Áreas de Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular; e registro de desempenho obtido que evidencie, de alguma forma, o aproveitamento satisfatório.

Observa-se que, por se tratar de um documento de 2018, não está em consonância com as modificações realizadas pela Resolução nº1 de novembro de 2020. Dessa maneira, é uma deliberação que dificulta a revalidação dos documentos escolares dos imigrantes, assim como é uma forma de exclusão, posto que há uma enorme dificuldade burocrática imposta ao se cobrar tradução oficial e autenticação do consulado brasileiro, em que pese a situação econômica dos imigrantes que chegam ao país sem recursos financeiros, precisando recorrer aos programas de assistência social dos estados receptores.

4.3.5 Normativas do Pará

Ainda na busca por documentos que regulamentassem a educação de imigrantes, foi descoberto que a Secretaria de Estado de Educação do Pará, por meio da Instrução Normativa de Matrícula n. 001/2022, dispõe sobre as normas, procedimentos e cronograma para cadastro de oferta de vagas, pré-matrícula de novos alunos, confirmação de matrícula de novos alunos, rematrícula, transferência de alunos, constituição de turmas e enturmação nas unidades de ensino da rede pública estadual de ensino.

Tal documento apresenta as normas e procedimentos de matrícula da rede estadual de educação do Pará, considerando a Resolução nº 1 de novembro de 2020 do CNE/MEC,

obedecendo o disposto sobre as normas de matrícula e validação de documentos de imigrantes e refugiados.

Art. 64 - Encerrado o período formal de matrícula, o estudante já matriculado só poderá ingressar em outra Escola Estadual no mesmo ano letivo ocupando vaga remanescente, mediante transferência, que deverá ser registrada pela Secretaria Escolar no Sistema de Informação de Gestão Escolar do Pará - SIGEP.

Parágrafo Único - Excetua-se do disposto no caput deste Artigo o aluno em cumprimento de pena e/ou de medida (s) socioeducativa (s) e/ou protetiva (s), os **imigrantes indígenas e refugiados, que devem ser matriculados em qualquer época do ano** (Brasil, 2020b, grifo nosso).

A matrícula dos imigrantes indígenas e refugiados é assegurada a qualquer época do ano, pois compreende-se que os imigrantes não têm períodos regulares para ingressar nos estados em razão das dificuldades e realidade instável na qual vivem. Portanto, devem ter garantido o direito de ingressarem nas escolas em qualquer período, conforme prevê o Art. 64 (Pará, 2022)

Pode-se inferir que, no que se refere ao direito de acesso à educação, a presente normativa coaduna com o estabelecido pela normativa nacional do CNE (Resolução nº 1 de novembro de 2020), pois garante ao imigrante e refugiado a possibilidade de ingressar nas escolas independentemente do período, salvaguardando sua inclusão na escola.

No que se refere ao processo de validação de documentos comprobatórios da vida escolar dos imigrantes, a Resolução nº 001 de 2010 do CEE do Pará trata, em seu Capítulo XII, da reclassificação de alunos procedentes do Exterior.

Conforme o Art. 115, os alunos procedentes do exterior só podem ingressar mediante processo de classificação ou reclassificação. Para isso, o Art. 116 estabelece que a classificação deveria ser efetuada pelo estabelecimento de ensino mediante a análise da documentação escolar, a fim de definir a série, etapa ou ciclo no qual o aluno prosseguirá estudos, desde que o respectivo curso seja autorizado ou reconhecido pelo CEE.

Deve-se observar que o Art. 117 determina que o processo de classificação seja realizado mediante a entrega de um conjunto de documentos:

- I. Cópia da Certidão de Nascimento ou Carteira de Identificação;
- II. Histórico Escolar dos estudos realizados no Brasil, quando for o caso (original e cópia);
- III. Documentação escolar dos estudos realizados no exterior, autenticada pela autoridade consular brasileira, salvo acordos que dispensem a legalização (original e cópia);
- IV. Conforme prevê o inciso anterior, os documentos redigidos em língua estrangeira deverão ser acompanhados de tradução oficial, exceto na ocorrência de o estabelecimento de ensino dispor, em seu quadro de pessoal, de profissionais

devidamente habilitados, que apresentem condições para interpretar o documento escolar (Pará, 2010).

Todavia, com a implementação de novas diretrizes de matrículas estabelecidas pelo CNE em 2020, por meio da Resolução nº 1, tais exigências devem ser desconsideradas, pois a normativa nacional afirma que os imigrantes podem ser matriculados mesmo sem apresentar o conjunto de documentos exigidos, em razão da situação de vulnerabilidade que foram expostos, sendo que por vezes chegam em outros países sem documentações básicas, como certidão de nascimento.

Dessa forma, as exigências expostas na Resolução 001 de 2020 do CEE/PA quanto ao processo de revalidação de alunos procedentes do exterior configuram-se como obsoletas e em discordância das novas regras estabelecidas nacionalmente no que pese às demandas dos imigrantes serem vistas de outra forma nos dias de hoje. Neste sentido, imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas têm seus direitos à matrícula, classificação e reclassificação afirmados pelo CNE/MEC, que determinou (Brasil, 2020b, p. 4):

§4º A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade.

§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.

§ 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento.

Apesar de o Art. 122 determinar que a escola poderá reclassificar alunos procedentes do exterior quando não houver possibilidade de efetuar o processo de classificação, mediante a documentação apresentada, e estabelecer critérios para reclassificação no Projeto Político Pedagógico da escola (Pará, 2010), compreende-se que a normativa do CEE/PA não estava em consonância com as novas diretrizes por tratar-se de um documento criado em 2010, no início do processo de intensificação da corrente migratória para a região da Amazônia. Não obstante, deve-se ponderar que é necessária a realização de uma retificação em seus artigos a fim de acompanhar o que está previsto nacionalmente e evitar impasses no processo de reclassificação escolar dos imigrantes e refugiados.

Em 2021, o governo do estado do Pará, sob a gestão de Helder Barbalho, entregou a Escola Estadual Marechal Cordeiro de Farias, unidade recém-reformada, considerada uma referência no atendimento de alunos imigrantes, indígenas e venezuelanos da etnia Warao. De acordo com a matéria divulgada na página oficial da Seduc-PA, a escola atende 196 imigrantes

da etnia Warao, assistidos em Belém pelo Projeto “Saberes da EJA – Warao”. Esta etnia indígena é originária do nordeste da Venezuela e norte das Guianas, na América do Sul; além disso, forma comunidades situadas no delta do Rio Orinoco, composto de ilhas e pântanos. A tradução de Warao é “povo do barco”.

Figura 5 - Inauguração da Escola Estadual Marechal Cordeiro de Farias



Fonte: Guedes (2021).

A revitalização da Escola Cordeiro de Farias foi financiada com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo a titular da Secretaria de Educação do Pará, Elieth de Fátima Braga, o acolhimento aos imigrantes é um dos objetivos de ampliação e reforma da escola em virtude da demanda por vagas nos últimos anos. Ela destacou o pioneirismo da escola na integração educacional de imigrantes, pois “Nesta escola nós temos o acolhimento dos Warao – etnia indígena da Venezuela –, e de alunos da educação especial, além de ser uma unidade de ensino que mais aprova no Enem” (Guedes, 2021).

Além da Secretária de Educação, o Coordenador de Educação Intercultural para Imigrantes, Indígenas e Refugiados da escola, professor Marcos Lima, ressaltou a importância de a unidade ser pioneira no processo de aprendizagem para esse segmento ao dizer que (Guedes, 2021, grifo nosso):

Em Belém, a Escola Cordeiro de Farias é referência. Foi um processo difícil de encontrar uma escola que tivesse uma estrutura adequada. Com a entrada desse governo, acabamos ganhando uma nova roupagem, **um olhar diferenciado para essa comunidade**. Está (sic) é uma **política diferenciada, nova, e hoje já há um consenso que é necessário ter na grade curricular a língua espanhola**.

Observa-se que o estado do Pará tem avançado na sua política migratória, tanto com a criação de uma escola direcionada ao atendimento dos imigrantes, quanto na elaboração de uma política estadual esta população. A Assembleia Legislativa do Pará aprovou a Lei Ordinária nº 9.662, de 12 de julho de 2022, Diário Oficial do Estado nº 35.045, de 13/07/2022, a qual instituiu uma Política Estadual para Migrantes que dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Estadual de Migrantes, Refugiados e Apátridas do Estado do Pará (Pará, 2022, p. 1, grifo nosso):

Art. 1º Fica instituída a Política Estadual para Migrantes, Solicitantes de Refúgio, Refugiados e Apátridas, a ser implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos, sob articulação do órgão responsável, com os seguintes objetivos:
I - garantir à Política Estadual para Migrantes, Solicitantes de Refúgio, Refugiados e Apátridas **o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos;**

Esta nova lei representa um marco normativo para o Pará, assim como a Lei nº 11.162 de Mato Grosso, pois estabelecem direitos e deveres que devem ser garantidos às populações migrantes, criando políticas de acesso a trabalho, saúde, segurança e educação. Ademais, são legislações que estão em consonância com a CF de 1988, o Estatuto do Refugiado (Lei nº 9497/1997) e a Lei de Migração 13.445/2017.

Assim, a normativa paraense apresenta como princípios norteadores a isonomia de direitos e de oportunidades, a universalidade, a indivisibilidade dos direitos humanos da população migrante e a promoção dos **direitos sociais**, sendo que nestes está incluso o **direito à educação** (Pará, 2022, p. 2).

Art. 2º São princípios da Política Estadual para Migrantes, Solicitantes de Refúgio, Refugiados e Apátridas:
I - isonomia de direitos e de oportunidades, observadas as necessidades específicas de migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas;
II - promoção da regularização da situação da população migrante, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas;
III - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos da população migrante, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas;
IV - Repudiar e prevenir a xenofobia, o racismo, a intolerância religiosa, étnica, cultural, política, linguística, de gênero, sexual, etária e todas as formas de discriminação;
V - promoção de direitos sociais, econômicos e culturais de migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas, por meio do acesso universalizado aos serviços públicos;
VI - fomento à convivência familiar e comunitária;
VII - não criminalização da migração;
VIII - respeito à identidade de gênero, orientação sexual e outras;
IX - respeito aos acordos e tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário.

A legislação afirma ainda que visa priorizar os direitos da criança e do adolescente migrante, em conformidade com as legislações nacionais vigentes (Pará, 2022, p. 2):

Art. 3º São diretrizes da atuação do Poder Público na implementação da Política Estadual para a População Migrante, Solicitantes de Refúgio, Refugiados e Apátridas: II - priorizar os direitos da criança e do adolescente migrante, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, e das legislações internacionais que o Estado Brasileiro é signatário;

No que tange ao direito à educação, o texto é claro em estabelecer no seu Artigo 6º o acesso, permanência e terminalidades, obedecendo aquilo que a Resolução nº 1 de novembro de 2020 estabeleceu (Pará, 2022, p. 4, grifo nosso).

Art. 6º São ações prioritárias na implementação da Política Estadual para Migrantes, Solicitantes de Refúgio, Refugiados e Apátridas: [...] IV - garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas **o direito à educação na rede de ensino público estadual**, por meio do seu acesso, permanência e terminalidades, observadas as recomendações da Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas no sistema educacional público brasileiro; V - fomentar o acesso e a permanência às universidades estaduais e escolas técnicas;

À luz das categorias estabelecidas nesta pesquisa, pode-se inferir que as normativas do estado do Pará buscam garantir o direito ao acesso de imigrantes e refugiados, assim como determinam a elaboração de procedimentos de classificação e reclassificação, apesar de necessitar de atualização, conforme o que prevê a Resolução nº 1 de novembro de 2020 do CNE/MEC.

Além disso, considera-se relevante a existência de uma escola referência no atendimento educacional de imigrantes venezuelanos, de etnia Warao, posto que representa uma iniciativa importante para a inclusão dessas populações, além de buscar promover uma educação intercultural.

4.3.6 Normativas do Amazonas

No Amazonas foi possível identificar a Lei nº 6.049, de 24 de novembro de 2022 (Amazonas, 2022). Em seu Art. 1º é assegurado o direito ao ensino de língua portuguesa para crianças e adolescentes migrantes e refugiados sem discriminação em razão de nacionalidade e condição migratória.

Posteriormente, o Art. 3º garante que, para matrícula no ensino fundamental e no ensino médio, os sistemas de ensino deverão verificar o grau de domínio da língua portuguesa do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados. Já o Art. 4º determina que, para a efetivação dos direitos previstos nesta lei, poderão ser realizadas aulas presenciais ou online; mentorias específicas; cursos sazonais; atividades lúdicas profissionalizantes; atendimento especializado e atividades escolhidas pela instituição de ensino (Amazonas, 2022, p. 1).

A legislação autoriza que profissionais com formação em Língua Portuguesa, Pedagogia, Psicologia, Assistência Social, bem como outras, sejam disponibilizados pelo Poder Executivo para atuarem com a formação dos estudantes migrantes conforme previsto no Art. 5º. Além disso, a normativa autoriza o Poder Executivo firmar convênios, parcerias e licitações com Instituições do Terceiro Setor com vistas a assegurar os direitos previstos na lei criada (Amazonas, 2022, p. 2).

No Amazonas, o Decreto nº 5.527, de 31 de março de 2023, instituiu o Comitê Municipal de Políticas Públicas para pessoas Refugiadas, Migrantes e Apátridas, vinculado à Secretaria da Mulher, Assistência Social e Cidadania (SEMASC). De acordo com o Art. 2º, o Comitê de que trata este Decreto é um órgão deliberativo, normativo e consultivo que tem como finalidades planejar, implementar, monitorar e avaliar ações, com os seguintes objetivos:

- III - promover ações e coordenar iniciativas de atenção e de defesa a pessoas refugiadas, migrantes e apátridas, como a formulação de normativas e políticas específicas, planos de gestão e protocolos de atendimento especializados, com o objetivo de assegurar que seus direitos sejam respeitados e garantir a inserção dessas pessoas nas políticas públicas;
- IV - promover ações voltadas à promoção de direitos dessas pessoas migrantes, refugiados e apátridas;
- V - aprovar e movimentar as Políticas Públicas destinadas as pessoas refugiadas e migrantes e apátridas nas diversas áreas;
- VI - acompanhar as ações do município de Manaus voltadas quanto ao acesso aos direitos fundamentais, sociais e aos serviços públicos refugiados, migrantes e apátridas, independentemente do status migratório; (Amazonas, 2023).

Observa-se, assim, que o Estado tem dado importantes passos em busca da regulamentação dos direitos dos imigrantes, porém, em que pese dizer, ainda necessita dar maior visibilidade para as questões referentes à educação. Assim como a Resolução nº 002/2019 do CEE/MT, a legislação analisada prevê que a proficiência em língua portuguesa seja avaliada como um critério para efetivação da matrícula, o que representa um critério que dificulta a adaptabilidade, pois prioriza o domínio da língua portuguesa em detrimento da língua materna do imigrante, silenciando um aspecto cultural tão significativo como o idioma.

4.3.7 Normativas de Roraima

O estado de Roraima é considerado o maior receptor de migrantes internacionais da Amazônia Legal nos últimos anos. Por meio do levantamento realizado na Assembleia Legislativa de Roraima, foi possível identificar o Requerimento nº 001/2018, que tem como assunto a Criação da Comissão Especial Externa para a Análise da Crise migratória de cidadãos venezuelanos.

Neste documento, o tema da educação é mencionado ao dizer que o estado necessita promover ações que garantam o acesso à educação por meio de matrículas de crianças e adolescentes venezuelanos na rede pública de ensino (Roraima, 2018, p. 7), conforme pode ser visto no excerto abaixo:

23. No que tange o serviço de educação, o Estado de Roraima promove matrículas das crianças e adolescentes venezuelanos na rede pública de ensino.
24. Além das matrículas, o Estado fornece merenda, transporte, material didático, utensílios para merenda e outros programas específicos da saúde-educacional.
25. Consigna-se, ainda, que qualquer serviço público precisa de dotação orçamentária na prévia para sua concretização, de modo que a situação migratória gera a imprescindibilidade de atenção, gestão e execução adequada a situação dos cidadãos venezuelanos.
26. Ao mesmo passo, o Estado de Roraima não pode desconsiderar seus nacionais. devendo compatibilizar suas políticas públicas de maneira a colmatar o atendimento ao mínimo existencial aos estrangeiros – que excepcionalmente residem em território nacional –, sem prejudicar ou esquecer os brasileiros que também necessitam dos serviços públicos.

Identificou-se também a Indicação Nº 51/2023 do Deputado Estadual Armando Neto, cujo assunto em pauta era criar o Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas de Roraima. Segundo o texto encaminhado, a justificativa apontava como principal motivação desta criação (Roraima, 2023, p. 1, grifo nosso):

O número de estrangeiros no Brasil aumentou consideravelmente e de forma repentina. Em Roraima, não foi diferente. O Estado foi bastante impactado pela crise econômica, social e política do nosso vizinho, a Venezuela.

A chegada inesperada e descontrolada de imigrantes abarrotaram o serviço público do Estado, bem como dos nossos municípios, passando pelas creches, escolas estaduais, hospitais etc. Ademais, o nosso Estado é fronteiriço: com a Venezuela e com a Guiana, o que implica em maiores efeitos quanto ao tráfico de pessoas, imigração irregular, v.g.

Diante disso, a boa prática em política pública e a boa governança (*good governance*) nos conduz a estudar, analisar e propor soluções de maneira coordenada por meio da criação de órgão deliberativo e consultivo, no qual participe os membros do Executivo, Judiciário, Legislativo, da Defensoria Pública e do Ministério Público, incluindo-se também a sociedade civil por meio de suas entidades representativas. O diálogo e o estabelecimento de uma **política pública permanente nos conduzirão à solução das implicações ao Estado de Roraima, revertendo os efeitos negativos desses acontecimentos.** Não diferente fizeram os demais Estados, como o Paraná (Lei

18465 - 24 de abril de 2015). Em face do exposto, indico que seja criado, por lei, o Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas de Roraima.

Durante o levantamento de normativas estaduais, foi identificada, na página do Diário Oficial de Roraima, a Resolução do CEE/RR nº 36 de 17 de junho 2021 (Roraima, 2021). Não foi possível acessar o site oficial do CEE pois encontra-se em manutenção desde junho de 2023. A normativa dispõe sobre a autorização para as escolas de Ensino Médio da rede pública estadual procederem a aplicação dos exames de certificação de competências, habilidades e saberes do Ensino Fundamental.

O documento baseia-se na recomendação do Ministério Público Federal, Procuradoria da República no Estado de Roraima, nº 10/2017, que resguarda o direito de acesso e permanência de crianças estrangeiras nas escolas, e na Resolução do CNE/CEB nº 01/2020, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

O documento foi elaborado no contexto da pandemia da Covid-19, período no qual foi adotado o ensino remoto. De acordo com a resolução, o CEE/RR, em seu Art. 1º, autoriza, em caráter excepcional, as escolas de Ensino Médio do sistema público estadual, devidamente credenciadas, a procederem a aplicação de exames para certificação de competências, habilidades e saberes do ensino fundamental, com a finalidade de prosseguimento de estudos, bem como certificação dessa etapa da Educação Básica (Roraima, 2021). Conforme exposto na deliberação (Art. nº 2), a responsabilidade pela elaboração dos exames e procedimentos operacionais é da Secretaria de Estado de Educação de Roraima.

O governo de Roraima, por meio do Decreto nº 33. 2022-E, de 26 de julho de 2022 (Roraima, 2022), instituiu o Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Migrantes, Apátridas e Refugiados de Roraima (CEIMAR/RR). De acordo com o decreto, cabe à Secretaria de Estado Extraordinária de Promoção, Desenvolvimento e Inclusão Social (SEEDIS), com apoio da Secretaria de Estado do Trabalho e Bem-estar Social (SETRABES), disponibilizar o suporte administrativo, operacional, logístico e financeiro ao funcionamento do CEIMAR/RR.

É possível observar que o documento explicita a fundamentação baseada em princípios e diretrizes fundados na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos e no repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação. No que se refere à educação, evidencia-se o compromisso da Comitê em promover o acesso igualitário e livre a pessoa migrante a educação sem discriminação em razão da nacionalidade e sua condição migratória (Roraima, 2022, p. 2, grifo nosso).

X - acesso igualitário e livre da pessoa migrante, apátrida e refugiada a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, **educação**, saúde, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social, sem discriminação em razão de nacionalidade e sua condição migratória, apátrida ou refugiada;

A Lei nº 1.825, de 04 de maio de 2023, dispõe sobre o Plano de desenvolvimento Sustentável do Estado de Roraima - RORAIMA 2030, cujo objetivo é transformar Roraima em “[...] um excelente Estado para se viver, trabalhar e empreender” (Roraima, 2023, p. 1). No Art. 4 são descritos os eixos estratégicos que orientam e organizam as ações a serem desenvolvidas pelo plano, sendo eles: gestão e Economia; desenvolvimento Sustentável; saúde; bem-estar; educação; segurança; infraestrutura; e ciência, tecnologia e inovação (Roraima, 2023).

A Seção V versa sobre o Eixo Educação sendo que, segundo o Art. 18º, as ações objetivam garantir que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, especialmente os menos favorecidos e aqueles com deficiência, tenham acesso à escola e à educação, aprendendo em ambiente acolhedor, saudável e livre de qualquer fobia de violência. O Eixo Educação abrange a educação básica, a educação profissional e a educação superior, e será focado na valorização profissional e no reconhecimento do multiculturalismo do Estado de Roraima e da Amazônia.

No Art. 20 do eixo educação, os objetivos visam garantir o acesso e o desenvolvimento escolar para todos e universalizar a educação profissional técnica integrada ao ensino médio ou habilitação profissional e técnica de nível médio e a educação superior (Roraima, 2023).

O texto não deixa explícito que os migrantes estão incluídos nesse processo, apenas discorre que o objetivo da lei é direcionado **a todos**. Apesar disso, tratando-se de direitos, aquilo que não está escrito diz muito sobre a visibilidade do grupo. Ressalta-se que ainda é necessária a formulação de novos documentos com orientações específicas para o atendimento dos imigrantes nas escolas, para que de fato possa ser considerado que existe uma política avançada no campo educacional.

4.4 Avanços e desafios na consolidação do direito à educação de imigrantes e refugiados

Por meio do mapeamento das normativas elaboradas pelas UFs localizadas na Amazônia Legal, percebeu-se avanços importantes no que concerne à regularização do direito ao acesso à educação de imigrantes em alguns estados. Como demonstrado, há estados, como Acre, Mato Grosso e Pará, dotados de um conjunto de documentos com vistas a consolidar um

regramento específico para garantir a matrícula e procedimentos pedagógicos para incluir os imigrantes nas escolas.

Conforme foi demonstrado a partir da análise das normativas, Mato Grosso instituiu uma política educacional avançada em relação às demais UFs da Amazônia Legal, em que pese a elaboração da Resolução nº 002/2019 do CEE/MT e o Plano Estadual de Educação Lei nº 11.422/2021, com metas e estratégias traçadas a fim de promover uma política voltada à inclusão escolar dos imigrantes. Cabe mencionar, ainda, a ação da Seduc/MT em implementar um documento orientador sobre os procedimentos a serem adotados para acolher os imigrantes nas escolas da rede estadual.

No entanto, é importante ponderar que a Resolução nº 002/2019 impõe critérios que podem representar entraves para os imigrantes ingressarem na escola, ao exigir que o estudante imigrante demonstre o domínio da língua portuguesa como pré-requisito necessário à efetivação da matrícula no ensino regular.

De acordo com o documento, o objetivo é garantir a integração dos imigrantes, porém, é possível afirmar que tal medida configura uma barreira por dificultar o acesso daqueles que não forem considerados aptos nos exames internos. Vale dizer, também, que isso desconsidera a bagagem cultural do imigrante, exigindo que este seja integrado à sociedade conformando-se aos padrões impostos por ela por meio das regras estabelecidas.

Nesses termos, a integração do estudante imigrante passa a ser um processo hegemônico de padronização a uma nova ordem cultural. Tal perspectiva corrobora com Aguiar, Coelho e Assunção (2022), ao afirmarem que há diferenças conceituais e práticas entre o processo de incluir e integrar. Nesse sentido, tal preocupação com a linguagem utilizada para definir os contornos do processo educacional pode “[...] reforçar os usos da língua enquanto instrumento de criação de uma sociedade dual, idealizada, de ‘nós’ (locais) versus ‘os outros’ (migrantes)” (Aguiar; Coelho; Assunção, 2022, p. 44) e, dessa forma, aumentar a exclusão de migrantes internacionais.

Sob este viés, a educação passa a ser uma forma de integrar o imigrante à cultura da sociedade receptora, porém, ao invés de garantir a plena inclusão, seria responsável por excluir e levar a um processo de silenciamento cultural ao impor o aprendizado da língua portuguesa como um critério de inserção ao ensino regular dificultando o acesso à escola.

Além disso, os autores consideram incoerente aplicar o conceito de integração às migrações internacionais, pois “[...] a integração pode ser definida em termos de grau – ou seja, analisar se um migrante está mais ou menos integrado a uma sociedade de acolhimento – não

faz sentido, já que a integração é propriedade de um sistema social e não de uma pessoa” (Aguiar; Coelho; Assunção, 2022, p. 44). Ou seja, a integração seria um mecanismo de imposição de uma estrutura social na qual o imigrante, para ser aceito, deveria se adaptar.

Para os autores, a aplicação do conceito de integração imprime uma ideia de seletividade étnico-racial, já que a necessidade de ser integrado é usualmente direcionada a corpos não brancos, do Sul global. Nesse sentido, migrantes brancos não costumam ter a legitimidade de sua presença no exterior questionada pelo Estado e pela população local (Aguiar; Coelho; Assunção, 2022). Opostamente, os imigrantes oriundos da América Latina e Caribe, por exemplo, ao invés de vivenciarem suas experiências culturais de forma livre e democrática, necessitariam se adaptar aos padrões linguísticos e culturais para então serem vistos com sujeitos dotados de direitos.

Dessa maneira, urge a necessidade de se refletir e promover uma política educacional inclusiva, que englobe as diferenças culturais, tendo como objetivo a concepção de inclusão, a qual refere-se ao processo de participação das crianças migrantes na escola que perpassa por uma multiplicidade de atores: as crianças migrantes e brasileiras e suas famílias, os profissionais da escola, e a sociedade, de forma mais ampla.

A inclusão é a forma mais democrática de garantir que o direito à educação se efetive. Nesse aspecto, a importância dada ao aprendizado da língua portuguesa pelas crianças e adolescentes migrantes deve ser tratado com cautela, assim como a forma como alguns de seus hábitos culturais podem ser considerados pouco usuais por seus pares e educadores, pois há um grande risco de caracterizar práticas racistas e elitistas.

Apesar desses entraves identificados durante a análise das normativas estaduais, pode-se considerar que alguns avanços foram realizados no campo da regulamentação dos direitos à educação de imigrantes no Brasil. No que concerne à luta na esfera nacional, há um grande esforço de organizações civis em prol dos direitos à educação dos migrantes. Exemplo disso é a atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação na promoção de ações que garantam os direitos à educação dos imigrantes internacionais.

Esta campanha exerce um importante papel na luta institucional pelo fim das barreiras estruturais que dificultam o acesso a uma educação de qualidade no Brasil, tanto no aspecto do financiamento quanto da regulamentação dos direitos dos grupos vulnerabilizados pelo Estado. Nesse sentido, a campanha foi responsável por elaborar um importante trabalho de pesquisa intitulado “Infâncias e Adolescências Invisibilizadas”, publicado em 2022 (Pellanda, Araujo, 2022), com o objetivo de demonstrar os desafios para a concretização de direitos das crianças

e adolescentes diante do cenário preocupante de exclusão e invisibilidade no qual estão inseridos no Brasil.

Tal trabalho resultou em um profícuo material que serviu de base para esta pesquisa por explicitar o panorama de exclusão de crianças e adolescentes²⁸ por meio de uma série de estudos com o objetivo de diagnosticar o que existe e evidenciar a ausência de informações sobre o acesso de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou excluídas de políticas públicas para garantia de seus direitos.

Sobre a infância migrante, o projeto apresentou evidências que demonstram as condições excludentes a que os imigrantes estão submetidos no Brasil e os desafios enfrentados para ter acesso a direitos fundamentais, como a educação. Além da pesquisa, em 25 de outubro de 2023, representantes que integram a Campanha Nacional pelo Direito à Educação apresentaram, na Câmara dos Deputados Federais, durante o Seminário “Infâncias e Adolescências Invisibilizadas no contexto do novo PNE (2024/2034)”, realizado pela Comissão de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial²⁹, os estudos empreendidos sobre a vulnerabilidade das crianças e adolescentes no Brasil.

O evento abordou as demandas dos grupos invisibilizados pelo Estado como crianças que vivem no campo, em situação de rua, crianças e adolescentes vítimas de exploração do trabalho infantil e crianças migrantes. A pauta referente aos direitos dos migrantes foi apresentada pela Diretora do Departamento de Migrações do Ministério da Justiça e Segurança Pública (DEMIG/MJSP), Tatyana Friedrich.

Ao iniciar suas considerações sobre a questão migratória no Brasil, a diretora apontou que a migração deveria ser considerada um elemento enriquecedor para a nossa sociedade devido à multiplicidade cultural que a presença do imigrante proporciona ao Brasil. Entretanto, para ela, as diferenças culturais que permeiam a presença dos imigrantes no país tornaram-se mais uma forma de exclusão e opressão desse grupo:

²⁸ A Agenda Infâncias e Adolescências Invisibilizadas é composta por Anced (Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Cedeca-CE (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará), FNPETI (Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), MNMMR (Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua) e Sefras (Serviço Franciscano de Solidariedade). O projeto também contou com a participação da CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos) e da ANAÍ (Associação Nacional de Ação Indigenista). A Agenda “Infâncias e Adolescências Invisibilizadas” produziu oito estudos sobre temas relacionados à vulnerabilidade de crianças: em situação de rua; residentes em territórios urbanos em situação de violência; em áreas de reforma agrária, em territórios de agricultura familiar, comunidades quilombolas, comunidades indígenas; e migrantes – além de adolescentes em medidas socioeducativas.

²⁹ O evento decorreu em razão do Requerimento nº 146/2023, de autoria da Deputada Federal Luzianne Lins (PT-CE), subscrito pelo Deputado Federal Luiz Couto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wjNdF2K73QM>.

[...] a nacionalidade é um fator determinante na identidade de um ser humano, de uma criança, porque a questão da nacionalidade está ligada à sua origem, aos seus costumes, à sua língua, o seu pertencer à própria cultura. E justamente por isso que esse elemento da origem, da nacionalidade, ele deveria ser um elemento de enriquecimento, justamente por essa pluralidade e pela possibilidade de exercitar a interculturalidade que é essa relação dialógica entre mais de uma cultura, e não a pluralidade em que coexistem as várias culturas, mas não dialogam e se sobrepõem umas às outras. Esse elemento de diferenciação de origem só enriquece uma sociedade porque o migrante traz sabores, traz cores, traz sons, traz essa multiplicidade, tão característico de uma sociedade. **Só que na realidade isso não acontece porque na grande maioria das situações, o elemento nacionalidade é um elemento de exclusão, mais uma forma de opressão** dentro dessa perspectiva da interseccionalidade mesmo, porque você tem esses determinantes de raça, de etnia, a questão da religião não cristã, a questão das pessoas com deficiência, neurodiversidades, populações de rua, as questões de gênero e LGBTQIA+, e no fim dessa cadeia você tem o imigrante. **E ele pode ser oprimido, excluído, vulnerabilizado, invisibilizado que é o tema nosso aqui hoje, porque ele nem é brasileiro, porque ele só está aqui porque o pai veio tirar o emprego dos outros.** Ele é uma criança que está aqui hoje e depois não está mais, os pais já vão embora. Então é um elemento de exclusão e com a infância e adolescência é a mesma coisa (Friedrich, 2023, grifo nosso).

Na perspectiva de Friedrich, há uma visão permeada de estigmas acerca dos imigrantes, os quais são rotulados como forasteiros que chegam para ocupar os espaços dos nacionais, tomando seus empregos e gozando de direitos que deveriam ser exclusivos dos brasileiros. Tal realidade demonstra uma contradição existente no Brasil, pois ao mesmo tempo que temos um cenário com tantas injustiças e preconceitos contra os imigrantes, somos um dos países com um conjunto de legislações consideradas extremamente avançadas e progressistas, como enfatizou Friedrich:

[...] o Brasil tem uma legislação muito avançada em termos migratórios, a gente tem uma Constituição Federal cujo caput do artigo 5º, que é o coração da nossa constituição, onde estão todos os direitos individuais e coletivos que não podem nem ser objeto de emendas, são cláusulas pétreas mesmo. E o caput diz que todos que todos se destinam aos brasileiros e **estrangeiros residentes no Brasil**. Tem uma Lei de Refúgio bem avançada, a Lei de Migração de 2017 que a gente lutou demais aqui para que ela fosse aprovada, é extremamente progressista, traz um rol de direitos dos migrantes, das linhas de políticas públicas. Inclusive fala de proteção integral e atenção ao superior interesse da criança. Então ela dá uma atenção especial. Em termos de legislação a gente está muito avançado, mas a gente sabe que a realidade é muito diferente dessa criança migrante (Friedrich, 2023, grifo nosso).

Para Friedrich, a exclusão dos imigrantes se manifesta de diferentes formas quando eles buscam acessar direitos básicos como o atendimento médico, por exemplo. As barreiras são estabelecidas, muitas vezes, em razão da falta de documentação ou pela discriminação:

[...] é uma realidade de uma criança que a família tem muita dificuldade de acessar o sistema de saúde, de chegar num postinho porque o pai não tem o CPF, não está com RNM atualizado para tirar carteirinha do SUS. Então tem dificuldade de acessar, e o acesso é discriminado, as crianças brasileiras são passadas na frente na fila para tratar, ser consultada pela enfermeira ou pelo médico. A gente tem denúncias muito sérias

sobre isso. São crianças que moram mal, que os pais estão cada vez mais alijados dos centros das cidades, estão nas periferias, estão morando nas ocupações das ocupações da periferia por conta de toda essa vulnerabilização que eles passam (Friedrich, 2023).

As desigualdades enfrentadas pelos imigrantes são percebidas de diversas formas, desde o atendimento médico negado até as condições precárias de moradia e os subempregos que conseguem como forma de sobrevivência. As mesmas barreiras são impostas quando trata-se do acesso à educação. Sobre essa questão, Tatyana Friedrich enfatizou que a discriminação e a falta de preparo das escolas para lidar com as diferenças linguísticas representam verdadeiros entraves para o desenvolvimento dos estudantes em sala de aula:

E é o tema que gente tem que tratar aqui que é a educação, a dificuldade que eles têm, que essas crianças enfrentam por não falarem a língua local, então tem dificuldade de acessar a escola por conta da língua, de participar na sala de aula. Muitas vezes são diagnosticadas com doenças que elas não têm, mas que é por uma questão de falta de comunicação, então tem TDH, se ela fica quieta é autista. Então a gente se depara com essas situações, quando na verdade é uma criança migrante, que tem uma família que fala outra língua, que não é a língua da escola, da professora, do colega. E por conta disso, ela já vai sofrer discriminação, já vai sofrer bullying. Nossas escolas ainda não estão preparadas para compreender e reconhecer os estudos prévios havidos em outros países. Isso é um enfrentamento muito sério das crianças, principalmente dos jovens, de Ensino Médio e também os adultos que já têm início ou formação superior completa (Friedrich, 2023).

Friedrich menciona a falta de preparo das escolas em acolher e estabelecer procedimentos para incluir os imigrantes. Essas lacunas acarretam prejuízos gravíssimos aos estudantes imigrantes, como os relatos de que alguns receberam diagnósticos incorretos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) em razão da dificuldade de interação em sala de aula.

A dificuldade de interagir mencionada acima consiste, na verdade, de uma consequência gerada pela falta de domínio da língua portuguesa. No entanto, os estudantes imigrantes foram avaliados a partir de uma percepção errônea que relaciona a falta de participação nas aulas e a pouca interação social como um demonstrativo de transtorno.

Isso demonstra que não basta a criança migrante ter acesso à matrícula, é importante que as escolas tenham estratégias eficientes para garantir a inclusão dos alunos e evitar equívocos como esse. Para tanto, deve-se garantir a inserção de intérpretes e professores de Língua Estrangeira, como foi proposto pela Resolução nº 002 de 2019 do CEE/MT.

Outro desafio mencionado por Tatyana Friedrich refere-se às barreiras burocráticas impostas pela falta de documentação, pois “[...] a questão também de documentação sempre atrapalha e dificulta. E não é culpa da comunidade escolar, da diretora, da professora. É uma falta de um sistema mesmo que faça formação das pessoas sobre isso” (Friedrich, 2023). Nesse

sentido, o desconhecimento sobre os direitos dos imigrantes sobre a não obrigatoriedade da apresentação de documentos no ato da matrícula pode prejudicar o acesso à escola e certificação dos estudantes.

A crítica da diretora do DEMIG/MJSP direciona-se à falta de um sistema integrado que garanta formação para os profissionais que atuam nas escolas, como diretores, secretários e professores. Mesmo porque, como já foi discutido, a Resolução nº 1 de novembro de 2020 do CNE/MEC já estabeleceu que nenhum estudante imigrante deve ser privado do direito ao acesso à matrícula em razão da falta de documentos comprobatórios.

Com o intuito de buscar soluções para esse conjunto de desafios enfrentados pelos imigrantes no Brasil, Friedrich explicitou quais foram as deliberações do DEMIG para enfrentar a exclusão dos imigrantes. Na fala de Friedrich há um projeto inovador no Brasil com o objetivo de instituir uma política migratória no país, haja vista esse tema ter sido, durante anos, negligenciado pelos governos. Ainda afirmou que, entre as prioridades da nova política, a questão da infância e adolescência migrante se faz presente em razão das demandas urgentes que este grupo requer.

[...] e o que a gente tem tentado fazer então, em termos de Demig, Departamento de Migrações? No primeiro mês, já em janeiro, o ministro Dino criou um grupo de trabalho para **construir a primeira política migratória brasileira**. Acredito que a gente nunca tenha tido, porque o Brasil sempre apaga incêndios diante de fluxos migratórios e nesses GTs a gente trouxe quatorze ministérios para participar, inclusive o Ministério da Educação. Foram cento e sessenta e duas instituições da sociedade civil, várias da área da educação imigrante. E aí nós construímos um projeto de decreto, e hoje está em trânsito para a Casa Civil para criar efetivamente a primeira política migratória brasileira. Política na qual há uma grande centralidade na questão da infância e adolescência migrante (Friedrich, 2023).

Os Grupos de Trabalho (GT) citados por Tatyana Friedrich foram instituídos por meio da Portaria MJSP Nº 290, de 23 de janeiro de 2023, os quais ficaram responsáveis pelo estabelecimento da Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, bem como revisão do Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. De acordo com a portaria, cabe aos GTs garantir a realização de audiências públicas e reuniões abertas com representantes da Sociedade Civil e ONGs, garantindo a participação cidadã de Migrantes, Refugiados e Apátridas (Art. 5º). Até o momento em que esta pesquisa estava sendo realizada, esse processo ainda estava em andamento.

Além disso, a diretora do DEMIG/MJSP enfatizou que, apesar da legislação ser toda federal, há a necessidade de as ações serem direcionadas aos municípios, pois são nesses espaços que os imigrantes vivem o seu cotidiano e enfrentam suas maiores dificuldades.

Para concluir, nessa política a gente está dando uma grande ênfase ao município, porque hoje foi falado muito do território, e onde é que o migrante está? Onde ele se encontra? A legislação é toda federal nessa temática, mas o migrante vive o dia a dia lá na cidade. Então nós estamos construindo uma rede de cidade acolhedoras. Em novembro nós já vamos lançar essa rede justamente para que a gente possa trabalhar com os municípios, para que eles comecem as trocas de boas práticas, das experiências exitosas. E que por isso, especificamente com os municípios que acolhem migrantes e a infância migrante, a gente possa entrar num processo contra essa invisibilização das nossas crianças (Friedrich, 2023).

Conforme a fala de Friedrich, o objetivo inicial da política migratória no Brasil é construir uma rede de cidades acolhedoras, ação que pretende fomentar a socialização de boas práticas e experiências exitosas no processo de acolhida e inclusão dos migrantes no contexto municipal.

No tocante à forma como os municípios estão lidando com a migração internacional, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação divulgou, em formato de podcast, um episódio denominado “(In) Visibilizadas #07 Crianças e adolescentes migrantes” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023). Neste podcast, Alsione Pereira de Alencar Sulbaran, Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Pacaraima, foi entrevistada para falar sobre as especificidades do município, que fica na fronteira do Brasil com a Venezuela, no estado de Roraima, e recebe milhares de estudantes migrantes.

O objetivo da entrevista foi verificar quais as dificuldades enfrentadas para garantir os direitos a todas as crianças e adolescentes migrantes e residentes em Pacaraima, assim como os avanços no processo de acolhimento dos imigrantes pela gestão municipal e do financiamento da educação, face às demandas que esse direito requer para ser ofertado de forma digna.

De acordo com Alsione Sulbaran, a presença de imigrantes em Pacaraima sempre foi uma realidade do município devido às suas características geográficas enquanto área de fronteira. No entanto, a partir de 2017 observou-se a intensificação da entrada de imigrantes venezuelanos em razão da crise econômica da Venezuela. Segundo a secretária, a rede municipal atendia em 2017 um quantitativo de 1700 alunos, um número que duplicou após a entrada dos imigrantes, chegando a 3.800 matrículas em 2021; já em 2023, algumas escolas tinham mais de 80% de matrículas apenas de imigrantes.

[...] em 2017 nós tínhamos 170 alunos imigrantes, dentre eles turcos, árabes, mas a grande maioria sempre foi de venezuelanos. Hoje eu tenho 1800 a 1900 estudantes. Então a minha rede aumentou cerca de 700% só com a imigração de 2017 a 2021. Agora aumentou um pouquinho mais e são alunos estrangeiros. Temos escolas com cerca de 80% de estudantes imigrantes (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

A secretária apontou a dificuldade em garantir um atendimento adequado aos imigrantes devido à procura ser muito grande nas escolas de Pacaraima, principalmente após a chegada dos imigrantes venezuelanos. De acordo com sua fala, as três escolas infantis que compõem a rede municipal estão superlotadas, além de não ter mais como ofertar vagas nas creches. O que se vê em Pacaraima é a superlotação de escolas e a inviabilidade de oferecer uma educação de qualidade diante da falta de espaços físicos para as aulas:

[...] o município teve que se adequar. Mesmo tentando se adequar, a gente não consegue atender com a educação, com a educação como deve ser atendida. Nós tínhamos duas escolas de ensino infantil e ensino fundamental, hoje nós temos três mais, mesmo assim estão superlotadas. E a creche, por exemplo, eu não consigo mais atender a quantidade que a lei me pede para ser por sala. Justamente por conta de não deixar ninguém fora da educação, porque todos têm direito à educação, mas infelizmente está bastante complicado esse atendimento. Hoje mesmo me ligou um diretor de uma escola pequena, basicamente 230 alunos, que só hoje 20 mães foram buscá-lo para fazer matrícula, ou seja, é uma sala completa praticamente. Então essa é uma realidade que está acontecendo em todas as escolas a partir do momento que nós abrimos as portas para presencial nós estamos tendo muita procura de matrícula nova. E aí o município sente nas ruas o aumento da população, o que era, sei lá 12 mil, hoje a gente estima uns 40 mil (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Ao ser questionada sobre como é feito o acolhimento das migrantes, e se existem entraves legislativos que dificultam o acesso à escola, a responsável pela Secretaria de Educação de Pacaraima relatou que:

[...] anterior a 2017, nós tínhamos uma lei estadual, porque até esse momento nós não tínhamos Conselho Municipal, **éramos regidos pelo Conselho Estadual de Educação**. Antes, em 2017, nós tínhamos uma legislação que solicitava diversos documentos que encarecia o estudo da criança dentro do país. E aí o Estado pedia a tradução, pedia a tradução até mesmo da identidade da criança, que na Venezuela a identidade da criança só é a partir de 12 anos, então era da certidão de nascimento. Então até esse momento era bastante complicado para os pais. Só quem conseguia fazer isso era quem tinha dinheiro, só quem podia pagar 50 dólares cada folha que era mais ou menos o que custava (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, grifo nosso).

Segundo o relato de Sulbaran, a educação municipal obedecia às diretrizes do CEE de Roraima. A legislação estadual até 2017 exigia que os pais e responsáveis de imigrantes apresentassem um conjunto de documentos, que deveriam ser traduzidos, fato que encarecia o processo de inserção escolar, pois para efetivar a tradução, os pais necessitariam pagar um valor alto, cerca de 50 dólares por folha. Dessa maneira, essa exigência representaria um obstáculo para as famílias que, em razão das condições de vulnerabilidade econômica, não tinham como arcar com a documentação solicitada.

Então a partir desse momento, de 2017, depois que aconteceu toda essa situação na Venezuela, então nós tivemos uma **Lei Estadual que dizia que toda criança que estivesse no país tinha direito de estudar. Então ela podia chegar com a identidade, a gente que identificar a idade, a gente tinha que identificar a série e posteriormente fazer a prova de classificação, toda essa situação educacional, mas primeiramente era o acolhimento, primeiramente era aceitar a criança, que já estava em situação desfavorável, vinda de outro país, toda essa situação. Porque nós recebemos muito pessoas que vêm caminhando mil km. Então tudo isso foi pensado, nós aderimos à lei estadual** e quando chega ao município de Pacaraima especificamente nós queremos a certidão de nascimento para justamente saber a idade. Após isso faz-se todo o acolhimento, coloca na idade-série, não distorce a idade nem a série, então se a criança tem dez anos, ela vai entrar na série de dez anos, se tem sete vai entrar na de sete, entende? Então cada criança na sua idade-série. Posteriormente a isso, após os dois anos, se for por exemplos, uma criança do quarto ano, ela deveria ter tido o primeiro, segundo e terceiro (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, grifo nosso).

Assim, os pais deveriam apresentar a certidão de nascimento para que fosse feito o levantamento da idade e da série correspondente que a criança deveria ser matriculada. Posteriormente, é realizada a etapa de classificação de acordo com os critérios estabelecidos pelas escolas de Pacaraima. A prova de classificação era feita, inicialmente, em língua portuguesa, apesar de os estudantes venezuelanos falarem o espanhol. Por conta disso, a Secretaria de Educação de Pacaraima, em parceria com a UNESCO, conseguiu fazer a tradução das provas para o espanhol.

[...] **essa prova de classificação a gente fazia em português a princípio, posteriormente nós conseguimos com uma das agências, a UNESCO, que conseguiu traduzir todas as provas espanhol. Então do terceiro ao quinto, porque nós só temos sexto ano, nós conseguimos traduzir todas em espanhol.** Então hoje elas fazem as provas em espanhol e elas permanecem na sala se elas conseguirem alcançar o nível, o nivelamento. Mas a grande maioria consegue (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, grifo nosso).

Para a secretária de educação, apesar das dificuldades enfrentadas no início do processo migratório, foi possível observar importantes avanços no acolhimento dos alunos imigrantes, devido aos ajustes e adaptações feitas nas provas de acordo com a língua espanhola. Entretanto, a gestora mencionou que a pandemia impôs novas barreiras para garantir ao município a concretização dos direitos educacionais dos imigrantes, pois nesse contexto foi necessário fechar as fronteiras, impedindo a entrada e saída dos estudantes que residiam em Santa Helena, cidade venezuelana que fica a 15 km de Pacaraima. Em razão disso, foi necessário fazer a entrega dos kits de materiais e de merenda escolar através das fronteiras.

O que a gente avançou? A gente avançou em atender a criança, fazer uma prova na língua dela, para que ela pudesse permanecer na sala e posteriormente aprendendo o português, com os colegas, com o professor. Então esse é o primeiro acolhimento. Como nós não tivemos aula presencial em 2020, 2021 e agora metade de 2022, nós trabalhamos com atividade remota, não foi online, foi entrega de atividade impressa.

A princípio era até importante a gente entender um pouquinho, nós tínhamos a fronteira fechada e nós tínhamos setecentos alunos matriculados na rede municipal fechados em Santa Helena, na sua cidade residência, então nós íamos até a fronteira e fazíamos uma negociação extranacional para que nós pudéssemos atravessar a fronteira até o que eles chamam de barreira que é a receita deles. E aí nós chegávamos até lá e tinha toda a questão pandêmica e recebíamos todo o jato, o material era todo verificado, tudo era aberto e verificado pelas autoridades venezuelanas. E de lá nós conseguimos o caminhão que fazia esse trajeto dos 15 km até chegar na criança. Quando chegava na criança, automaticamente porque a fronteira fechou muito rápido, nós tínhamos professores que moravam lá, então esses professores atendiam as crianças do lado de lá, a princípio foi assim (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, grifo nosso).

A gestora mencionou que as aulas presenciais demoraram para retornar em razão da continuidade de entrada de novos alunos imigrantes, o que ocasionou a necessidade de disponibilizar novas salas de aula. Por conta disso, o primeiro semestre de 2023 foi feito de forma híbrida até solucionarem o problema do espaço físico.

[...] as aulas retornaram em 2023 de maneira híbrida porque o grande fluxo da imigração até o primeiro semestre de 2023. A organização que havia sido feita para atender os imigrantes que já residiam em Pacaraima precisou ser refeita pois entraram mais imigrantes, o que foi uma surpresa para a gestão do município que acreditavam que não haveria mais entrada depois de um período de cessação do fluxo migratório venezuelano. As matrículas não pararam de acontecer, todos os dias estavam recebendo nos alunos imigrantes o que dificultou a organização do retorno das aulas presenciais. Em um dia foram matriculados 20 alunos, o que exigia mais uma sala de aula, pois se foi planejado 10 salas, agora necessitaria de 11 salas. A dificuldade foi estrutural, física do que educacional ou pedagógica (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

No que concerne aos professores, a secretária relatou que a maioria não falava o espanhol, e que foi necessário investir em capacitação por meio de parcerias com a Universidade Estadual de Roraima.

[...] nós temos professores que não falam nada em espanhol. Então pensamos em cursos de capacitação primeiramente para os professores e de português para estrangeiros e de parcerias com a Universidade Estadual de Roraima para os alunos, esse foi o primeiro pensamento. Claro, que nós não vamos conseguir atender dois mil alunos que nós temos na rede, mas nós vamos tentar. Então o nosso primeiro diagnóstico é esse. A criança fala português? A criança não fala nada de português, essa criança já entra numa lista para ser prioridade para o curso (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Além disso, foi necessário aumentar o quantitativo de professores para atender o número expressivo de novos alunos matriculados na rede municipal.

[...] foi realizado um Processo Seletivo para professores, onde foi disponibilizado o triplo de vagas para garantir um cadastro reserva em caso de aumentar novamente o fluxo migratório no município de Pacaraima. Apesar de ter cadastro reserva, deve-se considerar que o município não dispõe mais de estrutura física para receber mais estudantes (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Outro questionamento feito à secretária dizia respeito às crianças que chegavam ao município sem documentação. Nesse sentido, a gestora afirmou que o procedimento de identificação do imigrante é feito na fronteira com o objetivo de autorizar a entrada:

[...] quando chega sem nenhum papel, não chega à escola. Pois na acolhida que é na fronteira mesmo, eles identificam pelo pai. Ah, o pai perdeu tudo, vamos supor, um exemplo, eu saí fugida de casa, não tenho documento nenhum, mas minha filha tem dez anos, ela nasceu tal dia, tem tal nome, o pai dela é esse, e eles fazem um documento e é esse documento que é levado até a escola e a gente matricula com documentos da acolhida (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Ou seja, a criança que entra no município sem os documentos recebe uma documentação descrevendo quem são seus responsáveis, idade e data de nascimento, o que é aceito pelas escolas para realizar a matrícula. Ao ser matriculado na escola, o estudante imigrante passa por um processo de acolhimento com uma equipe multiprofissional formada por assistentes sociais, psicopedagogos e psicólogos, com o objetivo de diagnosticar suas especificidades e, assim, designar qual o atendimento deve receber da escola.

[...] agora no atendimento presencial, a princípio está sendo um diagnóstico, estamos diagnosticando quem é esse meu aluno, como ele é, em que momento ele está. Nós temos uma equipe de multiprofissionais que dentro dela temos assistente social, psicólogo e psicopedagogo. Então os nossos profissionais estão identificando várias situações, desde crianças PcD até crianças que estão em vulnerabilidade social para justamente passar pelos órgãos da Assistência Social. Nós temos a questão da saúde também, que percebemos inclusive na época remota também que tínhamos alunos com dificuldade, nós temos alunos em vulnerabilidade também social que não conseguem ter o básico alimentar no dia a dia. Então tudo isso nós estamos diagnosticando nesse primeiro momento para primeiro assistir socialmente. Posteriormente, nós vamos atender as crianças no psicossocial, nós já identificamos diversos alunos que não têm laudo médico, mas são PcD, já observado pela psicóloga, psicopedagoga e assistente social, e elas vão ser direcionadas. E entre essas crianças estão as migrantes (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

A secretária apontou que, em razão da complexidade que a migração internacional apresenta não só ao município de Pacaraima, mas ao estado de Roraima, que tem uma concentração de imigrantes também na capital Boa Vista, foi necessário criar um Plano Estadual de Atendimento de Crianças Migrantes:

[...] nós temos um Plano Estadual de Atendimento de Crianças Migrantes, esse plano foi elaborado pelo Estado, pela Educação do Estado de Roraima, e Educação do Município de Pacaraima e Educação de Boa Vista, que é a capital do Estado, que são os que mais recebem imigrantes. Então dentro deles **nós planejamos algumas metas e uma das metas era o atendimento à linguagem, também verificar esse aprendizado da questão linguística desses alunos, para isso nós temos um projeto que já está nesse plano de atendimento de crianças e adolescentes.** Porque nós também temos, que não é municipal, é estadual, uma escola dentro da sede que atende adolescentes, ela também recebeu um fluxo muito grande de imigrantes, era uma escola de 800 alunos, hoje ela tem 1600. Então eles estão atendendo de forma híbrida

também por conta da questão física (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, grifo nosso).

Além de receber alunos imigrantes venezuelanos, Pacaraima atende os imigrantes da etnia indígena venezuelana Warao, o que requer um atendimento diferenciado em virtude de suas particularidades culturais. Para tanto, estes estudantes são matriculados em salas separadas, recebem atendimento específico com professores que falam espanhol e Warao, assim como o serviço de transporte é realizado com ônibus exclusivo que os leva ao abrigo onde moram, o abrigo Janokoida, onde só vivem os membros desta etnia.

Nós temos alunos Waraos, que é uma etnia indígena venezuelana, e dentro desse nosso plano nós atendíamos na forma remota diferenciada, os professores nós fizemos uma análise e nós tivemos que fazer uma contratação direta justamente porque nós queríamos professores que soubessem espanhol e que para esse professor falasse com Warao e o Warao traduzisse para nossos alunos migrantes indígenas. Então nós fizemos um atendimento diferenciado e hoje também estamos fazendo, nós temos salas específicas para esses alunos atendendo justamente o plano de atendimento desses alunos. Porque além de ser estrangeira, ela é estrangeira indígena, ela tem outra língua, então ela está sendo atendida diferenciadamente, também com um professor que sabe espanhol para tentar diminuir esse impacto com eles. Nosso plano seria atender em uma escola diferenciada se nós tivéssemos essa possibilidade justamente porque eles têm uma cultura que nós temos que respeitar, é uma cultura diferenciada, então tem algumas exigências nas escolas brasileiras como a questão da vestimenta, do ônibus e toda essa situação que nós queremos diferenciar para que não tivesse um impacto tão grande na vida dessas crianças, mas nós não conseguimos. Então como agora nós não estamos atendendo com ônibus escolar, nós vamos especificar um ônibus para essas crianças, um microônibus pra ir até ao abrigo que eles têm, chama Janokoida, então todos estão no mesmo local, todos saem de lá (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Para a secretária, apesar da complexidade do atendimento educacional de imigrantes venezuelanos e da etnia Warao, foi possível observar que foram dados passos importantes no sentido de promover um acolhimento e uma inserção mais específicos aos imigrantes, mesmo diante da falta de recursos e do isolamento provocado pelo período pandêmico. Nesse caminho, criou-se uma coordenação especial para tratar das necessidades de atendimento dos imigrantes, inclusive com a contratação de uma coordenadora venezuelana, pois acredita-se que é necessário compreender as peculiaridades dos imigrantes e garantir um processo de inclusão.

Então temos alunos da educação infantil, do ensino fundamental e da EJA, nós temos alunos na EJA que são Waraos. Então assim, eu acredito que estamos indo num caminho de atendimento a todos. É um caminho bastante longo, por conta que tudo é bastante novo, muito específico, muito peculiar, muito diferenciado, porque além dos imigrantes, nós também temos indígenas brasileiros, então é toda uma situação que a gente está estudando. Inclusive nesse tempo nós abrimos uma coordenação para imigração. Pasmem, nós não tínhamos, a educação do município de Pacaraima, apesar de estar localizada geograficamente do lado de um país estrangeiro, nós não tínhamos uma coordenação que fosse específica para pensar nesse processo. Então nós pensamos nessa coordenação e nossa coordenadora é de nacionalidade venezuelana, ela tem um pensar bem específico de acolhimento mesmo e inclusão. Nós temos um

projeto que ela está desenvolvendo com os alunos que é de inclusão, um projeto de inclusão social para os alunos imigrantes. Ela faz jogos pedagógicos com eles, e ela vai para dentro do abrigo com eles, Janokoida, que é o abrigo onde tem os Waraos, e para o abrigo BV8, é o abrigo onde estão todos os outros imigrantes, que eles chamam de crioulos. Então todos estão ali e os indígenas em outro. Então ela vai lá, o foco inicial é a brincadeira. Ela brinca com as crianças e fazem jogos pedagógicos. Então é basicamente isso que estamos fazendo, traduzindo os nomes nas escolas, nas portas, temos em todas as portas da sede temos a tradução para português, para espanhol e para o Warao para que as crianças saibam onde é o banheiro, onde é o refeitório, onde é a sala, onde é a secretaria. Então assim é basicamente onde estamos avançando (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Por último, a entrevistada relatou sobre a necessidade que o município tem de receber recursos federais para que as escolas consigam atender os imigrantes. Nesse contexto, Sulbaran apontou a importância do recebimento do Valor Aluno Total (VAAT), recurso advindo do Fundeb, o qual possibilitou melhorar alguns aspectos relacionados, primordialmente, à infraestrutura das escolas. Além disso, o recurso é fundamental para o pagamento de professores e a realização de capacitação para o atendimento dos imigrantes em razão das peculiaridades culturais e linguísticas.

[...] o recebimento do VAAT foi um alento, não sei qual o adjetivo, verbo, eu posso utilizar para dizer como foi bem-vindo pra gente, por conta justamente da falta de financiamento e da falta de olhar diferenciado para cada aluno, porque na hora que eu legislador defino um valor por aluno sem diferenciar o aluno, vou perceber que cada aluno é um aluno, e ninguém é homogêneo e nós somos heterogêneos aqui também. Nosso aluno venezuelano precisa de um olhar diferente, justamente por conta que ele vai precisar de um professor mais capacitado. Capacitação precisa de financiamento. Ele tem uma dificuldade de chegar. Aquele que mora em Pacaraima é tranquilo, e aquele que não mora, aquele que está em Santa Helena, que também é venezuelano e precisa de um ônibus, a legislação não permite que eu chegue até lá, porque é fora da minha jurisdição apesar de ser somente 15 km (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Nesses termos, a secretária apontou que deveria haver modificações na forma como é realizado o Censo Escolar, pois é necessário especificar o tipo de aluno que a rede recebe e que suas particularidades demandam maiores recursos.

[...] o censo deveria pensar numa criança diferente, então esse valor tinha que vir diferente. Esse valor do VAAT, salvo engano foram uns R\$ 4 milhões a mais, nos ajudou na infraestrutura das escolas, não somente para o migrante, mas para toda a rede municipal que aumentou significativamente [...] o que eu desejo para a educação é que lá no Censo Escolar onde informa para que a gente tenha esse financiamento tenha uma aba onde diga que esse aluno ele vá precisar de um atendimento diferenciado, ele vá precisar ser visto de uma forma diferenciada, não só número, é muito seco, muito raso, um processo que pensa que todos nós somos iguais (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Diante da realidade nova e complexa, a experiência em Pacaraima reflete uma importante iniciativa de diagnosticar quem são os estudantes e garantir estratégias e soluções

para os problemas identificados. Nesse sentido, é salutar a importância de iniciativas que visem garantir acesso e inclusão os estudantes por meio da linguagem, alimentação, apoio pedagógico e psicológico, assim como o cuidado com as particularidades culturais dos imigrantes.

Cabe mencionar que, para garantir o direito à educação dos imigrantes e refugiados, é necessário considerar a dimensão da infraestrutura, pois a chegada de novos alunos demanda mais salas de aula; além da dimensão pedagógica, uma vez que requer a contratação de professores, tradutores e intérpretes capacitados para acolher e ensinar os imigrantes; assim como uma rede de profissionais interligados no processo de acolhimento e inclusão.

Nesse contexto, a experiência de Pacaraima serve como exemplo para a elaboração de políticas educacionais para imigrantes e refugiados. Mas deve-se frisar que o município sozinho não consegue dar conta dos custos que a educação diferenciada dos imigrantes exige. Portanto, deve haver um esforço federal, estadual e municipal com vistas a estabelecer políticas conjuntas nesse viés.

Assim, cabe mencionar o Projeto de Lei nº 3050/22 apresentado pela deputada federal Tabata Amaral (PSB-SP), o qual permite que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Ministério da Educação, destine recursos para as escolas que atendem alunos imigrantes e refugiados, de modo a assegurar a inclusão desses estudantes. Até a data desta pesquisa, o projeto ainda tramitava em caráter conclusivo, aguardando ser analisado pelas comissões de Finanças e Tributação e de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ).

O projeto altera a Lei 11.947/09 que trata da merenda escolar e do PDDE. O programa presta assistência financeira a escolas públicas e a escolas privadas de ensino especial. Os recursos, fixados anualmente por escola, destinam-se à melhoria da infraestrutura física e pedagógica das unidades. Atualmente, a lei prevê que a fixação dos valores contemplará de forma diferenciada as escolas de educação especial. A deputada Tabata Amaral propôs a mesma diferenciação de valores para as escolas que atendem imigrantes e refugiados³⁰.

Tal proposta justifica-se pelo aumento do número de alunos imigrantes e refugiados nas escolas brasileiras, que demandam atividades extras para inserção, como reforço na aprendizagem do idioma e programas de apoio psicológico específico, com um custo adicional às escolas. Desta forma, por meio da nova legislação será possível fazer uma reorganização em

³⁰ Para a autora do Projeto de Lei, “[...] É importante e viável que o PDDE transfira recursos direta e diferenciadamente aos gestores para lidarem com essa questão, especialmente por serem os grandes influxos de imigrantes bastante regionalizados”. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/945850-projeto-permite-diferenciacao-de-valor-pago-pelo-governo-a-escola-com-aluno-imigrante/>. Acesso em: 25 dez. 2023.

torno de 0,15% do orçamento, o que equivale a R\$ 3 milhões em relação aos R\$ 2 bilhões do PDDE em 2022.

Diante desse panorama de deliberações que circunscrevem uma política voltada à migração na Amazônia, pode-se dizer que, apesar dos avanços, ainda há um caminho a ser percorrido por alguns estados, como Maranhão, Tocantins, Rondônia e Amapá. Tais estados ainda carecem de proposições tanto no campo da assistência social quanto educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema central desta Dissertação é o direito à educação de imigrantes e refugiados na Amazônia Legal, cujo recorte temporal situou-se entre o período de 2010 a 2023. Tal pesquisa teve como problema central responder: **como os estados da Amazônia Legal, por meio das normativas vigentes, buscam garantir o direito à educação de imigrantes e refugiados?** Para tanto, foi necessário realizar o exame das normativas estaduais que regulamentam o acesso dos imigrantes à matrícula, assim como identificar os procedimentos para a inclusão e a orientação pedagógica nas escolas.

Ao longo do estudo debruçou-se sobre os documentos reguladores da execução de políticas educacionais, a saber: PEEs, Resoluções dos CEEs, Instruções Normativas das Secretárias de Estado da Educação e Leis Orgânicas das Assembleias Legislativas das nove UF que compõem a Amazônia Legal.

Este estudo efetivou-se por meio da articulação metodológica que partiu do Materialismo histórico-dialético, o qual permitiu analisar o fenômeno migratório sobre a perspectiva histórica e da totalidade que engloba o fenômeno, assim como identificar as possíveis contradições presentes nas normativas analisadas. Quanto aos procedimentos adotados, destaca-se que este estudo se materializou a partir da pesquisa de cunho documental, cujo intento foi examinar os documentos identificando a existência de dispositivos referentes ao direito dos imigrantes à educação. Outrossim, fez-se uso da técnica da análise de conteúdo por permitir a interpretação das mensagens presentes no texto e organizar as categorias apropriadas ao objetivo da pesquisa.

O objetivo central foi analisar como os estados da Amazônia Legal têm garantido o direito à educação dos imigrantes e refugiados. Assim, buscou-se conhecer o contexto de intensificação do fenômeno migratório no século XXI e seus desdobramentos na região amazônica. Desta forma, foi possível compreender que o crescimento da imigração no Brasil a partir de 2010, caracterizou-se, principalmente, pelo movimento de indivíduos oriundos do hemisfério sul, advindos dos países vizinhos, como Venezuela, Bolívia e Colômbia.

Tais deslocamentos foram resultantes de transformações no acesso e nas garantias de direitos de imigrantes, por exemplo, por meio do Acordo sobre Residência para Nacionais dos países que integram o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e da promulgação da Lei nº 13.445 de 2017, além de aspectos econômicos e as crises vividas no Haiti e na Venezuela (Vinha; Yamaguchi, 2021).

Ressalta-se que as correntes migratórias em direção ao Brasil caracterizam-se como fluxos migratórios chamados Sul-Sul, os quais configuram-se como uma nova forma de migração contemporânea, incentivada, principalmente, pelo endurecimento das políticas migratórias do Norte global e como desdobramento das políticas neoliberais que desencadearam crises nos setores econômicos, lançando um contingente de trabalhadores vulnerabilizados pelas condições de pobreza e de incertezas. Destaca-se também as crises humanitárias ocasionadas por catástrofes ambientais, como o terremoto ocorrido no Haiti.

Diante desse cenário, a região da Amazônia Legal tornou-se via de acesso para imigrantes e refugiados advindos dos países vizinhos da América Latina e Caribe em busca de emprego, fugindo da miséria e das condições desiguais que enfrentavam em seus países de origem. Como consequência, os governos estaduais viram-se diante de demandas no sentido de realizar o acolhimento e a elaboração de políticas públicas para a inclusão dos imigrantes, conforme o que pressupõem as normativas internacionais, as quais são orientadas pela concepção do direito humano de migrar.

Sob esse viés, debruçou-se sobre os documentos oriundos dos pactos e convenções internacionais a fim de verificar os princípios e dispositivos estabelecidos para garantir o direito à educação dos imigrantes. Os documentos examinados referem-se à DUDH (1948); Convenção de 1951; Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, ambos de 1966; no âmbito regional, analisou-se a Declaração de Cartagena (1984); Declaração de San José para os Refugiados e Deslocados (1994); a Declaração dos Princípios do Mercosul sobre a Proteção Internacional de Refugiados (2016); e por último, o documento elaborado recentemente que subsidiou o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (2018).

A análise desses documentos contribuiu no sentido de verificar a constituição de um conjunto de diretrizes e orientações internacionais para proteger e garantir os direitos e a dignidade dos imigrantes e refugiados. Todos ratificaram que o direito à educação é universal e indispensável enquanto uma condição para o desenvolvimento intelectual e profissional dos imigrantes e refugiados.

Neste âmbito, também foi possível verificar, por meio de documentos elaborados por organismos internacionais, como UNESCO e BM, a forte influência que estas instituições imprimem sobre a proposição de políticas educacionais fundamentadas na ideologia capitalista, que enxergam a educação como meio para formar capital humano. Dessa forma, consideram o

acesso à educação necessário para integrar os migrantes aos espaços produtivos como força de trabalho qualificada.

No âmbito nacional, pode-se inferir que o Brasil tem uma legislação avançada, considerada progressista quando trata-se dos direitos dos imigrantes e refugiados, uma vez que no Art. 5º da Constituição Federal de 1988 está previsto que 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 (Brasil, 1988). Além da CF de 1988, o país também possui uma legislação educacional (LDB nº 9.394/1996) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), que defendem o direito ao acesso a uma educação de qualidade para todos que residem no país, sem distinção de nacionalidade.

No tocante à legislação migratória brasileira, as leis são consideradas modernas e democráticas no sentido de estabelecer direitos e deveres aos migrantes e refugiados sob uma perspectiva inclusiva, a exemplo do Estatuto dos Refugiados (Lei nº 9.474/1997) e da Lei de Migração nº 13.445 de 2017. Esta representa um importante marco regulatório após intensos debates e lutas em prol dos direitos dos imigrantes, com vistas a substituir o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815 de 1980), que não condizia com a realidade na qual o país vivia diante das novas demandas humanitárias que devem ser supridas em favor dos imigrantes, assim como representava uma perspectiva excludente e autoritária sobre a migração. A Lei nº 13.445/2017 reconhece o direito à educação e o assegura por meio Art. 3º, Inciso XI. Entretanto, em seu regulamento não é mencionada a maneira com que os direitos e as garantias serão implementados pelos estados (Caetano, 2020).

Apesar desse conjunto de leis, até o ano de 2020 não existia nenhuma normativa nacional específica para tratar sobre o direito à educação dos imigrantes, os quais permaneciam ausentes na agenda da educação brasileira (Araújo, 2021; Oliveira, 2022). O processo de normatização deu-se após a petição da Defensoria Pública da União com pedido de regularização para matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, que resultou na aprovação da Resolução Normativa nº 01/2020, com regras específicas sobre as condições de acesso e permanência dos estudantes migrantes internacionais nas escolas brasileiras.

Outro aspecto que foi observado no percurso deste estudo foi o fato de o Brasil, apesar de ser regido por leis com viés universalista e igualitário, apresentar dados que demonstram as discrepâncias socioeconômicas dos estados amazônicos, o que evidencia as contradições entre

o que está previsto na lei e a realidade, pois a desigualdade ainda representa um obstáculo para a concretização de direitos.

Assim, por meio da análise de indicadores socioeconômicos dos estados da Amazônia Legal, verificamos a desigualdade abismal entre as regiões, o que potencializa a complexidade diante das demandas advindas dos fluxos migratórios, a exemplo de Roraima que foi considerado o estado com o menor PIB do Brasil em 2021, sendo um dos que mais recebeu imigrantes na Amazônia, seguido do Acre e Amazonas.

Tais disparidades econômicas incidem sobre a qualidade de vida dos habitantes da região, os quais apresentam os menores IDHs, sendo o Maranhão o estado com o menor IDH (0,676), seguido do Pará (0,690), Roraima (0,699), Rondônia (0,700), Amazonas (0,700), Acre (0,710), Tocantins (0,731) e Mato Grosso (0,736). Quanto aos indicadores educacionais, verificou-se que o Ideb tem tido as médias mais baixas. Os estados com menor Ideb no Ensino Fundamental (anos iniciais) em 2021, segundo o Inep, foram Amapá (4,7), Pará (4,8) e Maranhão (4,7). Já os dados do Ensino Fundamental (Anos finais) demonstram que Amapá (3,9), Maranhão (4,2) e Roraima (4,3) apresentaram os indicadores mais baixos, enquanto na avaliação do Ensino Médio destacam-se Pará (3,0), Amapá (3,1) e Maranhão (3,5).

Quanto à questão do financiamento da educação, constatou-se, por meio da análise dos repasses feitos pelo Tesouro Nacional aos Estados, entre os anos de 2017 e 2022, via Fundeb, que houve uma redução nas transferências de recursos para os nove estados da Amazônia Legal, em razão dos cortes perpetrados após a implementação da PEC nº 55, mesmo em um contexto de intensificação do fluxo migratório na região, especialmente em Roraima, Amazonas e Acre.

A transferência de recursos para a educação dos imigrantes é fundamental para consolidar uma política inclusiva, pois, uma vez que tal política requer investimento para a ampliação de escolas, aumento de verba para alimentação escolar, formação continuada e contratação de professores e intérpretes para atender as necessidades linguísticas dos estudantes. A mesma deficiência foi percebida ao se analisar os recursos estaduais, como a Lei Orçamentária Anual (LOA) de Roraima, por exemplo, na qual os repasses para atendimento dos imigrantes ainda estão restritos à política de Assistência Social, enquanto para a pasta da educação não há nenhum recurso destinado. Em contrapartida, observa-se o aumento do número de matrículas de imigrantes internacionais no Estado, sobrecarregando de sobremaneira, os municípios, como Boa Vista e Pacaraima.

Os dados sobre migração internacional na Amazônia Legal revelam que houve um salto no quantitativo de imigrantes internacionais matriculados. Em 2010 havia 1.452 imigrantes

matriculados, enquanto em 2020 esse número cresceu para 24.466, percentual que estava concentrado, principalmente, nas redes de ensino de Roraima (Boa Vista e Pacaraima) e Amazonas (Manaus), cujo aumento representa 82,4% de imigrantes matriculados (Brasil, 2021). Além disso, a nacionalidade com maior predominância é a venezuelana (24.466), seguida da boliviana (984), colombiana (644) e haitiana (601).

Somando todos os alunos matriculados nas redes estaduais, o Ensino Fundamental apresentou-se como a etapa de ensino com maior demanda de matrículas, uma média de 16.112 alunos, sendo que 8.574 estavam matriculados em Roraima. Percebeu-se durante o levantamento que não há uma ferramenta voltada para a distinção de quem é migrante ou refugiado, pois os dados do Inep e das Secretarias Estaduais de Educação não detalham o status dos estudantes, apenas permitem visualizar se é nacional ou estrangeiro, e de qual país o estudante é oriundo.

Diante disso, buscou-se nos sites oficiais dos órgãos responsáveis pela normatização da educação, documentos oficiais elaborados a fim de regulamentar o direito de acesso à educação dos imigrantes. A partir da leitura dos PEE foi possível identificar que apenas dois documentos (do total de dez fontes) mencionavam os imigrantes como público contemplado pela política educacional dos estados: o PEE de Mato Grosso (Lei nº 11.422/2021) e o PEE de Roraima.

O PEE de Mato Grosso, através da Meta 8, tem objetivo de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, populações do campo, pobres, negros e não negros. Para isso, traçou a Estratégia 8.4, a qual refere-se à necessidade de *promover projetos, programas e intercâmbio educacional e cultural entre escolas quilombolas, migrantes latino-americanos e caribenhos, por meio de parcerias e Organizações Governamentais e Não-Governamentais*.

A Estratégia 8.6 é mais específica quanto à criação de uma política diferenciada para atender os imigrantes, uma vez que objetiva *garantir e ampliar os sistemas de ensino da Política de Educação para Imigrantes Estrangeiros*, além de estar em consonância com a Lei de Migração nº 13.445/2017, obedecendo o disposto sobre os direitos à educação de imigrantes.

Já a Meta 9 propõe-se a *elevar a taxa de taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 94,5% (noventa e quatro e meio por cento) até 2022, assim como reduzir o analfabetismo absoluto e funcional em 50% (cinquenta por cento) até o final da vigência do PEE em 2026*. Para tanto, estabeleceu que, por meio da estratégia 9.3, deve-se *garantir a relação professor/estudante, infraestrutura, formação continuada de professores, materiais didáticos adequados ao processo educativo, considerando as características e modalidades do sistema e ensino estadual (campo, quilombola, indígena, itinerante,*

imigrantes, educação profissional e educação para as pessoas privadas de liberdade- PPL e em cumprimento de medidas socioeducativas) e da demanda da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Depreende-se, assim, a partir da análise das Metas 8 e 9 do PEE/MT e suas respectivas estratégias, que o tema da educação para imigrantes foi contemplado como parte das estratégias da política educacional do Estado, com foco na modalidade EJA (oferta da Educação para Jovens e Adultos). Entretanto, ressalta-se que ainda é necessário fortalecer a política em torno da oferta de vagas e de programas de acolhimento na etapa do Ensino Fundamental, pois trata-se da etapa com maior demanda, conforme os dados apresentados.

No que tange ao PEE de Roraima (Lei nº 1.008/2015), identificou-se que, apesar de mencionar os migrantes em seu texto, não foi estabelecida nenhuma ação ou estratégia no sentido de garantir regras para o acesso e nem promover sua inclusão nas escolas, limitando-se apenas a mencionar os imigrantes como parte dos grupos vulnerabilizados que devem ser atendidos pela política educacional de Roraima.

Por meio do exame dos demais PEE, constatou-se que os estados do Amapá, Acre, Maranhão, Tocantins, Pará e Rondônia não definiram nenhuma meta e estratégia para os imigrantes e refugiados, apesar de afirmarem que suas ações são pautadas nos princípios e diretrizes dos Direitos Humanos e que buscam promover uma educação multicultural que valoriza a diversidade humana.

No que se refere às deliberações dos CEEs, foram identificadas resoluções elaboradas pelos estados do Acre, Mato Grosso e Roraima. A Resolução nº 68 do CEE do Acre explicita no Art. 2 que o direito à educação deve ser garantido aos migrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas, mesmo diante da falta de documentação escolar ou de identificação não apresentada. Além disso, garante a matrícula para alunos estrangeiros indocumentados e apresenta as regras referentes à classificação. Uma delas dispõe que os imigrantes têm direito, no caso de ausência de documentação escolar, de passar por um processo de avaliação/classificação, permitindo seu ingresso em qualquer ano/série conforme seu desenvolvimento e faixa etária.

A Resolução nº 002/2019 do CEE de Mato Grosso é considerada pioneira, pois estabeleceu parâmetros legais para a matrícula e orientações pedagógicas antes mesmo da regulamentação feita pela Resolução nº 1 do CNE em 2020. Neste sentido, a norma prevê a contratação de professores de língua portuguesa e intérpretes. Outro aspecto relevante detectado

refere-se à ação da Secretaria de Educação em elaborar um documento com orientações e diretrizes para o acolhimento dos imigrantes nas escolas da rede.

Todavia, identificou-se que, entre os dispositivos, uma regra representa um entrave para a consolidação da matrícula do estudante migrante, por impor que, no processo de classificação, os estudantes imigrantes sejam avaliados pelo seu desempenho em língua portuguesa com vistas a garantir sua matrícula regular, configurando-se como uma barreira para aqueles que não forem considerados proficientes no idioma.

Outro entrave foi identificado por meio dos achados na Resolução nº 1.236/2018 do CEE/RO, que estabelece normas para o reconhecimento de Equivalência de Estudos na Educação Básica e Ensino Técnico de Nível Médio realizados em Instituições Estrangeiras, assim como revalidação de diplomas e certificados, a qual exige que todos os documentos escolares e pessoais devem estar acompanhados de tradução oficial, além de serem autenticados pelo consulado brasileiro com sede no respectivo país onde funcionar a instituição de ensino que a expedir. Entende-se que por ter sido elaborada em 2018, dois anos antes da vigência da Resolução nº 1 do CNE, as regras ainda não obedeciam às normas nacionais, fixando regras que são entraves para estudantes imigrantes indocumentados. Além disso, os custos para realizar a tradução oficial de documentos são altos para a maioria dos imigrantes que chegam sem condições de pagar por tal validação.

Apesar dessas barreiras burocráticas, pode-se identificar avanços por meio do exame das normativas oriundas do estado do Pará. A Instrução Normativa nº 001/2022 da Seduc/PA apresenta as normas e os procedimentos de matrícula da rede estadual de educação do Pará, considerando a Resolução nº 1 de novembro de 2020 do CNE/MEC, obedecendo o disposto sobre as normas de matrícula e validação de documentos de imigrantes e refugiados. Dessa forma, a matrícula dos imigrantes indígenas e refugiados passa a ser assegurada a qualquer época do ano, pois compreende-se que os imigrantes não têm períodos regulares para ingressar nos estados em razão das dificuldades e realidade instável na qual vivem.

Ressalta-se outro avanço importante no que se refere à elaboração de uma Política Estadual para Migrantes no Pará, ao ser instituída a Lei nº 9.662/2022, a qual representa um marco normativo, assim como a Lei nº 11.162 de Mato Grosso, pois estabelecem direitos e deveres que devem ser garantidos às populações migrantes, criando políticas de acesso ao trabalho, saúde, segurança e educação. Ademais, são legislações que estão em consonância com o que prevê a CF de 1988, o Estatuto do Refugiado (Lei nº 9497/1997) e a Lei de Migração 13.445/2017.

No Amazonas há a Lei nº 6.049, de 24 de novembro de 2022, que dispõe sobre o direito ao ensino de língua portuguesa para crianças e adolescentes migrantes e refugiados sem discriminação em razão de nacionalidade e condição migratória. No âmbito municipal, foi identificado o Decreto nº 5.527, de 31 de março de 2023 que instituiu o Comitê Municipal de Políticas Públicas para pessoas Refugiadas, Migrantes e Apátridas, vinculado à SEMASC. Entre seus objetivos, o comitê pretende garantir e acompanhar a realização de programas e ações voltadas ao acesso a direitos fundamentais, entre eles a educação.

Já Roraima, estado com os maiores indicadores de migração na última década, especialmente advinda da Venezuela possui um conjunto de documentos com vistas a estabelecer um regramento para os imigrantes, os quais encontram-se matriculados nos municípios de Boa Vista e Pacaraima. Um exemplo é a Resolução do CEE/RR nº 36, de 17 de junho 2021, que dispõe sobre a autorização para as escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, procederem a aplicação dos exames de certificação de competências, habilidades e saberes do Ensino Fundamental, resguardando o direito de acesso e permanência de crianças estrangeiras nas escolas.

Destaca-se os avanços no que tange à normatização do acesso à educação realizada pelos estados do Mato Grosso e do Acre. No entanto, cabe recomendar que alguns dispositivos sejam revistos, a saber os que exigem a proficiência em língua portuguesa para que a matrícula regular seja efetivada. No âmbito municipal ressalta-se a atuação da Secretaria Municipal de Pacaraima que, mesmo diante da intensificação do fluxo migratório e da ausência de recursos advindos da esfera federal, buscou medidas para garantir acesso aos imigrantes venezuelanos, assim como a participação de entidades da sociedade civil, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que realizou um profícuo estudo que resultou no material sobre as Infâncias Invisibilizadas no Brasil, cujo objetivo foi dar visibilidade à infância e adolescência migrante e contribuir para a inclusão desta pauta na agenda educacional brasileira.

Este estudo contribuiu para a compreensão acerca da complexidade em torno do fenômeno migratório e a urgência na execução de políticas educacionais a fim de organizar a oferta do ensino e orientar os profissionais das escolas quanto ao processo de acolhimento dos imigrantes, especialmente no que se refere à ausência de documentação escolar ou de identificação, assim como os procedimentos pedagógicos em sala de aula acerca da abordagem da língua materna e da língua portuguesa.

A partir deste estudo, infere-se que as normativas elaboradas com o objetivo de facilitar e estabelecer regras sobre educação para imigrantes sinalizam um progresso, mesmo em um

contexto de recorrentes ataques aos direitos humanos dos imigrantes, como visto em outros países que têm endurecido as leis migratórias. Em contrapartida, evidencia-se que existem barreiras que devem ser superadas no que tange à garantia plena do direito à educação dos imigrantes na Amazônia Legal. Uma delas é a invisibilidade sobre esta questão, pois no decorrer desta pesquisa percebeu-se a ausência de estudos e de documentos que evidenciassem as demandas dos imigrantes por educação.

Neste sentido, buscou-se jogar luz sobre a temática da educação para imigrantes, pois urge a necessidade que políticas públicas sejam criadas a fim de romper com as barreiras em relação a: acessibilidade, como a documentação exigida, mesmo com a normatização nacional que derrubou tal exigência; aceitabilidade, pois a discriminação é uma prática recorrente dentro e fora das escolas; e por fim, a adaptabilidade, uma vez que não se pode ignorar as diferenças culturais entre imigrantes e nacionais, especialmente a diferença linguística.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Plano Estadual de Educação**. Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Acre, 2015. Disponível em: <https://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

ACRE. **Resolução nº 68 de 15 de março de 2021**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro Conselho Estadual. Conselho Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/resolucoes-2014#:~:text=%2D%20RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%2068%2F2021%20%2D,Sistema%20P%C3%BAblico%20de%20Ensino%20Brasileiro>. Acesso em: 16 jan. 2023.

AGUIAR, Gabriela Azevedo de; COELHO, João Paulo Rossini Teixeira; ASSUMPCÃO, Adriana Maria de. O processo de inclusão no ambiente escolar: estratégias de crianças e adolescentes migrantes no Rio de Janeiro. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande. Dossiê Temático: Educação, Migrações Internacionais e o Contexto brasileiro. v. 32, n. 3, FURG, 2023.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para a educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Ver, Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8495>. Acesso em: 13 ago. 2022.

ALVES, Thiago Augusto Lima. Crise humanitária venezuelana e a proteção aos direitos dos refugiados. **Travessia - Revista do Migrante**, [s. l.], ano XXXIV, n. 90, jan./abr. 2021.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **O conceito de hegemonia**: de Gramsci a Laclau e Mouffe. São Paulo: Lua Nova, 2010.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS 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: 12 ago.2023.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS - ACNUR. **Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS - ACNUR. **Declaração de Cartagena**. 1984. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS - ACNUR. **Coletânea de Instrumentos de Proteção Nacional e Internacional de Refugiados e Apátridas**. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Lei_9474-

97_e_Coletanea_de_Instrumentos_de_Protecao_Internacional_dos_Refugiados2015.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS - ACNUR. **Educação para refugiados 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.educacaopararefugiados.com.br/materiais>. Acesso em: 10 ago. 2022.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação**. Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Amapá, 2015. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_5086b3c0588ec0042fada2cb3cc79c57.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos**. Macapá: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Educação Específica; Secretaria Adjunta de Políticas de Educação, 2022. Disponível em: <https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2022/maio/CARTILHA-PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-EM-DIREITOS-HUMANOS.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação**. Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Estado. Secretaria de Educação do Amazonas, 2015. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-AMAZONAS-PEEAM.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

AMAZONAS. **Lei nº 6.049, de 24 de novembro de 2022**. Dispõe sobre o direito ao ensino de língua portuguesa para crianças e adolescentes migrantes e refugiados. Assembleia Legislativa do Amazonas, 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/am/lei-ordinaria-n-6049-2022-amazonas-dispoe-sobre-o-direito-ao-ensino-de-lingua-portuguesa-para-criancas-e-adolescentes-migrantes-e-refugiados?q=Decreto+n%C2%BA+1394%2C+de+29+de+novembro+de+2011>. Acesso em: 03 jan. 2024.

AMAZONAS. **Decreto nº 5.527 de 31 de março de 2023**. Institui o Comitê Municipal de Políticas Públicas para pessoas Refugiadas, Migrantes e Apátridas e dá outras providências. Poder Executivo de Manaus, 2023. Disponível em: eismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2023/553/5527/decreto-n-5527-2023-institui-o-comite-municipal-de-politicas-publicas-para-pessoas-refugiadas-migrantes-e-apatridas-e-da-outras-providencias. Acesso em: 03 jan. 2024.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAGÓN, Luís E. Introdução ao estudo da Migração Internacional na Amazônia. **Contexto internacional**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, jan./jun. 2011.

ARAÚJO, Isabela de Meira. **Acesso à escola para migrantes internacionais na educação básica**: uma análise das políticas de distribuição de oportunidades educacionais em Curitiba-PR. 212f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

AGUIAR, G; COELHO, J.P; ASSUNÇÃO, A. **O processo de inclusão no ambiente escolar:**

estratégias de crianças e adolescentes migrantes no Rio de Janeiro. Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 3, p. 40-62, set./dez., 2023.

ATLAS BRASIL. **Ranking.** Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Deslocamento no Brasil:** ajudando os formuladores de políticas a melhorar a inclusão econômica e social dos venezuelanos. 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/feature/2021-maio-19/deslocamento-no-brasil-ajudando-os-formuladores-de-politicas-a-melhorar-a-inclusao-economica-e-social-dos-venezuelanos>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: 70, 1977.

BAENINGER, Rosana (org.). **Migrações Sul-Sul.** Núcleo de Estudos de População “Élza Bercó”. Campinas: Unicamp, 2018.

BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Joice de Oliveira Santos. **Migrações transnacionais na Amazônia legal:** o norte global e o sul global na fronteira. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 45., out. 2021, [s. l.]. **Anais...** [S. l.]: ANPOCS, 2021.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 127-212

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNARDON, Andressa Corrêa. **A proteção social aos refugiados acolhidos no Brasil:** a ofensiva neoliberal na corrosão da materialização dos direitos humanos. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Congresso Nacional: Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 19 dez. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Estatuto do Refugiado**: Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Congresso Nacional: Brasília, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Migração**: Lei nº 13.445/2017. Brasília, DF: Presidente da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. Resumo Executivo. **Relatório Anual**. 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, 2020a. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 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. Ministério da Educação: Brasília, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84341-refugiado#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%201,sistema%20p%C3%ABlico%20de%20ensino%20brasileiro>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3050/22**. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para que a fixação dos valores per capita do PDDE contemple, diferenciadamente, as escolas que atendem a estudantes imigrantes e refugiados. Agência Câmara de Notícias. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/945850-projeto-permite-diferenciacao-de-valor-pago-pelo-governo-a-escola-com-aluno-imigrante/>. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. **Dados Consolidados 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, 2023a. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Dados_Consolidados/dados_consolidados_2022_-_v_19_06.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Seminário “Infâncias e Adolescências Invisibilizadas no contexto do novo PNE (2024/2034)”**. 25 out. 2023b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wjNdf2K73QM>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Tesouro Nacional. **Transferências ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)**. Ministério da Fazenda: Brasília, 2023c. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/transferencias-ao-fundo-de-manutencao-e-desenvolvimento-da-educacao-basica-fundeb/2024/114>. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. O estado da arte da Educação para imigrantes. **Revista Ponto e vírgula**, São Paulo, n. 25, p. 2-14, 2019a.

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo**: sin pertinências, sino equipaje – formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2019b.

BUSKO, Danielle. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados no Rio Grande do Sul. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 22, dez. 2017.

CAETANO, Daniela dos Santos. **Tipologia das Políticas Educacionais para imigrantes haitianos na região metropolitana de Campinas**. 161f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Podcast (In) Visibilizadas #07 Crianças e adolescentes migrantes**. set. 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/55gS99kH3C8vK9MWghEAQA?si=7465d68cd1d2415b&nd=1&dlsi=eca856bf84a04f16>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CARNOY, Martins. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura relações e medições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. 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, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Relato%CC%81rio_Anual_-_Completo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 ago. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

DURAND, Jorge; LUSSI, Carmem. **Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações**. Jundiá: Paco, 2015.

ESCUDEIRO, Camila. Os conceitos de transnacionalismo, Etnicidade, Comunidade e Interculturalismo nos Estudos Migratórios: uma proposta de aplicações e abordagens. **Dossiê “Migrações, Interculturalidades e Direitos Humanos”**, [s. l.], v. 6, n. 11. p. 110-141, jan.-jun. 2018.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 1., 2009, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA,

Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções Marxistas. Rio Grande: FURG, 2012.

FARIA, Maria Rita Fontes. **Migrações internacionais no plano multilateral**: reflexões para a política externa brasileira. Brasília: FUNAG, 2015.

FIALHO, Átila Resende; TREVISAN, Ricardo. Ocupar, colonizar, urbanizar a Amazônia Legal (1970-80): ações oficiais e privadas na criação de núcleos urbanos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 18., 2019, Natal. **Anais...** Natal: ANPUR; UFRN, 2019. Disponível em: <http://anpur.org.br/vviiienanpur/anaisadmin/capapdf.phpreuid4007>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FLASH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. Capítulo 1.

FRIEDRICH, Tatyana Scheila; BERTOLDO, Jaqueline; ROSANELI, Caroline Filla. Direito à educação para refugiados (as): a evolução do conceito no plano internacional. **Revista Inclusiones**, [s. l.], v. 9 (especial), p. 155-171, 2022. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/3395>. Acesso em 16 ago. 2022.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2020.

GEROMEL, Renata Cristina. Resenha do livro Educação e Contradição, de Carlos Roberto Jamil Cury. **Bolema**, Rio Claro, v. 7, n. 8, 1992.

GUEDES, Lilian. **Estado entrega a Escola Estadual Cordeiro de Farias, a 70ª reconstruída na rede pública**. 11 ago. 2021. Secretaria de Educação do Pará. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/11275-estado-entrega-a-escola-estadual-cordeiro-de-farias--a-70--reconstruida-na-rede-publica>. Acesso em: 30 jun. 2023.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2002.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JAKOB, Alberto Augusto Eichman. A migração internacional recente na Amazônia brasileira. **Revista Interdisciplinar Mobil. Hum.**, Brasília, Ano XXIII, n. 45, p. 249-271, jul./dez. 2015.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. **Refúgio em Números**. 7. ed. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais;

Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Amazônia Legal**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 16 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>. Acesso em: 03 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Amapá** – Brasil, Panorama. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 12 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar, 2019**. Brasília, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resultados**: Ideb. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 16 ago. 2022.

KOHATSU, Lineu Norio *et al.* Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

LIRA, Jônatha Rodrigo de Oliveira. **Migração e Mobilidade na Fronteira**: Concentração de imigrantes internacionais e Formação de espaços de vida na Amazônia brasileira. 154 f. 2017. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

LIRA, Sérgio Roberto Bacury de; SILVA, Márcio Luiz Monteiro da; PINTO, Rosenira Siqueira. **Desigualdade e heterogeneidade no desenvolvimento da Amazônia no século XXI**. Belo Horizonte: Nova Economia, 2009.

MACIEL, V. F.; PIZA, C. C. de T.; PENOFF, R. N. Desigualdades regionais e bem-estar no Brasil: quão eficiente tem sido a atividade tributária dos estados para a sociedade?. **Planejamento E Políticas Públicas**, Brasília, n. 33, jul./dez. 2009.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Fronteiras do Direito Humano à Educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, jan.-abr. 2018, p. 186-201.

MAMED, Letícia Helena. Haitianos na Amazônia: da entrada indocumentada pela Amazônia à inserção precarizada no mercado laboral. **Argum.**, Vitória, v. 8, n. 3, p. 78-90, set./dez. 2016.

MARANHÃO. Plano Estadual de Educação. **Lei nº 10.099, 11 de junho de 2014**. Institui o Plano Estadual de Educação, Estado do Maranhão. Assembleia Legislativa: São Luís, 2015. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/maio/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM pocket, 2013.

MASELLA, Ana Paula Ignácio. **Diferença cultural, políticas e representações sobre a inclusão escolar de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MASSON, Gisele; FLASH, Simone de Fátima. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, [s. l.], v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12384>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 13-30, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66009/39096>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. A Agenda Global da Educação e a Formação Continuada de professores. **Revista Textura**, Canoas, v. 24, n. 59, p. 11-35, jul./set. 2022.

MATO GROSSO. **Resolução nº 002 de 2019**. Fixa normas para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, 2019.

MATO GROSSO. **Portaria nº 619 de 2020**. Dispõe sobre o processo de atribuição, cargos e funções dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, nas unidades educacionais, e dá outras providências. Secretaria de Educação do Mato Grosso, 2020.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação**. Lei Nº 11.422 de 14 de junho de 2021. Dispõe sobre as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas para a educação do Estado Mato Grosso. Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 2021. Disponível em: <https://legislacao.mt.gov.br/mt/categorias/educacao?origin=instituicao&page=19#:~:text=Lei%20Ordin%C3%A1ria%20N%C2%BA%2011422%2F2021,Livros%20de%20Autores%20Mato%2Dgrossenses>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MATO GROSSO. **Orientações Pedagógicas de 2023**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso-SEDUC/MT, 2023.

MENDES, Aylle de Almeida; BRASIL, Deilton Ribeiro. A Nova Lei de Migração Brasileira e sua Regulamentação da Concessão de Vistos aos Migrantes. **Seqüência**, Florianópolis, n. 84, p. 64-88, abr. 2020.

MENDES, José Sacchetta Ramos; MENEZES, Fábio Bensabath Bezerra de. Política migratória no Brasil de Jair Bolsonaro: “perigo estrangeiro” e retorno à ideologia de

segurança nacional. **Cadernos do CEAS**, Salvador/Recife, n. 247, p. 302-321, jan./abr., 2019. Disponível em:

<https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/download/568/458>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993.

MOTA JUNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses. Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1.137-1.152, out./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxHs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MORAIS, Paulo Tadeu de. **Fronteira, idioma e lousas: dilemas e perspectivas proporcionadas pela educação escolar a um grupo de imigrantes bolivianos instalados na Grande São Paulo nas décadas de 1990 e 2000**. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2007.

MORAIS, M.; ALVES, J.; BONFANTI, D. **Dinâmicas fronteiriças: o estado do acre como corredor da migração internacional**. *Ciência Geográfica - Bauru - XXIV - Vol. XXIV- (3): Janeiro/Dezembro - 2020*

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 154-164, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860012/html/index.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Direito à educação e federalismo no Brasil. **Retratos da escola**, Brasília, v. 6, n. 10, 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/169/326>. Acesso em: 13 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/leg. Acesso em: 09 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais**. 1966. Disponível em:

www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%20C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf. Acesso em 23 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educação 2030 no Brasil**. 2015. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 08 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019: migração, descolamento e educação; construir pontes, não muros**, resumo. Brasília, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por. Acesso em: 08 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES - OIM. **Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular**. 2018. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/pacto-global-para-uma-migracao-segura-ordenada-e-regular>. Acesso em: 09 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES - OIM. **Relatório sobre Migração Mundial 2020**. nov. 2019. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 20, p. 7-24, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MWH6wYGYHgL7FFVFjnw9QJL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2022.

PARÁ. Plano Estadual de Educação. **Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas para a educação do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2015. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/fee/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCACAO%20SANCIONADO-dd596.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2023.

PARÁ. **Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Conselho Estadual de Educação do Pará, 2010. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

PARÁ. **Instrução Normativa nº 001/2022**. Dispõe sobre as normas, procedimentos e cronograma para cadastro de oferta de vagas, pré-matrícula de novos alunos, confirmação de matrícula de novos alunos, rematrícula, transferência de alunos, constituição de turmas, enturmação nas unidades de ensino da rede pública estadual de ensino. Poder Executivo do Pará, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/7259>. Acesso em: 03 fev. 2024.

PELLANDA, A. C.; ARAUJO, M. F. **Agenda Infâncias e Adolescências Invisibilizadas: Crianças e Adolescentes Migrantes**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022. v. 1. 127p.

PEREIRA, Fabrícia da Hora. **O alcance dos imigrantes venezuelanos às políticas sociais no Brasil após a nova lei de migração: um olhar a partir da realidade do estado de Roraima**.

2020. 330 f., il. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PEREIRA, Gustavo de Lima. **Direitos humanos e migrações forçadas**: introdução ao direito migratório e ao direito dos refugiados no Brasil e no mundo. Porto Alegre: PUCRS, 2019.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, 1997.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos da; LOUREIRO, Claudia R. de O. M. da S.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A intersecção entre o direito humano de migrar e o direito humano à educação: o caso das crianças bolivianas com suspeita de diagnóstico de transtorno do espectro autista em São Paulo. **RDP**, Brasília, v. 20, n. 105, p. 294-318, jan./mar. 2023.

Disponível em:

<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/6941/2986>. Acesso em: 15 maio 2023.

RODRIGUES, Maysa Gomes. **Sob o céu de outra pátria**: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888-1912). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RONDÔNIA. Plano Estadual de Educação. **Lei ordinária nº 3.565, de 03 de junho de 2015**. Dispõe sobre as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas para a educação do Estado de Rondônia. Assembleia Legislativa de Rondônia, 2015. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/7095>. Acesso em: 17 set. 2023.

RONDÔNIA. **Resolução nº 1.232/2018**. Define diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, ao 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade, a partir do ano letivo de 2019. Conselho Estadual de Educação de Rondônia, 2018a.

RONDÔNIA. **Resolução nº 1.236/2018**. Fixa normas para o reconhecimento de Equivalência de estudos na Educação Básica e na Educação Técnica de Nível Médio, realizados em instituições estrangeiras, e a Revalidação de Diplomas e Certificados. Conselho Estadual de Educação de Rondônia, 2018b.

RORAIMA. Plano Estadual de Educação. **Lei nº 1.008, de 03 de setembro de 2015**. Plano Estadual de Educação do Estado de Roraima, com vigência de dez anos, determina as diretrizes e metas estabelecidas para a educação. Assembleia Legislativa: Boa Vista, 2015. Disponível em: <https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/07/proj-de-lei-2016-149.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

RORAIMA. **Resolução Nº 36/2021, 17 de junho de 2021**. Dispõe sobre a autorização para as escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, procederem a aplicação dos exames de certificação de competências, habilidades e saberes do Ensino Fundamental. Conselho Estadual de Educação. Diário Oficial: Boa Vista, 2021. Disponível em: https://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2021/07/doi-20210701.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

RORAIMA. **Decreto nº 33. 2022-E, de 26 de julho de 2022.** Instituiu o Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Migrantes, Apátridas e Refugiados de Roraima (CEIMAR/RR). Assembleia Legislativa: Boa Vista, 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rr/decreto-n-33022-2022-roraima-institui-o-comite-estadual-intersectorial-de-atencao-aos-migrantes-apatridas-e-refugiados-de-roraima-ceimar-rr-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 07 mar. 2023.

RORAIMA. **Lei nº 1.825, de 04 de maio de 2023.** Dispõe sobre o Plano de desenvolvimento Sustentável do Estado de Roraima - Roraima 2030. Assembleia Legislativa: Boa Vista, 2023. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=445635>. Acesso em: 08 jan. 2024.

RORAIMA. **Lei nº 1.914, de 18 de janeiro de 2024.** Dispõe sobre o Plano Plurianual - PPA para o Quadriênio 2024 - 2027. Assembleia Legislativa: Boa Vista; 2024. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rr/lei-ordinaria-n-1914-2024-roraima-dispoe-sobre-o-plano-plurianual-ppa-para-o-quadrienio-2024-2027>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação.** Campinas: Praxis, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Maria de Barros. **Políticas para educação: análise e apontamentos.** Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/4359/2246>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SILVA, Leonardo Luiz Silveira. As condições espaço-temporais das fronteiras dos estados. **Geosul**, Florianópolis, v. 33, n. 68, p. 313-334, set./dez. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, M. A. Organismos internacionais e a educação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020_ago_299-1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

SOARES, Cybele de Faria E. **Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula.** 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, Ângelo R. de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63947>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TOCANTINS. Plano Estadual de Educação. **Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015**. Dispõe sobre as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas para a educação do Estado de Tocantins. Assembleia Legislativa: Palmas, 2015. Disponível em: https://www.al.to.leg.br/arquivos/lei_2977-2015_50067.PDF. Acesso em: 30 out. 2022.

VASCONCELOS, Vanessa Lopes. **O direito à educação do refugiado**: proposta de reserva orçamentária e de políticas de acolhimento. 2021. 306 f. Tese (Doutorado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2021.

VENDRAMINI, Célia Regina. A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Kátal**, Florianópolis, 2018, v. 21, n. 2, p. 239-260.

VENDRAMINI, Célia Regina; PEROCCO, Fábio. A escola é para todos? As contradições em torno da presença de estudantes imigrantes nas escolas italianas. **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [s. l.], v. 31, n. 69, p. 23-39, 2023.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo**: a trajetória de um direito. 2012. 236f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

XAVIER, Fernando Cesar Costa. **Migrações Internacionais na Amazônia Brasileira**: Impactos na Política Migratória e na Política Externa. 2012. 192 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.