



**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – DOUTORADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Johana Cabral

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE  
REFÚGIO NO BRASIL: POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE ACOLHIMENTO  
LINGUÍSTICO, À LUZ DA TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL**

Santa Cruz do Sul  
2024

Johana Cabral

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE  
REFÚGIO NO BRASIL: POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE ACOLHIMENTO  
LINGUÍSTICO, À LUZ DA TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Doutorado, Área de Concentração em Direitos Sociais e Políticas Públicas, Linha de Pesquisa Diversidade e Políticas Públicas, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Direito.

Orientador: Prof. Dr. André Viana Custódio

Coorientadora: Profa. Dra. Antonia Picornell-Lucas

Santa Cruz do Sul

2024

Johana Cabral

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE  
REFÚGIO NO BRASIL: POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE ACOLHIMENTO  
LINGUÍSTICO, À LUZ DA TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL**

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Doutorado; Área de Concentração em Direitos Sociais e Políticas Públicas; Linha de Pesquisa Diversidade e Políticas Públicas, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Direito.

Santa Cruz do Sul, 22 de fevereiro de 2024.

Dr. André Viana Custódio  
Professor Orientador – UNISC

Dra. Antonia Picornell-Lucas  
Professora Coorientadora – USAL

Dr. Clovis Gorckzevski  
Professor Examinador – UNISC

Dr. João Pedro Schmidt  
Professor Examinador – UNISC

Dr. Ismael Francisco de Souza  
Professor Examinador – UNESC

Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz  
Professor Examinador – UFMG

### CIP - Catalogação na Publicação

Cabral, Johana

O direito à educação de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil : por uma política nacional de acolhimento linguístico, à luz da teoria da proteção integral / Johana Cabral. – 2024.

294 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024.

Orientação: PhD. André Viana Custódio.

Coorientação: Profa. Dra. Antonia Picornell-Lucas.

1. Acolhimento linguístico. 2. Criança e adolescente. 3. Direito à educação. 4. Políticas públicas. 5. Refúgio. I. Custódio, André Viana. II. Picornell-Lucas, Antonia. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

*Dedicatória:*

*Ao meu avô, Jotacy Domingos Cabral (in memoriam), que  
sempre sonhou ver seus netos e netas doutores/as e  
vibrou a cada pequena conquista formativa nossa.*

*À minha família – Gladir, Ruth e Julia – amores diários.*

*Às crianças e aos adolescentes em situação de refúgio,  
espalhados pelas escolas do Brasil e do mundo.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal  
de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de  
Financiamento 001.

## AGRADECIMENTOS

Como diz a canção do poeta, cantor e compositor brasileiro Marcos Almeida: “Toda dor é por enquanto...”. O/a pesquisador/a – e agora fazendo uso das lembranças de outro poeta, meu orientador professor Dr. André Viana Custódio – “pesquisa a dor”. Muitas foram as dores e os desafios nos quatro anos de doutoramento: teve mudança de cidade, teve uma pandemia mundial, teve o isolamento e a não-presencialidade da sala de aula, teve governo fascista e negacionista, teve o não pagamento das bolsas em dezembro de 2022... No entanto, teve também alegrias e vitórias: a taxa que virou bolsa logo nos primeiros meses, descobertas pessoais e acadêmicas, amizades que nasceram a partir desse momento, o carinho pela cidade de Santa Cruz do Sul e pelo *campus* da Unisc, o amor caloroso da família, os braços afetuosos e ouvidos atentos das amigas e dos amigos que passavam pelos mesmos desafios nessa jornada de “pesquisar a dor”, a paciência e o apoio do orientador, o auxílio e o contínuo incentivo das meninas da secretaria. São muitos os motivos e as pessoas para agradecer! Chegar até aqui já foi, a meu ver, uma grande vitória. Assim, primeiramente, agradeço à Deus pelo dom da vida! Agradeço à ciência e ao SUS, por receber a vacina enquanto tantas outras pessoas não tiveram a mesma oportunidade.

Agradeço à minha família, que sempre me apoiou e entendeu os desafios que se modificavam ao longo da construção da tese. Ao meu pai, Gladir, o melhor revisor, apoiador e acalentador! À minha mãe, Ruth, que quando percebia que eu não estava legal ou quando a ansiedade batia mais forte, vinha com aquela frase acolhedora “Vai dar tudo certo, filha!”. À minha irmã, Julia, parceira, que vinha sempre com uma pipoca quentinha ou um convite para mudar o foco um pouco. Ao cunhado, Luiz, que além de ceder – mais de uma vez – a casa em Floripa quando era preciso passar uns dias mais reclusa, sempre me incentivou e vislumbrou os possíveis ‘novos caminhos’ para ‘depois da tese’. Eu amo vocês e agradeço por tudo o que fizeram por mim!

À família extensa, que sempre me apoiou e confiou nas escolhas profissionais que fiz: tio Emerson, tia Ana, Marina, vó Laci, tia Lígia, Jerusa e tia Vana... Amo vocês!

À família que o coração escolhe, por me acolherem em outras provas, em São Paulo e Brasília: Claudia Leonel, João Leonel, Melina e João Gui, Claudia Barbosa, Carlinhos Veiga, Anna Flor, André, Cezinha, Lud, Pedro, Priscila e crianças: sou grata à vocês! Finalizar esse doutorado no sul do Brasil, tem o carinho por vocês incluso.

Agradeço, de maneira muito especial, ao meu orientador, professor Dr. André Viana Custódio, pela confiança, acolhida, paciência e suporte essencial. Olhando para trás, percebo o privilégio que foi ter tido o professor André na banca de monografia, na banca de mestrado e agora, como orientador no processo de doutoramento. Esses quatro anos foram a “cereja do bolo”! Essa caminhada não acaba aqui. Muito obrigada!

Aos professores e às professoras do PPGD, especialmente os/as da linha de Diversidade e Políticas Públicas – Prof. Dr. Rogério Gesta Leal, Prof. Dr. Ricardo Hermany, Profa. Dra. Marli Marlene Moraes da Costa, Prof. Dr. Clovis Gorczewski, Prof. Dr. João Pedro Schmidt, Prof. Dr. Jorge Renato dos Reis e Prof. Dr. André Viana Custódio –, os quais foram incansáveis na ministração remota das aulas: valeu cada minuto em frente às telas!

Aos/às colegas da turma Doutorado 2020, especialmente os/as amigos/as da linha de Diversidade e Políticas Públicas: Micheli Piucco, Priscila de Freitas, Andrea Cassionato, Josiane Estivalet e Luiz Martins. Vocês floriram a estrada e deixaram os dias de confinamento forçado mais leves!

Aos/às amigos/as queridos/as do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens que, por serem muitos e, para não correr o risco de esquecer alguém, não serão nomeados individualmente. Partilhar dessa jornada com vocês foi maravilhoso! Debater o Direito da Criança e do Adolescente e sonhar com as mudanças sociais, faz ter certeza de que a pesquisa muda realidades.

Aos veteranos que foram apoiadores essenciais no ingresso: Eliane Fontana, Maria Valentina, Rafael Moreira, Guilherme Giacobbo: obrigada por cada informação, dica e partilha de experiência! Que guias maravilhosos/as eu tive na chegada à Unisc!

Aos que foram mais próximos nesses quatro anos: Meline Kern, Rafaela Lima, Etyane Soares, Juliana Braga, Higor Freitas, Lizi Vargas, André Tavares, Júlia Graf e Ramon Tedesco: amo vocês! Sou grata à Deus por conhecê-los/as e os/as admiro enquanto seres humanos sensíveis e pesquisadores/as incríveis que são!

Aos amigos e amigas de Criciúma, que apoiaram e entenderam as ausências necessárias: Paula Gazola, Maíra Volpato, Bruna Inocencio, Merieli Deolinda, Camila Daminelli, Aline Marques, Carla Souza, Fernanda Lima, Raquel Back, Nariman Allan, Lorenzo Neckel, Fabrizio Guinzani, Juliano Martins e Tiago Gomes Fernandes. Vocês foram acolhida, de formas diferentes, mas todas indispensáveis! Agradeço, sobretudo, à Dayane Cortez, que também cursou o doutorado nesse período e foi parceira de acolhimento, desabafo e muita partilha de material para a escrita! Amo vocês!

À professora Dra. Antônia Picornell-Lucas, da Universidade de Salamanca (Espanha), pelo aceite e a gentil coorientação: muito obrigada!

Agradeço, com muito carinho, aos professores da banca de qualificação, Prof. Dr. Clovis Gorczewski e Prof. Dr. João Pedro Schmidt, pelas contribuições cirúrgicas para a melhoria da estruturação dos capítulos. Fico feliz em tê-los – ambos já citados em minha dissertação – agora na banca final da tese.

Agradeço, ainda, aos/às professores/as externos/as que lerão esse trabalho, por ocasião da defesa.

Às secretárias do PPGD – Enivia Hermes, Morgana Costa e Rosane Michelotti – de quem eu só ouvia os egressos falando maravilhas e saio fazendo coro às falas deles: vocês são demais! Foram amigas, ouvintes, sensíveis, incentivadoras, além de excelentes profissionais! Inesquecíveis!

Ao professor Dr. Ismael Francisco de Souza – para sempre orientador –, essa etapa só está se concretizando porque você também me incentivou! Muito obrigada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo auxílio da bolsa, bem como pela oportunidade de me dedicar com tranquilidade e exclusividade à pesquisa.

E a todos/as que, de alguma forma, me deram alento nesse período e cujos nomes, sem querer, deixei escapar:

Muito obrigada!

*“Quem vive no exterior caminha num espaço vazio acima do solo sem a rede de proteção que o país de origem estende a todo ser humano, onde ele tem família, colegas, amigos, e onde é compreendido sem dificuldade no idioma que sabe falar desde a infância”.*

**Milan Kundera**

A insustentável leveza do ser

## RESUMO

A pesquisa aborda o direito à educação em línguas para crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil e a proteção ao direito linguístico fundamental por meio de uma política nacional de acolhimento linguístico, no território nacional, no período de 2010 a 2020. Tem como problema de pesquisa: considerando o direito fundamental e social à educação, quais as diretrizes, no âmbito de uma política nacional de acolhimento linguístico, para o atendimento, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil que possuem baixa proficiência em língua portuguesa? A hipótese ao problema é a de que existem algumas ações pontuais para o ensino e acolhimento, na educação básica, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, cujas línguas maternas não são o português. Porém, trata-se de iniciativas localizadas, as quais não integram uma diretriz de política pública oficial destinada ao acolhimento linguístico de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil. Assim, para que o direito à educação seja adequadamente fruído por crianças e adolescentes na condição de refugiados no Brasil, é preciso instituir uma política nacional de acolhimento linguístico, à luz da teoria da proteção integral, com o estabelecimento de diretrizes claras e orientadas, as quais assegurem o acolhimento em línguas no processo de ensino-aprendizagem da educação formal brasileira, dotando as escolas dos meios, recursos e instrumentos necessários à efetiva inclusão. O objetivo geral é formular diretrizes para uma política nacional de acolhimento linguístico, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, com baixa proficiência em língua portuguesa. Os objetivos específicos, são os seguintes: apresentar o cenário dos movimentos migratórios no século XXI, diferenciando as modalidades migratórias existentes; estudar a inclusão de crianças e adolescentes em situação de refúgio no sistema de ensino brasileiro e os desafios que enfrentam, especialmente as com baixo nível de proficiência em português, no exercício do direito à educação, pela barreira da linguagem; analisar a proteção jurídica de crianças e adolescentes na condição de refugiados no Brasil, e o exercício do direito à educação e do direito linguístico fundamental, com vistas à garantia do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; pesquisar as políticas públicas destinadas à educação, no sistema formal de ensino, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, que não têm o português como língua materna e, portanto, possuem baixa proficiência em português; e delimitar as diretrizes das políticas educacionais para o atendimento, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, com baixa proficiência em língua portuguesa. A pesquisa se vincula à proposta do Programa de Pós-Graduação em Direito da UNISC, especialmente à área de concentração em Direitos Sociais e Políticas Públicas e à linha de pesquisa Diversidade e Políticas Públicas. Também se relaciona com a trajetória de pesquisas do orientador, Prof. Dr. André Viana Custódio, no campo do Direito da Criança e do Adolescente. O método de abordagem utilizado é o dedutivo e o de procedimento, o monográfico. As técnicas de pesquisa são a documental e bibliográfica. Ao final, são elaboradas algumas diretrizes, para a criação de uma política nacional de acolhimento linguístico, visando a inclusão equitativa de crianças e adolescentes em situação de refúgio na educação básica brasileira.

**Palavras-chave:** Acolhimento linguístico. Criança e adolescente. Direito à educação. Políticas públicas. Refúgio.

## ABSTRACT

The research deals with the right to language education for children and adolescents in refugee situations in Brazil and the protection of the fundamental right to language through a national language reception policy, in the national territory, from 2010 to 2020. The research problem is: considering the fundamental and social right to education, what are the guidelines, within the framework of a national language reception policy, to support, in the teaching-learning process of formal education, children and adolescents in refugee situations in Brazil, who have a low proficiency in the Portuguese language? The hypothesis to the problem is that there are some specific actions for the teaching and reception, in basic education, of children and adolescents in situations of refuge in Brazil, whose mother tongue is not Portuguese. However, these are localized initiatives that are not part of an official public policy guideline aimed at the linguistic reception of children and adolescents in refugee situations in Brazil. Therefore, in order for the right to education to be properly exercised by children and adolescents who are refugees in Brazil, it is necessary to establish a national policy of language reception, in the light of the theory of integral protection, with the establishment of clear and oriented guidelines that guarantee language reception in the teaching-learning process of Brazilian formal education, providing schools with the means, resources and instruments necessary for effective integration. The general objective is to formulate guidelines for a national policy of language reception in the teaching-learning process of formal education for children and adolescents in refugee situations in Brazil who have low proficiency in Portuguese. The specific objectives are: to present the scenario of migratory movements in the 21st century, differentiating the existing migratory modalities; to study the inclusion of children and adolescents in refugee situations in the Brazilian educational system and the challenges they face, especially those with a low level of Portuguese, in exercising the right to education, due to the language barrier; to analyze the legal protection of children and adolescents in the situation of refugees in Brazil, and the exercise of the right to education and the fundamental right to language, in order to guarantee respect for the specific situation of a developing person; to study the public policies aimed at educating children and adolescents in refugee situations in Brazil, who do not have Portuguese as their mother tongue and, therefore, have low proficiency in Portuguese, in the formal education system; and to define the guidelines for educational policies to support children and adolescents in refugee situations in Brazil, with low proficiency in Portuguese, in the teaching-learning process of formal education. The research is related to the proposal of the UNISC Postgraduate Program in Law, especially the concentration in Social Rights and Public Policies and the research line Diversity and Public Policies. It is also related to the line of research of the advisor, Prof. Dr. André Viana Custódio, in the field of children's and adolescents' rights. The approach is deductive and the procedure is monographic. The research techniques are documentary and bibliographical. In the end, some guidelines are drawn up for the creation of a national language reception policy, aimed at the equitable inclusion of children and adolescents in situations of refuge in Brazilian basic education.

**Keywords:** Language reception. Children and adolescents. Right to education. Policy. Refuge.

## RESUMEN

La investigación aborda el derecho a la educación en lenguas para niños, niñas y adolescentes en situación de refugio en Brasil y la protección al derecho lingüístico fundamental a través de una política nacional de acogida lingüística, en el territorio nacional, en el periodo de 2010 a 2020. Tiene como problema de investigación: considerando el derecho fundamental y social a la educación, ¿cuáles las directrices, en el ámbito de una política nacional de acogida lingüística, para la atención, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación formal, de niños y adolescentes en situación de refugio en Brasil, que tienen baja competencia en lengua portuguesa? La hipótesis es la de que existen algunas acciones puntuales para la enseñanza y acogida, en la educación básica, de niños y adolescentes en situación de refugio en Brasil, cuyas lenguas maternas no son el portugués. Sin embargo, se trata de iniciativas localizadas, que no integran una directriz de política pública oficial dirigida a la acogida lingüística de niños y adolescentes en situación de refugio. Así, para que el derecho a la educación sea adecuadamente disfrutado por niños y adolescentes en la condición de refugiados, es necesario establecer una política nacional de acogida lingüística, a la luz de la teoría de la protección integral, con el establecimiento de directrices claras y orientadas, las cuales aseguren la acogida en lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación formal brasileña, dotando a las escuelas de los medios, recursos e instrumentos necesarios a una efectiva inclusión. El objetivo general es formular las directrices para una política nacional de acogida lingüística, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación formal, de niños y adolescentes en situación de refugio en Brasil. Los objetivos específicos, son: presentar el escenario de los movimientos migratorios en el siglo XXI, diferenciando las modalidades migratorias existentes; estudiar la inclusión de niños y adolescentes en situación de refugio en el sistema educativo brasileño y los desafíos que ellas enfrentan, especialmente por lo bajo nivel de dominio del portugués, en el ejercicio del derecho a la educación, debido a la barrera del lenguaje; analizar la protección jurídica de niños y adolescentes en la condición de refugiados en Brasil, así como el ejercicio del derecho a la educación y derecho lingüístico fundamental, con miras a garantizar el respeto a la condición peculiar de persona en desarrollo; investigar políticas públicas del educación, en el sistema formal de enseñanza, de niños y adolescentes refugiados en Brasil, que no tienen el portugués como lengua materna y, así, baja competencia en portugués; y delimitar las directrices de las políticas educativas para la atención, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación formal, de niños y adolescentes en situación de refugio en Brasil, con baja competencia en lengua portuguesa. La investigación está vinculada a la propuesta del Programa de Posgrado en Derecho de la UNISC, especialmente el área de concentración en Derechos Sociales y Políticas Públicas y a la línea de investigación Diversidad y Políticas Públicas. También se relaciona con la trayectoria investigadora del director, Prof. Dr. André Viana Custódio, en el campo del Derecho del Niño y del Adolescente. El método de aproximación es deductivo y el de procedimiento, el monográfico. Las técnicas de investigación son la documental y bibliográfica. Al final, se elaboran directrices, para la creación de una política nacional de acogida lingüística, encaminada a la inclusión equitativa de niños y adolescentes en situación de refugio en la educación básica.

**Palabras-clave:** Acogida lingüística. Niño y adolescente. Derecho a la educación. Políticas públicas. Refugio.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Guia para o/a educador/a.....	241
Figura 2 – Livro do professor.....	242
Figura 3 – Atlas de atividades.....	243

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de migrantes no Brasil, segundo os principais países de nascimento, 2011-2020.....	73
Tabela 2 – Panorama da imigração no Brasil, 2011-2020.....	74
Tabela 3 – Panorama do refúgio no Brasil, 2011-2020.....	76
Tabela 4 – Número de solicitantes de refúgio no Brasil, segundo países de origem....	78
Tabela 5 – Número de solicitantes de refúgio no Brasil, segundo grupos de idade.....	79
Tabela 6 – Número de imigrantes por etapa da educação, 2010-2020.....	93
Tabela 7 – Número de imigrantes na educação básica, 2010-2020.....	93
Tabela 8 – Número de estudantes imigrantes por município – Região Sudeste, 2020.....	95
Tabela 9 – Número de estudantes imigrantes por município – Região Norte, 2020.....	96
Tabela 10 – Número de estudantes imigrantes por município – Região Centro-Oeste, 2020.....	96
Tabela 11 – Número de estudantes imigrantes por município – Região Nordeste, 2020.....	97
Tabela 12 – Número de estudantes imigrantes por município – Região Sul, 2020.....	98
Tabela 13 – Competências gerais da educação básica.....	185

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CIAPI	Comissão Interministerial para o Acompanhamento das Políticas de Imigração
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CONPEB	Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CRNM	Carteira de Registro Nacional Migratório
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Demig	Departamento de Migrações
DIR	Direito Internacional dos Refugiados
DPRNM	Documento Provisório de Registro Nacional Migratório
DPU	Defensoria Pública da União
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESMPU	Escola Superior do Ministério Público da União
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GRU	Aeroporto Internacional de Guarulhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IKMR	<i>I Know My Rights</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
MPO	Ministério do Planejamento e Orçamento
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NEPO	Núcleo de Estudos de População Elza Berquó
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUBrasil	Organização das Nações Unidas no Brasil
OSC	Organizações da Sociedade Civil
OUA	Organização da Unidade Africana
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLNM	Português como Língua Não Materna
PNBEM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNE	Plano Nacional de Educação

PPA	Plano Plurianual
PRA	Posto de Recepção e Apoio
PSS	Processo Seletivo Simplificado
REDidi	<i>Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia</i>
RNM	Registro Nacional Migratório
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
SGD	Sistema de Garantias de Direitos
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
SISMIGRA	Sistema de Registro Nacional Migratório
SMDHC	Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
STI	Sistema de Tráfego Internacional
STI-Mar	Sistema de Tráfego Internacional, Módulo de Alerta e Restrição
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUSAM	Secretaria de Estado da Saúde
UFCD	Unidades de Formação de Curta Duração
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
USAL	<i>Universidad de Salamanca</i>

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2 O CENÁRIO DOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS NO SÉCULO XXI.....	30
2.1 Deslocamentos voluntários e forçados: distinguindo os migrantes, os refugiados e as demais modalidades migratórias.....	30
2.2 A proteção internacional dos migrantes forçados.....	40
2.3 Estrangeiridade e a relação com o outro: a negação do sujeito.....	50
2.4 Os desafios e a invisibilização da criança e do adolescente migrante na investida migratória, na legislação e nos debates públicos.....	60
3 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO E A BARREIRA DA LINGUAGEM.....	71
3.1 Os recentes fluxos migratórios para o Brasil.....	71
3.2 As crianças e os adolescentes em situação de refúgio no Brasil.....	80
3.3 A inclusão das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no sistema de ensino brasileiro.....	90
3.4 A barreira da linguagem e os desafios na escola.....	100
4 A PROTEÇÃO JURÍDICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA CONDIÇÃO DE REFUGIADOS NO BRASIL: O DIREITO À EDUCAÇÃO E O DIREITO LINGÜÍSTICO.....	112
4.1 A teoria da proteção integral no Direito da Criança e do Adolescente.....	112
4.2 O direito social e fundamental à educação.....	123
4.3 Orientações da UNESCO para a proteção do direito à educação dos refugiados.....	133
4.4 Os direitos linguísticos no âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988.....	143
5 O ATENDIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO, COM BAIXA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA, NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	155
5.1 O sistema educacional brasileiro.....	155

5.2 O Plano Nacional de Educação.....	166
5.3 A Base Nacional Comum Curricular.....	177
5.4 A Resolução nº 1/2020, da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, e a invisibilização dos/as estudantes migrantes e em situação de refúgio pelas políticas públicas de educação.....	188
6 POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO: DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO, COM BAIXO NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA, À LUZ DA TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL.....	199
6.1 O desafio da equidade na educação de crianças e adolescentes em situação de refúgio: pensando a educação intercultural.....	199
6.2 Políticas e instrumentos de facilitação do acesso e permanência à escola.....	210
6.3 Políticas educacionais de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: o português como língua de acolhimento X o acolhimento em línguas.....	221
6.4 Diretrizes para o atendimento educacional de crianças e adolescentes em situação de refúgio, com baixo nível de proficiência em língua portuguesa, à luz da teoria da proteção integral.....	232
7 CONCLUSÕES.....	246
REFERÊNCIAS.....	256

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto dos fluxos migratórios, o deslocamento forçado de pessoas tem se incrementado cada vez mais, motivado por questões de violência, perseguições, violações dos direitos humanos, conflitos armados, desastres ambientais, e por outros acontecimentos que perturbam a ordem pública e impedem o gozo de uma vida digna no local de origem. No final de 2022, o número de deslocados forçados no mundo chegou aos expressivos 108.4 milhões. Do total de deslocados forçados, 35.3 milhões estão em situação de refúgio, sendo que as crianças e os adolescentes representam 40% do total global de pessoas deslocadas à força (UNHCR, 2023). São milhares de vidas forçadas a deixar suas casas, famílias, amigos, histórias e pertences para trás, em busca da preservação da própria vida e liberdade.

Uma das preocupações dos órgãos de proteção especializados, a exemplo do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, consiste na proteção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes na condição de refugiados. Isso porque, esse grupo de população, especialmente nos deslocamentos dos tipos forçados, indocumentados e desacompanhados, fica muito mais exposto a situações de violências e violações dos direitos, o que desafia os sistemas internacionais e internos de proteção. Mesmo quando chegam aos países de destino ou acolhida, as demandas por proteção subsistem, o que requer atenção redobrada dos Estados, para que os direitos das crianças e dos adolescentes provenientes dos fluxos forçados sejam assegurados, com absoluta prioridade e sem discriminação.

Dentre os direitos das crianças e dos adolescentes na condição de refugiados que demandam atenção, está o direito à educação. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR (em inglês, UNHCR), aduz, no Relatório sobre Educação 2030, que a população refugiada em idade escolar, no ano de 2022, era de 14.8 milhões e que, do total de crianças e adolescentes em situação de refúgio no mundo, metade encontra-se fora da escola – o que representa mais de 7 milhões de crianças e adolescentes sem o exercício do direito à educação (UNHCR, 2023). Além dos não-acessos, uma outra preocupação existente consiste em saber quando e onde eles estão acessando a educação.

Cumpre, inicialmente, pontuar que o conceito de criança se difere nos planos internacional e interno. Em normativas e documentos produzidos por agências que

integram a Organização das Nações Unidas – ONU, prevalece o conceito previsto no artigo 1º da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, segundo o qual a criança é toda pessoa com menos de dezoito anos, exceto nas situações em que, consoante a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes. No âmbito interno brasileiro, conforme o artigo 2º, *caput*, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, criança é toda pessoa até doze anos incompletos e adolescente é toda pessoa entre doze e dezoito anos.

O Brasil tem recebido parte do fluxo forçado de pessoas, os quais veem o país como local de passagem ou destino. O panorama dos movimentos migratórios para o Brasil, especialmente na década de 2011 a 2020, é caracterizado pelo dinamismo e por mudanças no padrão migratório. Se, nos primeiros cinco anos, foram expressivos os migrantes provenientes de diferentes países do Sul Global – como os haitianos, senegaleses, ganeses, congolese e sul-americanos –, no último quinquênio, sobressai uma imigração latino-americana e caribenha, sobretudo pela chegada de haitianos e venezuelanos ao país. As crianças e os adolescentes integram os fluxos migratórios para o Brasil. Tratando-se dos fluxos forçados de pessoas, as crianças e os adolescentes estão presentes em todos os grupos de migrantes que se encontram no território brasileiro.

A presente pesquisa trata do direito à educação em línguas no contexto de uma política nacional de acolhimento linguístico para crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil. A escolha do tema resulta da trajetória acadêmica e pessoal da pesquisadora. Acadêmica porque, na dissertação de mestrado – defendida em 2019 –, pesquisou os limites e as possibilidades das políticas públicas de proteção para as crianças em situação de refúgio no Brasil. Pessoal porque, nos anos de 2018 a 2020, atuou como voluntária nos projetos de extensão “Português como Língua de Acolhimento” e “Escola de Migrantes”, da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, onde se deparou com o ensino do português para migrantes forçados e refugiados adultos, e com a constatação da quase nula iniciativa, na época, para o acolhimento linguístico de crianças e adolescentes no país. Também notou que, frequentemente, as crianças e os adolescentes em situação de refúgio, nas escolas da região onde participou como voluntária, eram encaminhados para atendimentos psicológicos ou fonoaudiológicos municipais, quando, na realidade, em razão da baixa proficiência, eles/as apenas não entendiam a língua portuguesa e não compreendiam o que estava sendo ministrado em sala de aula, em virtude da barreira da linguagem.

Para tanto, a delimitação temporal para o estudo foi o período de 2010 a 2020 e a delimitação espacial, o território nacional. O tema foi delimitado, então, da seguinte forma: o direito à educação em línguas para crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil: a proteção ao direito linguístico fundamental por meio de uma política nacional de acolhimento linguístico, no território nacional, no período de 2010 a 2020.

O estudo parte do seguinte problema de pesquisa: considerando o direito fundamental e social à educação, quais as diretrizes, no âmbito de uma política nacional de acolhimento linguístico, para o atendimento, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil que possuem baixa proficiência em língua portuguesa?

A hipótese a ser confirmada é a de que existem algumas ações pontuais para o ensino e o acolhimento, na educação básica, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, cujas línguas maternas não são o português. No entanto, trata-se de iniciativas localizadas, que não integram uma diretriz de política pública oficial destinada ao acolhimento linguístico de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil. A formação de pedagogos/as e professores/as – assim como os processos de ensino-aprendizagem – é marcada pela tradição monolíngue. Isso faz com que crianças e adolescentes em situação de refúgio que frequentam a escola, mas possuem baixo nível de proficiência em português, fiquem sem compreender o conteúdo ministrado. A situação leva à evasão escolar, à patologização de estudantes em situação de refúgio (frequentemente diagnosticados com déficit de aprendizagem, autismo ou problemas fonológicos) e à distorção idade-série, prejudicando não só o processo de inserção local, como a permanência escolar e, de maneira geral, o pleno exercício do direito à educação. Desse modo, para que o direito à educação seja adequadamente gozado por crianças e adolescentes na condição de refugiados, é preciso instituir uma política nacional de acolhimento linguístico, à luz da teoria da proteção integral, com o estabelecimento de diretrizes claras e orientadas, as quais assegurem o acolhimento em línguas no processo de ensino-aprendizagem da educação formal brasileira, dotando as escolas dos meios, recursos e instrumentos necessários à efetiva inclusão.

O objetivo geral da tese é o de formular as diretrizes para uma política nacional de acolhimento linguístico, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, com baixa proficiência em língua portuguesa.

Por sua vez, os objetivos específicos, os quais correspondem aos respectivos capítulos do trabalho, são: apresentar o cenário dos movimentos migratórios no século XXI, diferenciando as modalidades migratórias existentes; estudar a inclusão de crianças e adolescentes em situação de refúgio no sistema de ensino brasileiro e os desafios que enfrentam, especialmente as com baixo nível de proficiência em português, no exercício do direito à educação, pela barreira da linguagem; analisar a proteção jurídica de crianças e adolescentes na condição de refugiados no Brasil, e o exercício do direito à educação e do direito linguístico fundamental, com vistas à garantia do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; pesquisar as políticas públicas destinadas à educação, no sistema formal de ensino, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, que não têm o português como língua materna e, portanto, possuem baixa proficiência em português; e delimitar diretrizes das políticas educacionais para o atendimento, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, com baixa proficiência em língua portuguesa.

Para a demonstração da relevância e justificativa da presente pesquisa, vale destacar que as crianças e os adolescentes integram o grupo de migrantes e pessoas na condição de refugiados que buscam, no Brasil, a possibilidade de uma vida mais digna. Juridicamente, as crianças e os adolescentes, migrantes ou em situação de refúgio, têm os mesmos direitos que as crianças brasileiras. Contudo, diversas são as barreiras e os desafios ao processo de inserção local. A primeira e principal barreira, atestada por gestores/as e pesquisadores/as, é a da linguagem. O baixo nível de proficiência em português afeta direta e substancialmente o acesso aos direitos, como o direito à saúde, à educação, à assistência social, ao lazer, à convivência social e comunitária, dentre outros.

Assim, por mais que o direito à educação seja garantido a todas as crianças e os adolescentes em situação de refúgio, a baixa proficiência em língua portuguesa leva a processos de exclusão e discriminação perversos. A criança ou o adolescente que não entende o conteúdo que está sendo ministrado em sala de aula, acaba perdendo o estímulo ao aprendizado. Isso implica o aumento dos índices de evasão escolar, a distorção idade-série (muitas vezes injusta, uma vez que já aprenderam o conteúdo em seu país, mas não sabem o português) ou mesmo a patologização das crianças migrantes e em situação de refúgio (sobre as quais imperam, erroneamente,

encaminhamentos para atendimentos psicológicos e/ou fonoaudiológicos quando, na verdade, a questão primordial está no pouco entendimento da língua portuguesa).

Por isso, não basta a garantia formal dos direitos, tampouco a garantia do seu acesso. O direito à educação deve ser exercido com qualidade e equidade, para que se possa chegar a resultados relevantes e eficazes de aprendizado. A criança fora da escola não rompe o ciclo intergeracional de pobreza, ao passo que a criança dentro da escola, sem compreender o que está sendo ensinado, não efetiva os processos de aprendizagem de que precisa para sua formação escolar. Por estas razões, é preciso, então, pensar e implementar diretrizes das políticas para o atendimento, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal brasileira, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, com baixa proficiência em língua portuguesa. Os estados devem garantir que as pessoas que pertencem a minorias exerçam seus direitos e liberdades fundamentais, sem discriminação e com igualdade. A língua consiste em tema central para as minorias linguísticas, pois a linguagem é um dos elementos fundamentais ao processo de inclusão.

A presente tese demonstra sua importância, na medida em que se propõe a trabalhar com o debate, o aprofundamento teórico e a proposição de políticas voltadas à proteção dos direitos de crianças e adolescentes na condição de refugiados.

No aspecto jurídico, a pesquisa é importante pois contribui para a efetivação e ampliação aos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no Brasil, a partir do exercício do direito social à educação. A tese intenta que os direitos e as obrigações, assumidos tanto no sistema global quanto no âmbito interno, sejam efetivados respeitando-se a prioridade absoluta, o melhor interesse, a proteção integral, bem como a condição de pessoa em desenvolvimento de crianças e adolescentes que buscam no Brasil o acolhimento.

Socialmente, a pesquisa é relevante por revelar um problema já identificado nos âmbitos escolares de vários municípios do país, embora pouco documentado. As crianças e os adolescentes em situação de refúgio, com baixo nível de proficiência em português, vivem no Brasil dificuldades diárias na vivência escolar. Referida situação precisa ser debatida, considerada e trabalhada através das políticas e práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa concomitante ao ensino regular, propiciando-se assim, o exercício de um direito linguístico fundamental.

Há que se apontar, ainda, a relevância acadêmica dessa pesquisa, na medida em que coopera com a consolidação do Direito da Criança e do Adolescente no Brasil

e com os estudos e pesquisas dos deslocamentos forçados, identificando as violações de direitos, coletando dados e possibilitando um pensar e agir políticos respaldados pelo respeito à dignidade da pessoa humana, por um maior acolhimento social e pela transformação das condições de vida, tornando visíveis os invisíveis sociais.

Politicamente, a pesquisa é de extrema relevância, pois busca colaborar com a delimitação e a implementação de políticas públicas de educação que promovam a acessibilidade linguística das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no Brasil, com baixa proficiência em português. Trata-se de um movimento que busca a percepção e efetivação de crianças e adolescentes enquanto sujeitos concretos de Direitos Humanos.

A presente temática de pesquisa se adequa à área de concentração “Direitos Sociais e Políticas Públicas”, assim como à linha de pesquisa “Diversidade e Políticas Públicas”, do Programa de Pós-Graduação em Direito – Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

A tese é também coerente com a trajetória de pesquisas do orientador, Prof. Dr. André Viana Custódio, o qual possui um vasto e respeitável acervo de trabalhos jurídicos dedicados aos direitos da criança e do adolescente, contemplando temas como: Sistema de Garantias de Direitos, prevenção e erradicação do trabalho infantil, violência contra crianças e adolescentes, políticas públicas, dentre outros.

O tema de pesquisa alinha-se ao Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens da UNISC, coordenado pelo Prof. Dr. André Viana Custódio, o qual reúne variados/as pesquisadores/as, dentre graduandos/as, mestrandos/as, doutorandos/as e pós-doutorandos, qualificados/as e dedicados/as à pesquisa e produção científica nas áreas da infância, adolescência e juventude.

Vale pontuar a valiosa contribuição, na pesquisa, da coorientação da Profa. Dra. Antonia Picornell-Lucas, professora titular na *Universidad de Salamanca – USAL* (Espanha) e fundadora da *Red Iberoamericana para la Docencia e Investigación en Derechos de la Infancia – REDidi*. Trata-se de pesquisadora com vasta experiência na área, sobretudo no entrelaçamento entre os temas: serviço social, políticas públicas, direitos sociais e bem-estar da criança.

O diferencial da tese consiste na proposta de diretrizes para a criação de uma política nacional de acolhimento linguístico, com base nos fundamentos da teoria da proteção integral. Portanto, para demonstrar que a delimitação do tema é inédita no país, e, visando abarcar a maior possibilidade de trabalhos realizados – por tratar-se

de temática que dialoga com as áreas da educação e dos estudos linguísticos –, foram realizadas buscas, a partir dos seguintes marcadores: “crianças migrantes”, “crianças e adolescentes em situação de refúgio”, “crianças e adolescentes refugiados”, “educação de idiomas”, “educação de línguas”, “direito linguístico”, “português como língua de acolhimento”, “português como língua adicional” e “políticas linguísticas”, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, bem como na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, no dia 14 de setembro de 2021.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, os marcadores deram busca a 478 resultados, sendo que os marcadores “políticas linguísticas”, “português como língua adicional” e “crianças migrantes” foram mais recorrentes. Já na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, foram encontrados 563 resultados, sendo que os marcadores mais incidentes foram: “políticas linguísticas”, “educação em línguas” e “português como língua adicional”.

Procedida uma análise minuciosa da totalidade dos resultados encontrados nas duas bases de dados, foram selecionadas, dentre as pesquisas identificadas, as que apresentavam maior proximidade com a temática aqui proposta – ao todo, 5 teses e 14 dissertações – para fins de verificação e demonstração da não-semelhança entre os objetos e, portanto, do ineditismo da presente proposta de pesquisa. Ainda que com bagagens as quais tangenciavam o tema – e muitas foram utilizadas, inclusive, na fundamentação da presente tese –, nenhuma das pesquisas encontradas trazia a propositura de uma política de alcance nacional para a garantia do acolhimento linguístico, no âmbito escolar brasileiro, para crianças e adolescentes em situação de refúgio, com baixo nível de proficiência em língua portuguesa, na perspectiva de uma política pública universal, consolidada de norte a sul do país. Resta demonstrado, então, o ineditismo da tese.

O método de abordagem utilizado na pesquisa é o dedutivo, o qual, de acordo com o entendimento clássico, parte do geral para o particular. Em razão da escolha deste método é que, para a consecução da tese, a divisão dos capítulos contempla a construção lógica, partindo-se, logo no primeiro capítulo, do cenário dos movimentos migratórios no século XXI. Em seguida, serão abordados o contexto das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no Brasil e sua inclusão no sistema de ensino brasileiro. Ato contínuo, serão feitas as análises da proteção jurídica das crianças e

dos adolescentes em situação de refúgio no Brasil, dos direitos linguísticos que possuem e do direito à educação, para somente após referido estudo, verificar as políticas educacionais existentes no sistema formal de ensino para o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de refúgio, com baixa proficiência em português. Finalmente, serão delimitadas as diretrizes das políticas educacionais para crianças e adolescentes em situação de refúgio que têm baixa proficiência em língua portuguesa e, portanto, não exercem, equitativa e qualitativamente, o direito social e fundamental à educação, situação que viola a teoria da proteção integral.

No que tange ao método de procedimento, utilizou-se o monográfico, o qual compreende o estudo aprofundado de casos – desde pessoas, grupos, comunidades, até mesmo instituições –, observando todos os fatores que atravessam e influenciam o objeto de pesquisa. Por isso é que se parte da análise do direito à educação e dos direitos das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no Brasil, em especial os que se referem aos direitos linguísticos, para então averiguar o real exercício desse direito no dia a dia da vivência escolar, no cotejo da gestão da temática pelo sistema de educação brasileiro e a ingerência das políticas educacionais e políticas públicas.

As técnicas de pesquisa utilizadas são a documental e bibliográfica. A técnica documental contemplou buscas junto ao Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR; à Organização Internacional para as Migrações – OIM; à Organização das Nações Unidas no Brasil – ONUBrasil; ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA; ao Ministério da Educação – MEC; ao Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP; ao Ministério das Relações Exteriores – MRE; ao Ministério do Planejamento e Orçamento – MPO; ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP; ao Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE; e outros. Também foram realizadas pesquisas na legislação nacional e em Convenções e documentos internacionais relacionados com os temas do refúgio, do direito linguístico e dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, foram consultadas as seguintes bases: Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT; Portal *Scielo*; Portal de Periódicos da CAPES/MEC; revista do Direito/UNISC; bibliotecas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito e Central da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC; e Biblioteca da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

Vale destacar que, na fundamentação da tese, considerando a dinamicidade e multiplicidade das questões ligadas à temática migratória, fez-se uso de notícias de jornais eletrônicos e boletins especializados em migrações – como o Migramundo –, de pesquisas organizadas por grupos voltados à temática, a exemplo do Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra, bem como de estudos de casos de outros/as pesquisadores/as, com a finalidade de densificar as reflexões propostas no presente trabalho de pesquisa e qualificar as análises.

A tese compõe-se de cinco capítulos, que correspondem aos cinco objetivos específicos da pesquisa. Considerando a numeração desde a introdução, o segundo capítulo apresenta o cenário dos movimentos migratórios no século XXI. Realiza as distinções essenciais entre os deslocamentos voluntários e forçados, e entre as diferentes modalidades migratórias existentes. Após as definições conceituais elementares e a identificação de algumas emergências migratórias da atualidade, analisa a proteção internacional dos migrantes forçados. Também reflete sobre a palavra “estrangeiro” e as suas implicações na relação com o outro – e a negação do outro, do que é diferente. O capítulo também identifica os desafios e a invisibilização das crianças e dos adolescentes migrantes na investida migratória, na legislação e nos debates públicos.

O terceiro capítulo estuda a inclusão de crianças e adolescentes em situação de refúgio no sistema de ensino brasileiro e os desafios que enfrentam, especialmente as com baixo nível de proficiência em português, no exercício do direito à educação. Assim, contextualiza os recentes fluxos migratórios para o Brasil, demarcando a presença das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no Brasil. Também contempla a inclusão das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no sistema de ensino brasileiro. Por último, propõe uma reflexão sobre a barreira da linguagem e os desafios na escola por crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados.

O quarto capítulo analisa a proteção jurídica de crianças e adolescentes na condição de refugiados no Brasil, a partir do estudo do direito à educação e do direito linguístico fundamental, visando a garantia do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Primeiramente, apresenta a teoria da proteção integral, a qual constitui a base elementar do Direito da Criança e do Adolescente. Também aborda o direito social e fundamental à educação, seguido das orientações da UNESCO para a proteção do direito à educação de refugiados. Na sequência, apresenta os direitos

linguísticos – tanto no âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos, quanto no da Constituição Federal de 1988.

O quinto capítulo pesquisa as políticas públicas destinadas à educação, no sistema formal de ensino, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, que não têm o português como língua materna e, portanto, possuem baixa proficiência em língua portuguesa. Parte da apresentação da delimitação do sistema educacional brasileiro. Depois, contempla as previsões do Plano Nacional de Educação – PNE e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Por último, aborda a Resolução nº 1/2020, da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, destacando a invisibilização dos/as estudantes migrantes e em situação de refúgio pelas políticas públicas de educação.

O sexto e último capítulo delimita as diretrizes das políticas educacionais para o atendimento, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, com baixo nível de proficiência em português. Trata, inicialmente, do desafio da equidade na educação de crianças e adolescentes na condição de refugiados e a contribuição da educação intercultural para a superação das situações de inequidade. Em seguida, investiga as políticas e os instrumentos para a facilitação do acesso e permanência à escola, para estudantes em situação de refúgio. Depois, no esteio das políticas educacionais de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, apresenta o Português como Língua de Acolhimento – PLAc e a reflexão crítica que se faz à referida nomenclatura, de onde sobressai a propositura do termo *acolhimento em línguas*. Por fim, apresenta algumas diretrizes, com vistas ao atendimento educacional das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio com baixa proficiência em língua portuguesa, à luz da teoria da proteção integral, na perspectiva da construção de uma política nacional de acolhimento linguístico.

Esta pesquisa busca, portanto, efetivar a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil cujas línguas maternas não são o português – considerando a vulnerabilização aumentada que enfrentam no processo de inclusão local e de exercício dos direitos –, através da construção das diretrizes de políticas educacionais que garantam práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola, respeitando-se as suas línguas maternas e culturas de origem.

## 2 O CENÁRIO DOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS NO SÉCULO XXI

### 2.1 Deslocamentos voluntários e forçados: distinguindo os migrantes, os refugiados e as demais modalidades migratórias

A migração humana pode ser compreendida como uma atividade milenar que atinge quase todas as sociedades do mundo. Portanto, a migração em massa está longe de se apresentar como um fenômeno recente. Ela acompanha a era moderna desde os seus primórdios (IOM, 2021). O que se verifica na atualidade é o incremento de uma mobilidade internacional cada vez mais irregular, desprotegida e por caminhos os mais perigosos. São as formas de vida emergentes, de populações afetadas pelas lógicas sistêmicas – e perversas – da racionalidade neoliberal e da globalização do capital. A importância política das migrações é manifesta.

Se os movimentos migratórios remontam aos primórdios da história humana, o que distingue a época mais antiga das recentes não é simplesmente a intensidade, a frequência, a multiplicidade. Vista sob um ponto de vista filosófico, a migração, como entendida hoje, aparece para todos os efeitos inscrita na modernidade. É lícito, portanto, diferenciar a migração dos antigos e a dos modernos, conforme um critério já consagrado, mas que encontra aqui indícios e argumentos ulteriores. (Di Cesare, 2020, p. 52)

Para a filósofa Di Cesare (2020), a migração dos antigos – do nomadismo ao colonialismo – contemplava, igualmente, diversas formas de deslocamento. Em todas elas, dominava a coletividade: “quem se desloca é o grupo que pretende estabelecer ou ampliar o domínio sobre um território” (Di Cesare, 2020, p. 52). Embora nem sempre unânime, o individual compunha um agir coletivo. O migrar antigo não conhecia nem a nostalgia nem a separação. Ainda que a pessoa se deslocasse sozinha, ela permaneceria, em todo caso, protegida, porque fazia parte de um grupo que já lhe antecederia. No caso da chamada migração moderna – a qual se inicia com Cristóvão Colombo, em 1492, em sua rota para o ocidente –, sobressai a sua espacialidade vertiginosa. O primeiro mapa-múndi, do navegador e cartógrafo alemão Martin Behaim, também demarca a nova época: não havia ponto no globo que não ligasse a outros pontos. Ninguém podia sentir mais o centro do mundo. A terra já não era tão acolhedora (Di Cesare, 2020). “Navegações, explorações, descobertas dão início à globalização que marca ainda uma nova modalidade de estar no mundo, porque coincide com a ruína das ontologias locais” (Di Cesare, 2020, p. 54).

Destacando as patologias do capitalismo global atual, Sassen (2016) entende que houve, desde o ano 2000, um expressivo crescimento da quantidade de pessoas expulsas das ordens sociais e econômicas centrais do tempo presente. São os modos complexos de expulsão, os quais vão muito além da habitual e familiar ideia da crescente desigualdade. Trata-se, no Ocidente, da expulsão dos trabalhadores de baixa renda e desempregados dos programas socioassistenciais dos governos. Ou ainda, devido ao incremento das técnicas avançadas de mineração, da expulsão da biosfera, pela transformação de ambientes naturais em águas e terras mortas. A expulsão de milhões de pequenos agricultores, de países pobres, pelos 220 milhões de hectares de terras comprados por investidores e por governos estrangeiros desde 2006. Ou também, das expulsões das 9 milhões de famílias dos Estados Unidos, as quais perderam suas casas por uma dinâmica de financeirização a qual resultou em execuções hipotecárias. As expulsões são causadas. Os instrumentos para a sua realização envolvem políticas, instituições, sistemas e técnicas complexos. Os canais de expulsão são variados. Contudo, as expulsões possuem um aspecto em comum: todas são agudas (Sassen, 2016) e se dão neste contexto de globalização do capital.

Historicamente, os oprimidos com frequência se levantaram contra seus senhores. Mas hoje os oprimidos, em sua maioria, foram expulsos e sobrevivem a uma grande distância de seus opressores. Além do mais, o “opressor” é cada vez mais um sistema complexo que combina pessoas, redes e máquinas, sem ter um centro visível. (Sassen, 2016, p. 19)

Os relatórios da Organização Internacional para as Migrações – OIM e do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR (em inglês, UNHCR) dão a dimensão do cenário dos movimentos migratórios no século XXI. No documento “*World Migration Report 2022*”, a estimativa global das Nações Unidas – ONU é que, no final de 2020, havia cerca de 281 milhões de migrantes internacionais no mundo. Isso equivale a 3,6% da população global. Embora seja um número expressivo, essa é uma pequena minoria da população mundial, o que revela que permanecer no país de nascimento continua prevalecente (IOM, 2021). Já o documento “*Global Trends: forced displacement in 2022*” aduz que o número de deslocamentos forçados no mundo, no final de 2022, foi de 108.4 milhões de pessoas. O total global de refugiados, no final do ano de 2022, era de aproximadamente 35.3 milhões de pessoas (UNHCR, 2023). O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR estima que, da população global de refugiados, metade são crianças com até dezoito anos –

o que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, compreende crianças e adolescentes (ACNUR, 2020a).

A migração é caracterizada pela complexidade, sofrendo grande incidência da politização e desinformação. Sua análise deve, portanto, considerar fatores históricos e contemporâneos. Históricos, porque os deslocamentos migratórios se dão no interior de um contexto social, securitário, político e econômico de mais longo prazo. Por sua vez, há também que analisar os fatores contemporâneos: os movimentos migratórios são afetados pelas situações da contemporaneidade, como a pandemia da Covid-19, a qual se alastrara pelo mundo no início do ano de 2020, gerando grave crise sanitária. Apenas em termos de mobilidade, foram contabilizadas 108.000 restrições de viagens internacionais em razão da pandemia. Em 2020 – que foi o primeiro ano da Covid-19 no mundo –, o número de passageiros aéreos caiu 60% em comparação com 2019, o que confirma a tese de que são variados os fatores que afetam substancialmente os deslocamentos migratórios (IOM, 2021). Fronteiras terrestres foram interditadas. Ou seja, “[c]om a pandemia da COVID-19, o fechamento de fronteiras foi reação imediata de vários países, impedindo a entrada dos não nacionais” (Ramos, 2020, p. 109).

A migração internacional – seja qual for a sua configuração – está intimamente relacionada com a oportunidade de uma mudança positiva para o migrante, geralmente de natureza econômica, de modo que é comum o uso do termo migrante econômico. Não por outra razão, da totalidade de migrantes internacionais no mundo hoje, 2/3 são os chamados “trabalhadores migrantes”. As pessoas migram em busca de uma vida melhor. Até mesmo porque é difícil imaginar que alguém migre, de forma voluntária, para um lugar onde sabe que sua vida será pior. Os movimentos internacionais que pressupõem um deterioramento da vida frequentemente estão relacionados com os deslocamentos do tipo forçado. Nesses casos, o deslocamento atine a profundas e imprevistas perdas (IOM, 2021).

No que tange aos fluxos migratórios, com o tempo vão se firmando padrões regionais, os quais, em muitas situações, refletem os grandes corredores migratórios históricos, criados em razão da proximidade geográfica ou mesmo, pela disparidade geoeconômica. Os últimos 30 anos apresentam tendências muito claras, como os fluxos da América Latina e Caribe rumo à América do Norte, ou ainda a quase duplicação da migração de outras regiões em direção à Europa. O acompanhamento contínuo dos fatores que determinam as migrações busca, especialmente, explicar os padrões migratórios, as estruturas e os processos que moldam o movimento de

pessoas de um país a outro. As investigações e os estudos da economia política da migração – especialmente dos últimos dez anos – revelam a existência de uma grande variação na capacidade dos migrantes laborais de escolher seu destino, devido às opções e limitações de política existentes. Em situações de grande pressão, é comum o sacrifício dos próprios direitos, por vezes, podendo levar a condições de trabalho em regime de escravidão (IOM, 2021).

Dinâmicas de flexibilização do capital e precarização do trabalho, aprofundam desigualdades sociais e exclusão, até o ponto da produção de um contingente de despossuídos, movida pelo acirramento de deslocamentos sociais e ecológicos, expulsões, brutalidade, negação de direitos e de condições de exercício pleno da vida humana. (Leite; Castro, 2021, p. 1097)

As migrações internacionais se apresentam como um dos maiores desafios de direitos humanos dos últimos tempos. Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 tenha assegurado o direito de emigrar – “de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar” (ONU, 1948) –, o direito de imigrar, de ingressar no domínio de outro país, ainda não é plenamente reconhecido (Redin; Minchola; Almeida, 2020). Em razão disso, “[...] a entrada ou não do imigrante em determinado território será ditada pela política migratória do respectivo país, no chamado exercício da soberania nacional” (Cabral; Souza, 2019, p. 26). É desse processo que surge a distinção entre os migrantes desejados e os migrantes indesejados. Ou seja, as migrações – especialmente as do tipo irregular – denunciam as arbitrariedades dos Estados, as quais se manifestam “a partir da arquitetura político-jurídica do Estado-nação” (Redin; Minchola; Almeida, 2020, p. 14). Através dessa arquitetura é que são selecionados os migrantes desejados e negada a mobilidade aos contingentes de despossuídos, citados por Leite e Castro (2021). Diante de um modelo que legitima e perpetua a exclusão, é preciso, com um olhar crítico, fomentar uma ética voltada à responsabilidade com o migrante negado (Redin; Minchola; Almeida, 2020). Por tais razões, tem-se que “[m]igrar não é um dado biológico, mas um ato existencial e político, cujo direito ainda deve ser reconhecido” (Di Cesare, 2020, p. 14). O ponto inicial do qual deve-se partir é o de que: migrar é um direito humano. Assim,

[s]e aceitarmos, até as últimas consequências, que ‘o direito de migrar é um direito humano’, seja pelo argumento jurídico ou pelo argumento filosófico, devemos, inevitavelmente, concluir que não existem imigrantes ilegais. Eles são tidos como imigrantes ‘ilegalizados’ por força do direito interno dos países, em muitos casos discriminatório, que atua em dissonância com os

direitos humanos (seja em seus aspectos jurídicos quanto filosóficos).  
(Pereira, 2019, p. 14)

A migração consiste no deslocamento de pessoas, dentro do país ou do interior de um país, para o interior de outro. Esse movimento independe das causas, tampouco da composição ou do tamanho da população que se desloca. A migração pode ser interna ou internacional, temporária ou permanente, documentada ou indocumentada, voluntária ou forçada (OIM; IPPDH, 2016). Uma distinção importante que precisa ser feita, apesar da necessária crítica às dicotomizações dos processos de vida, é aquela que difere a migração voluntária da migração involuntária ou forçada. Isso porque “[o] advento do Direito Internacional dos Refugiados inaugura a criação de categorias de mobilidade humana, passando a importar a razão dessa mobilidade, se ela é voluntária ou compulsória” (Rossa; Menezes, 2018, p. 383).

A migração voluntária consiste no deslocamento que resulta da vontade da pessoa ou família em migrar-se para outra região ou outro país. Isso significa que não há nada que as impeça de permanecer no local ou país de origem e, após imigrarem, nada as impede, também, de retornar, caso queiram, para o seu lar – com segurança (Gomes, 2017; Annoni; Duarte, 2017). Geralmente, a migração voluntária resulta de um projeto de vida ou desejo, o qual pode se apresentar como: um novo emprego com maiores salários; a vontade de conhecer novas regiões ou países; um estudo qualificado no exterior; o reencontro com os familiares e amigos; a realização de um trabalho específico; a busca por um tratamento especializado de saúde; apresentação de um trabalho acadêmico, dentre outros (Pereira, 2019; Gomes, 2017; Cabral; Souza, 2019). Portanto, “[a] migração voluntária envolve fatores dos mais diversos e está mais diretamente implicada, via de regra, a circunstâncias de lazer, profissionais, relacionamentos afetivos e estudos” (Pereira, 2019, p. 25).

Por sua vez, a migração involuntária – ou forçada – é aquela em que a pessoa não tem a escolha de poder ficar. A migração involuntária é, então, caracterizada pelo “[...] deslocamento involuntário motivado pela necessidade imperativa de deixar o local de origem, em geral, para evitar grave dano à sua integridade física e/ou mental, ou por questões de subsistência” (Mahlke, 2017, p. 55). Situações que geram o fluxo forçado de pessoas têm se intensificado na atualidade: perseguição; conflitos internos e internacionais; violência; guerras; desastres ambientais; violações generalizadas de direitos humanos; invasão estrangeira; ameaças; apatridia e crises humanitárias, são alguns dos exemplos. Trata-se de deslocamentos que decorrem de ameaças à vida,

segurança ou liberdade (OIM; IPPDH, 2016; Sartoretto, 2018; Pereira, 2019). Quando as pessoas abandonam seus locais de origem de maneira forçada – como no caso da fuga em virtude de perseguição –, tem-se que uma série de direitos humanos são violados: o direito à liberdade e segurança pessoal; o direito à privacidade e à vida familiar; o direito de residência; o direito à liberdade de movimento; e, de modo mais amplo, o direito à vida (Piovesan, 2016). “As migrações forçadas são aquelas cuja motivação migratória decorreu de fatores externos, inexistindo ou estando o elemento volitivo submisso” (Silva; Abrahão, 2018, p. 655). O instituto do refúgio, portanto, se apresenta como uma das formas de migrações forçadas.

No entanto, as pesquisas sustentam que o deslocamento migratório não é tão dual assim, e que a visão dicotômica da migração em *voluntária* ou *forçada* não reflete a realidade dos fluxos no “mundo real” atual. Isso porque, no grupo que se desloca, pessoas com diferentes motivações acabam viajando juntas. Além disso, uma pessoa pode ser classificada em mais de uma categoria e pode, também, transitar entre uma categoria e outra ao longo da investida migratória. Anselmo (2021) sustenta que essa dicotomia entre migrações voluntárias e forçadas é refutada pela teoria dos fluxos migratórios mistos e pela teoria do *continuum*. A primeira – dos fluxos migratórios mistos – nasce no início da década de 2000, sustentando a existência de elementos em comum entre as migrações voluntárias e as migrações forçadas.

Mista pode ser a motivação inicial; a motivação inicial (mista ou não) pode mudar drasticamente ao longo da jornada ou na chegada; misto pode ser o fluxo quando diferentes categorias de migrantes, movimentando-se lado a lado, frequentemente irregularizada, por meio de atravessadores, submetendo-se a grandes riscos de violência, trabalhos forçados, exploração física, psicológica e sexual. Ademais, as pessoas migrantes, nas jornadas cada vez mais longas, tendem a viver em diferentes comunidades mistas ao longo do percurso. (Anselmo, 2021, p. 136)

A segunda, a teoria do *continuum*, compreende que as categorias “voluntária” e “forçada” são insatisfatórias, podendo, ainda, ser enganosas quando concebidas como mutuamente exclusivas, visto que toda migração envolve certo grau de escolha – algumas mais, outras menos. A teoria propõe a dialética entre a “*agency*” – que seria a capacidade de escolha – e a “*structure*” – que seriam as condicionantes estruturais. Desse modo, em uma linha imaginária, um *continuum*, em que em um extremo está a liberdade de escolha absoluta e, de outro, a compulsoriedade absoluta, a teoria afirma que todo fluxo migratório estaria em algum lugar dessa linha, a depender da existência

de mais ou menos opções de escolha. Contudo, até mesmo nas piores circunstâncias, ainda restaria alguma escolha, visto que a pessoa pode optar por ficar no seu local de origem e sujeitar-se à fome ou violência, ao invés de sair em busca de outro local para viver (Van Hear; Brubaker; Bessa, 2009). “Não seria possível, assim, encaixar a pessoa migrante em duas categorias mutuamente exclusivas, já que, entre esses dois extremos é possível identificar uma combinação de fatores” (Anselmo, 2021, p. 138). Nessa perspectiva, pouquíssimos migrantes teriam motivações exclusivamente forçadas ou voluntárias. Mesmo nos fluxos voluntários, os deslocamentos envolvem algum nível de obrigatoriedade (Rossa; Menezes, 2018), “[...] assim como quase toda a migração envolve escolhas, ainda que bastante limitadas mesmo em situações de violência ou de sua iminência” (Rossa; Menezes, 2018, p. 387).

Não obstante a importância dos argumentos que refutam a dicotomização das migrações em voluntárias e forçadas, há que se pontuar que, ao se referir ao refúgio como uma espécie do gênero “deslocamentos forçados”, o que se procura afirmar é que certos deslocamentos – independentemente das opções de escolhas ou não, na linha da teoria do *continuum* – decorrem da impossibilidade de manutenção da vida, com dignidade, no lugar de origem. Não se trata apenas da realização de um projeto de vida, mas da busca pela preservação da própria vida e liberdade – e de sua família. Uma busca a qual, frequentemente, não é acompanhada das estruturas necessárias para que a investida migratória se dê de forma segura e amparada. Essa é a grande questão implicada na diferença entre os deslocamentos voluntários e forçados. Assim, em uma análise segundo o paradigma dos direitos humanos, se a motivação inicial do deslocamento é mista – como uma família que deixa o seu país de origem em razão de perseguição em virtude de raça, mas também pela fome, motivada por crise econômica interna –, o enquadramento jurídico deverá ser aquele cujo instrumento jurídico lhe oferecer maior proteção. Nesse caso, a concessão do *status* de refugiado. Por sua vez, a “capacidade de escolha” de poder ficar no local de origem e sujeitar-se à fome ou violência, sob a perspectiva dos direitos humanos, não poderia sequer ser uma escolha, pois viola a dignidade da vida humana.

Estabelecida a diferenciação entre os deslocamentos voluntários e forçados, bem como a substancial caracterização da migração no contexto desses dois tipos de deslocamentos, cumpre, então, luzir algumas modalidades migratórias inseridas no âmbito das migrações forçadas da atualidade. Essa breve ponderação é importante, pois o cenário dos movimentos migratórios no século XXI é diverso e complexo, de

modo que se torna primordial distinguir, no esteio das migrações internacionais, entre: refugiados, asilados, apátridas, migrantes ambientais e migrantes humanitários.

Na esfera da migração forçada, as pessoas em situação de refúgio são todas aquelas que tiveram de deixar o seu país de nacionalidade – ou, no caso das que não possuem nacionalidade, tiveram de deixar o país de residência habitual – e, em razão de fundado temor de perseguição por questões ligadas à raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opiniões políticas – considerando a definição clássica, contida na Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951 – ou ainda por conflitos armados, violência generalizada ou grave violação dos direitos humanos – segundo a ampliação do conceito de refúgio, a partir dos instrumentos dos sistemas regionais de proteção dos direitos humanos –, não podem ou não querem retornar e valer-se da proteção do seu país. Os solicitantes de refúgio são aqueles que já ingressaram no território de outra nação e solicitaram, perante a autoridade competente, a proteção pelo instituto do refúgio. Os refugiados, por sua vez, são todos os que já tiveram o seu pedido de refúgio analisado e deferido, segundo os processos de determinação do *status* de refugiado estabelecidos no plano interno de cada país ao qual se busque a proteção (Pacífico; Pinheiro; Granja; Varela, 2020; ACNUR, 2020b).

Os asilados são todos aqueles que recorrem ao instrumento jurídico do asilo. O asilo político – frequentemente confundido com o instituto do refúgio – consiste em uma forma de proteção, conferida a pessoas que sofrem perseguição, especialmente por motivos políticos ou de opiniões políticas. Trata-se de um instrumento universal a serviço dos direitos humanos que, embora antigo – seu surgimento remonta à Grécia antiga –, não dispõe de um consenso na comunidade internacional, no sentido de uma normatização geral vinculativa aos Estados. Assim, cada país estabelece suas regras para a concessão do asilo político. Diferentemente do instituto do refúgio, no asilo o requerente de asilo procura a proteção, mas não tem a garantia de sua concessão. É um direito – e poder – exclusivo do Estado, o qual pode concedê-lo ou não, conforme os preceitos da soberania nacional (Rodrigues, 2021).

A apatridia revela a inexistência de vínculo legal entre a pessoa e o Estado. A Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, acordada em 1954, estabelece: “o termo apátrida designará toda a pessoa que não seja considerada por qualquer Estado, segundo a sua legislação, como seu nacional” (ACNUR, 1954). A nacionalidade se afigura um requisito indispensável à participação social, ao exercício da cidadania,

bem como ao gozo dos direitos – tanto que foi assegurada no artigo 15 da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, a apatridia pode decorrer de variadas razões, como: discriminação contra minorias pela legislação do país; falha no reconhecimento de todos os residentes – quando da secessão de Estados; ou mesmo por conflitos de leis entre países (ACNUR, 2020b). “Cotidianamente, os apátridas enfrentam grandes dificuldades, pois são impossibilitados de acessarem serviços de saúde e educação, de deslocarem-se livremente e obterem direito à propriedade” (Pacífico; Pinheiro; Granja; Varela, 2020, p. 43).

Outra modalidade é a dos migrantes ambientais ou “refugiados ambientais”. Com uma frequência cada vez maior, pessoas têm sido forçadas a migrar, induzidas por causas ambientais. A degradação do ambiente em escala global ameaça a paz e a segurança internacional (Ramos, 2011), assim como a vida local. Tais migrações têm decorrido de causas naturais, causas antropogênicas ou por uma mistura entre as duas. Os deslocamentos podem ser internos ou internacionais e as consequências, temporárias ou permanentes (Claro, 2018; Jubilut; Ramos; Claro; Cavedon-Capdeville, 2018). Fatores que agravam ou originam novos fluxos migratórios são: o aumento do nível do mar; a intensificação das secas; o derretimento das geleiras; e a disponibilidade da água. Trata-se de um cenário que tende a crescer e que precisa ser debatido, pois traz desafios também nos âmbitos econômicos, sociais, culturais e jurídicos (Vettorassi; Amorim, 2021). Há que se destacar, ainda, a destruição do ambiente pelas guerras. Embora de uma vinculação difícil de se imaginar, os conflitos armados e as guerras têm interferido sobre o ambiente, deteriorando-o e fomentando intensos fluxos migratórios (Andrade, 2018).

A temática das migrações associadas ao meio ambiente carrega consigo variadas problemáticas: não há um consenso, na literatura, sobre sua nomenclatura; não há um conceito único a ser aplicado a todas as situações que envolvem essa modalidade migratória; tampouco existe proteção jurídica global para a proteção dos migrantes associados às causas ambientais (Claro, 2018). Isso porque “[o] ACNUR não reconhece essa categoria de pessoas, por falta de um sistema internacional protetivo” (Alves, 2018a, p. 22). Alega que essa modalidade migratória não se encaixa no instituto do refúgio, uma vez que as causas ambientais não integram a definição clássica da Convenção de Genebra de 1951. Aduz, ainda, a ausência de um agente perseguidor – condicionante necessária para a proteção pelo instituto do refúgio.

Desse modo, os “refugiados ambientais” integram uma lacuna normativa. São refugiados não-convencionais, uma vez que não-protetidos pela Convenção de 1951 (Claro, 2018). Não obstante toda a resistência em torno do tema, a manutenção do uso do termo “refugiados ambientais” se justifica por seu aspecto político. Trata-se de um conceito militante, o qual busca o reconhecimento dessa categoria migratória pelo instituto do refúgio, propiciando, assim, maior proteção aos deslocados induzidos por causas ambientais. Como defende Claro (2018), o vocábulo “refúgio” não é exclusivo da Convenção de 1951. Portanto, o reconhecimento dessa categoria migratória possui importância, nos âmbitos político e jurídico.

Os migrantes humanitários, para Andrade (2018), contemplam os refugiados de guerra, os deslocados ambientais e todos os atingidos por crises humanitárias – o que abrangeria, inclusive, os migrantes de sobrevivência, segundo Betts (2013). Trata-se de modalidade migratória cuja definição ainda não se encontra consolidada. Sequer dispõe de regime jurídico específico disciplinando-a. Frequentemente, o termo “migrantes humanitários” é confundido com o Direito Internacional Humanitário – DIH, o qual corresponde a uma das vertentes de proteção do ser humano, aplicável em casos de guerra. Assim, o adjetivo “humanitário” remonta à ideia de beligerância. No entanto, o termo “migrantes humanitários” deve ser analisado no sentido mais amplo, visto que “[...] não necessariamente os migrantes humanitários deslocam-se de seus países de origem por força de conflitos bélicos” (Andrade, 2018, p. 336). O termo “humanitário” remete, portanto, ao humanitarismo, no sentido de se resguardar o ser humano e a sua dignidade (Andrade, 2018). No mesmo contexto, vê-se a emergência do termo migrantes de sobrevivência, o qual consiste em pessoas que fogem de privações de direitos humanos ou de direitos sociais básicos. São grupos que não têm acesso aos direitos humanos básicos em seu próprio país. Uma ameaça existencial, sem acesso à solução no âmbito doméstico. A definição de migrantes de sobrevivência inclui os refugiados, mas também os demais migrantes – como os deslocados ambientais, os que fogem da insegurança alimentar e/ou de outras formas de violências –, que não se enquadram no conceito de refúgio, mas que ultrapassam fronteiras em busca de uma vida digna. É o caso dos fluxos migratórios provenientes de Zimbábue, Somália, Congo, Haiti, Líbia e Afeganistão (Betts, 2013).

Distinguidas as modalidades migratórias existentes, cumpre, então, estudar a proteção conferida aos migrantes forçados, no âmbito internacional.

## 2.2 A proteção internacional dos migrantes forçados

A compreensão da proteção internacional dos migrantes forçados demanda a adoção do paradigma dos direitos humanos e a releitura da divisão existente nas três vertentes da proteção internacional da pessoa humana – a qual se consubstancia na dos Direitos Humanos, do Direito Humanitário e Direito Internacional dos Refugiados. Demanda, também, a noção de que, além de atuar na proteção e no atendimento aos migrantes forçados, é preciso trabalhar sobre as causas que retiraram e ainda retiram as pessoas de seus lares. Um trabalho que exige cooperação e atuação conjunta entre os Estados e os demais atores, governamentais e não-governamentais.

Considerando as migrações forçadas no cenário migratório atual, tem-se que algumas emergências migratórias se destacam por seu alcance e expressividade. São demandas urgentes – não necessariamente recentes –, mas que requerem proteção interna e internacional. É o caso da Síria, que vive uma guerra civil há mais de 11 anos e responde pelo maior número de refugiados no mundo. O país, localizado na Ásia Ocidental, vive uma situação insustentável. Tudo começou com os levantes iniciados durante a “Primavera Árabe”, no final de 2011. Inicialmente, protestos e revoltas do povo árabe contra o regime opressivo e autocrático do governo se misturavam às manifestações por outros motivos, como: a desigualdade, a pobreza, a corrupção e o desemprego. Os manifestos foram tomando grandes proporções até evoluir para uma violenta guerra civil, que já dizimou quase quinhentas mil vidas – dentre combatentes, soldados, civis e crianças –, feriu e causou o desaparecimento de outras milhares, fomentou o deslocamento interno de 6,9 milhões de pessoas, além do deslocamento forçado de 6,7 milhões de refugiados, os quais deixaram o país em busca de proteção e de paz (Rodrigues; Sala; Siqueira, 2018; ACNUR, 2022a; UNHCR, 2021).

Outra emergência migratória é a do povo afegão. O Afeganistão – oficialmente chamado de Estado Islâmico do Afeganistão – passa por profunda crise humanitária e de deslocamento. O país vivenciou décadas de conflitos, sendo a situação atual de colapso econômico, miséria, fome, violência e desastres naturais – com anos de secas e temperaturas congelantes no inverno, terremotos, além do impacto da pandemia de Covid-19. Aproximadamente 5,7 milhões de afegãos já deixaram o país, constituindo uma das maiores populações de refugiados no mundo. São 2,6 milhões de refugiados, dos quais, cerca de três quartos estão hospedados no Irã e Paquistão. Apenas no ano de 2021, mais de setecentos mil afegãos foram deslocados dentro do país. O total de

pessoas deslocadas internamente pelo conflito, até o mês de dezembro de 2021, foi de 3,4 milhões. Existe ainda, no país, cerca de 24 milhões de pessoas precisando de ajuda humanitária vital. Muitas crianças estão fora da escola. Os direitos fundamentais de meninas e mulheres encontram-se fortemente ameaçados (UNHCR, 2022a).

Há também a situação em Mianmar, a qual já gerou 1,1 milhão de refugiados. Trata-se da perseguição étnico-religiosa aos rohingyas, minoria muçulmana apátrida, os quais vêm sofrendo variadas violações aos direitos humanos, como discriminação, violência, ódio e genocídio, perpetrados por diferentes atores, como o próprio governo, os militares, parte dos Bamar, comunidade budista de Rakhine e extremistas budistas. Mianmar – antiga Birmânia – localiza-se no sudeste da Ásia. É um país marcado pela diversidade étnica, linguística e religiosa. Diferentemente da maior parte da população que segue a doutrina budista, os rohingyas professam a fé islâmica – representando 4,3% da população de Mianmar. Os conflitos raciais fazem parte da própria história e constituição do país. Quando os militares assumiram o poder, em 1962, deu-se início ao projeto de “burmificação” do país. O acordo de Panglong de 1947, a criação das divisões administrativas do país por etnias em 1974, o estabelecimento da “*Union Citizenship Act*” em 1948, da “*Union Citizenship Law*” em 1982, e da nova Constituição em 2008, foram determinantes para a consolidação da perseguição política e social, a marginalização e a exclusão definitiva dos rohingyas da sociedade (UNHCR, 2022d; Lins; Ferraria, 2021). “Hoje, os membros dessa população vivem em uma região previamente demarcada – norte do estado de Rakhine –, isolados do restante dos habitantes e impedidos legalmente de sair desse local” (Lins; Ferraria, 2021, p. 215). As primeiras ondas de deslocamento dos rohingyas datam do início de 1990. Um incidente em 2012 contribuiu para intensificar os conflitos, em uma escalada de violências cujo ápice fora em 2017. No auge da crise, milhares de pessoas deixaram diariamente o país, em busca de refúgio (UNHCR, 2022d; Lins; Ferraria, 2021).

Passando para o continente africano, variados países têm gerado a migração forçada de pessoas. É o caso do Sudão do Sul, situado no nordeste da África. O país é atravessado por conflitos desde sua independência do Sudão, no ano de 2011, após votação nacional pela secessão do país, fruto de amplo acordo de paz, cuja assinatura objetivou dar fim à Segunda Guerra Civil no Sudão. No entanto, novo conflito emergiu no país em dezembro de 2013, devido à disputa de poder entre o presidente e o vice. De lá para cá, a população sul-sudanesa convive com a arbitrariedade do governo, condições de extrema pobreza, baixa infraestrutura, corrupção, disputas por petróleo,

violência intercomunitária e de grupos armados. No ano de 2014 começaram a ser reportadas as violações de direitos humanos no Sudão do Sul. Em julho de 2016, deu-se um surto de violência na capital, Juba, ocasionando cerca de trezentas mortes. Em maio de 2020, uma nova onda de conflitos intercomunitários emergira. As violências contemplam assassinatos, destruição de propriedades, detenção forçada e tortura. No total, o número de refugiados e de solicitantes de asilo do Sudão do Sul supera 2,2 milhões de pessoas. A situação no Sudão do Sul e nos países vizinhos se transformou em uma emergência humanitária total. Quase dois milhões de pessoas estão deslocadas dentro do país. A educação, a saúde e os alimentos estão severamente subfinanciados. Mulheres e crianças representam 83% do total de refugiados do país. Na Etiópia – país fronteiriço –, há mais de 42.000 crianças sul-sudanesas em situação de refúgio, que estão desacompanhadas ou separadas de seus pais, consoante dados de dezembro de 2020 (UNHCR, 2022b; Campos, 2021; ACNUR, 2020c).

A República Democrática do Congo também se afigura como uma emergência migratória na atualidade. O Congo está localizado no centro do continente africano – região estratégica, por interligar territórios da África Austral, Equatorial, Oriental e do Chifre da África –, e faz fronteira com nove países africanos. Ele é o segundo maior país africano e o maior da África Subsaariana, após a divisão do Sudão. Apesar de seu vasto território, sua população se concentra, sobretudo, na região próxima à capital, Kinshasa, e na região dos Grandes Lagos. Riquíssimo em recursos naturais, diversidade étnica, linguística e cultural, o Congo é um caldeirão de conflitos (Silva, 2012; Cararo; Souza, 2020; Botega; Garbin, 2018). “Ali a riqueza alimenta não apenas a economia de enclave, ligada exclusivamente ao setor externo, mas também a manutenção de um ciclo de guerras que vêm assolando toda a região dos Grandes Lagos da África Central” (Silva, 2012, p. 20-21). Não obstante a riqueza, o país é um dos mais pobres do mundo. Marcado por duas guerras – a segunda de proporções gigantescas, nos anos de 1998 a 2003 –, sua situação é complexa. O país enfrenta violência e pobreza. Aos conflitos armados somam-se: a briga por minerais preciosos; disputas étnicas; ação das milícias; estupros; recrutamento de crianças-soldado; fome e desnutrição. O agravamento da violência impossibilita a permanência no Congo. Existem mais de 918 mil refugiados e solicitantes de asilo congolezes abrigados em países africanos e aproximadamente 5 milhões de deslocados internos no país. Somente em 2019, 1,67 milhão de pessoas foram forçadas a deixar o local (Cararo; Souza, 2020; Botega; Garbin, 2018; UNHCR, 2022c; ACNUR, 2020c).

Outra emergência migratória é a da República de Burundi. Burundi é situado no centro-leste da África. Colonizado pela Bélgica, o país é caracterizado por intensa rivalidade entre seus dois principais grupos étnicos: os Hutus e os Tutsis – rivalidade essa fomentada pela própria Bélgica, que utilizou das estruturas de governança locais para privilegiar os Tutsis e marginalizar os Hutus. Com a independência, em 1962, os conflitos políticos e étnicos foram acontecendo repetidamente. Guerra civil, governos ditatoriais, atuação de grupos rebeldes e genocídio marcaram a história da população burundese, fomentando levas de migrantes forçados para fora do país. O ano de 2015 foi emblemático pois, após o anúncio do presidente Pierre Nkurunziza sobre seus planos de concorrer ao terceiro mandato, uma série de protestos de rua tomaram força, levando a confrontos violentos no país. Burundi passa por intensa situação humanitária, marcada por declínio econômico, insegurança alimentar extrema, forte violência, epidemia de malária e Covid-19, dentre outras situações, as quais geraram mais de 333.700 refugiados (Tossini, 2020; UNHCR, 2022e; ACNUR, 2020c).

No continente americano, os deslocamentos forçados de pessoas também se fazem presentes. O Haiti se afigura como uma das maiores catástrofes das Américas (Fernandes; Milesi; Farias, 2011). Situado no subcontinente da América Central e, compartilhando a ilha de São Domingos com a República Dominicana ao leste, o Haiti tem a emigração como seu componente histórico (Baeninger; Peres, 2017). Muito próspero, o Haiti sofreu os reveses da colonização espanhola, da extração de suas riquezas e construção de uma economia dependente, da revolução em prol da libertação do domínio colonial, da insurreição dos escravos, do massacre francês no período imperial, do bloqueio econômico e da investida dos Estados Unidos no país. O Haiti é marcado por ditaduras, desintegração econômica, militarização, sucessivos golpes de estado, assassinatos políticos, corrupção, autoritarismo e forte polarização de classe (Magalhães, 2014; Castor, 2008). Não obstante as questões sociais e políticas, o país – atualmente o mais pobre das Américas – integra região de intensa atividade sísmica, sofrendo com catástrofes naturais e climáticas constantemente. No Haiti, enchentes, furacões e terremotos ocorrem com certa frequência, ocasionando mortes, destruição e emigrações, como no terremoto de 2010, de magnitude 7,0, que fomentou a emigração de mais de 300 mil pessoas (Cararo; Souza, 2020).

Na América Central, verifica-se, ainda, a migração forçada de pessoas fugindo de violência, perseguição, conflitos armados, cartéis de drogas, recrutamento para as gangues, extorsão, roubo, tortura, violência de gênero, eventos climáticos, além de

graves violações aos direitos humanos. É o caso de Honduras, Guatemala e El Salvador, os quais contabilizam quase 600.000 refugiados e solicitantes de refúgio no mundo, boa parte migrando rumo ao México e Estados Unidos. É também o caso da Nicarágua, país que, desde 2018, enfrenta turbulência política, o que fez com que mais de 200.000 nicaraguenses deixassem o país, em busca de proteção. No total, mais de um milhão de pessoas da América Central foram expulsas de seus lares, seja em deslocamentos internos ou internacionais (UNHCR, 2022f).

Na América do Sul, sobressai a situação da Venezuela. O país, historicamente reconhecido pelo acolhimento a migrantes e refugiados da região e de outras partes do mundo, tem passado por uma crise humanitária sem precedentes na história da América Latina. Já são mais de 6 milhões de migrantes e refugiados venezuelanos (UNHCR, 2022g). Inicialmente política, a situação foi agravada pela inflação e por intensa recessão econômica (Albuquerque; Munoz, 2020). A hiperinflação foi sentida em todos os setores da vida diária. Falta de alimentos, remédios e serviços essenciais somaram-se à violência, insegurança e ameaças. O aumento dos preços dos alimentos se deu acompanhado da redução dos postos de trabalho. Situação que só incrementou os níveis de pobreza, pobreza extrema e as tensões políticas no país (UNHCR, 2022g; Vecchio; Almeida, 2018; Singer, 2021). Diante de um contexto de tamanha adversidade, a migração se apresentou como uma importante estratégia de sobrevivência. Assim, a partir de 2015, os venezuelanos começaram a migrar, com maior intensidade, para países vizinhos (Oliveira, 2019).

Por último, mas não menos significativo, está o recente movimento forçado de ucranianos. Situada no leste europeu, a Ucrânia foi invadida pela Rússia no dia 24 de fevereiro de 2022. O argumento de Putin, presidente russo, no pronunciamento feito um pouco antes do início das explosões, foi de que tratava-se de “Operação militar especial”, visando a “desmilitarização” e a “desnazificação” da Ucrânia (BBC, 2022). Milhares de pessoas já foram mortas. Os intensos bombardeios têm causado medo, destruição e dor. A guerra na Ucrânia provocou o deslocamento interno de 8 milhões de pessoas, e fomentou a saída de mais de 6 milhões de refugiados. As estimativas são de que, no total, 13 milhões de pessoas necessitam de assistência humanitária urgente, em todo o país (ACNUR, 2022b; ACNUR, 2022c).

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, a migração forçada no mundo, hoje, ultrapassa a marca de 100 milhões. São pessoas forçadas a fugir de conflitos, perseguições, violência, destruição e as

mais diversas violações de direitos (ACNUR, 2022b) – como nas situações elencadas acima. Todo migrante forçado pode obter proteção internacional (Annoni; Duarte, 2017). Contudo, antes de apresentar os instrumentos internacionais de proteção, cabe realizar um apontamento: os estudos migratórios – ou transnacionais – perpassam o campo multidisciplinar. Ou seja, a proteção internacional no contexto das migrações já não é mais um tema restrito ao campo das relações internacionais. Tampouco situa-se exclusivamente na esfera do refúgio, nem se exaure na vertente de proteção do Direito Internacional dos Refugiados – DIR. A temática migratória se relaciona com a economia, ciência política, sociologia, pedagogia e comunicação, dentre outras áreas. Além da multidisciplinariedade, deve-se atentar à perspectiva integrada da proteção. As três vertentes da proteção internacional da pessoa humana – Direito Internacional dos Direitos Humanos, Direito Internacional Humanitário e Direito Internacional dos Refugiados – encontram-se interligadas e são complementares.

Uma maneira importante de assegurar a proteção internacional dos migrantes forçados se dá por meio do refúgio. “O evento histórico que mais desproveu pessoas de proteção estatal e, com isso, gerou o maior número de refugiados foi a Segunda Guerra Mundial” (Jubilut, 2007, p. 25). Portanto, foi no contexto do pós Segunda Guerra, no âmbito da Organização das Nações Unidas – criada em 1945 – e por ação do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – criado em 1950 –, que ocorreu a elaboração do primeiro instrumento internacional, considerado um marco institucional da proteção moderna aos refugiados, qual seja: a Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951 – conhecida como Convenção de Genebra de 1951.

A Convenção de 1951 trouxe, no artigo 1º, a definição clássica de refugiado:

Art. 1º - Definição do termo “refugiado”

A. Para os fins da presente Convenção, o termo “refugiado” se aplicará a qualquer pessoa:

1) Que foi considerada refugiada nos termos dos Ajustes de 12 de maio de 1926 e de 30 de junho de 1928, ou das Convenções de 28 de outubro de 1933 e de 10 de fevereiro de 1938 e do Protocolo de 14 de setembro de 1939, ou ainda da Constituição da Organização Internacional dos Refugiados;

As decisões de inabilitação tomadas pela Organização Internacional dos Refugiados durante o período do seu mandato, não constituem obstáculo a que a qualidade de refugiados seja reconhecida a pessoas que preenchem as condições previstas no parágrafo 2 da presente seção;

2) Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer

valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ONU, 1951)

A partir dessa Convenção, eram considerados refugiados: todos os que já haviam adquirido, previamente, o *status* de refugiado, com base em cada um dos instrumentos mencionados no item 1 – todos anteriores à Convenção de 1951; os que, em razão dos acontecimentos anteriores a 1º de janeiro de 1951, temendo ser perseguidos por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou em virtude de suas opiniões políticas, fossem obrigados a deixar o seu país de nacionalidade por não poderem ou não quererem valer-se da proteção desse país; e os apátridas, que tiveram de deixar o país de residência habitual pelas mesmas situações de perseguição anteriormente elencadas.

Verifica-se, portanto, que, a partir de 1951, a definição de refugiado implicava o temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas. Ou seja, “[a] partir de sua entrada em vigor, refugiado deixa de ser simplesmente uma pessoa deslocada, para passar a ser alguém com fundado temor de perseguição [...]” (Sartoretto, 2018, p. 18). A referida Convenção possibilitou muitos avanços, na medida em que regulou os direitos e deveres dos refugiados, sua situação jurídica, a proteção do emprego, o bem-estar, as medidas administrativas, assim como aquele que seria o seu maior diferencial: o princípio da não devolução ou princípio do *non-refoulement*, previsto no artigo 33, o qual garante aos solicitantes de refúgio e refugiados, que os Estados signatários da Convenção não poderão deportá-los ou devolvê-los para as fronteiras dos territórios em que suas vidas ou liberdades sejam ameaçadas (ONU, 1951). Desse modo, “[...] juridicamente a pessoa que solicita refúgio deve ser pelo menos temporariamente admitida no Estado receptor até que a avaliação de seu status seja concluída” (Mezzanotti, 2018, p. 524-525).

Não obstante sua significativa contribuição para a regulação da proteção aos refugiados no plano internacional, a Convenção de Genebra de 1951 “[...] limitou-se a responder ao desafio do refúgio verificado no continente europeu até a década de 1951. Não considerou os deslocamentos forçados das nações de terceiro mundo” (Cabral; Souza, 2019, p. 98). A definição clássica de refúgio, portanto, apresenta quatro limites substanciais. O primeiro limite decorre da exigência – dentre as razões que promovem ou motivam a fuga da pessoa –, de um agente persecutório. Contudo,

não existe qualquer instrumento do direito internacional que desenvolva o conceito de perseguição. Ademais, pessoas que migram forçadamente por causas ambientais, por exemplo, ficam de fora da proteção pelo instituto do refúgio, visto que não contam com um agente perseguidor. O segundo limite consiste na delimitação que a Convenção de 1951 faz a categorias fechadas de pessoas protegidas. São cinco as motivações que se enquadram para fins de perseguição: raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas. Apenas essas situações ingressam na esfera de proteção pelo refúgio (Sartoretto, 2018). O terceiro limite é de ordem temporal. A Convenção de 1951 estabelece uma “cláusula temporal” que restringe a sua aplicação aos fluxos de pessoas perseguidas anteriormente a 1º de janeiro de 1951. Já o quarto limite é o geográfico, em razão da restrição da concessão às pessoas provenientes da Europa (Mahlke, 2017; Alves, 2018a; Jubilut, 2007).

Diante das limitações da Convenção de Genebra de 1951 – a qual deixou de lado diversas formas de deslocamentos forçados de pessoas, já presentes no mundo à época –, sobreveio o Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados, o qual suprimiu as restrições temporal e geográfica da Convenção de 1951, dando maior amplitude e abrangência à definição clássica (Sartoretto, 2018; Jubilut, 2007). Embora tenha tido uma função importante, o protocolo adicional também não discutiu o conceito de refugiado. Deixou, portanto, de alargar a proteção, estendendo-a aos milhares de fluxos migratórios da contemporaneidade (Jubilut, 2007). Isso significa que o foco da proteção, quando das tratativas e do surgimento da Convenção de 1951, limitou-se aos deslocamentos forçados do continente europeu, revelando a influência do colonialismo na consolidação do Direito Internacional dos Refugiados.

Os refugiados dos Estados de Terceiro Mundo, assim, não tiveram para si endereçada verdadeira proteção desde o princípio da Convenção de 1951, propositadamente. Apesar de o Protocolo de 1967 ter retirado as limitações temporais e geográficas do texto original, suas raízes político-ideológicas coloniais não foram alteradas, [...]. Dessa maneira, o direito internacional, em geral, e o direito internacional dos refugiados, em específico, pela perspectiva do Terceiro Mundo, são vistos como uma extensão do sistema colonialista, tendo sido erigidos sobre a crença da supremacia da civilização europeia e estadunidense em face de todos os demais Estados. Aos terceiro-mundistas, portanto, não restou espaço no cenário jurídico internacional, exceto enquanto objetos de leis e de políticas debatidas e instauradas pelas regiões hegemônicas. (Nunes, 2021, p. 119)

Ficou por parte dos sistemas regionais de proteção, portanto, a ampliação do conceito de refúgio. Para isso, contribuíram os sistemas africano e latino-americano.

No âmbito da Organização da Unidade Africana – OUA, após tratativas que iniciaram em 1960, sobreveio a Convenção Africana para Refugiados de 1969, contemplando a realidade dos fluxos forçados no continente africano. A Convenção Africana, nomeada Convenção da Unidade Africana que Rege os Aspectos Específicos dos Problemas dos Refugiados na África, de 1969, elaborou um conceito mais abrangente de refúgio, pois os migrantes africanos não conseguiam receber o *status* de refugiados porque, por vezes, falhavam em demonstrar a presença do elemento subjetivo da perseguição individual, contida da Convenção de 1951 (Sartoretto, 2018; Nunes, 2021). O conceito de refúgio, a partir da Convenção Africana para Refugiados de 1969, além das categorias de perseguição da definição clássica, contemplou os deslocamentos provenientes de: agressão, ocupação externa, dominação estrangeira, bem como os demais acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública em parte ou em todo o território de origem (OUA, 1969). “A influência da Convenção Africana não se limitou ao próprio continente. O grito africano ecoou em outra parte do Sul global: a América Latina, também marcada por um passado de imperialismo e exploração” (Sartoretto, 2018, p. 125). Foi assim que, em novembro de 1984, representantes governamentais bem como especialistas de dez países latino-americanos se reuniram em Cartagena, Colômbia, para rediscutir a situação dos refugiados na América Latina (Barreto; Leão, 2010).

A Declaração de Cartagena de 1984, ainda que sem poderes de vinculação, contribuiu muito para a ampliação da definição de refugiado entre os Estados latino-americanos participantes, contemplando, além das situações previstas na definição clássica de refúgio, os deslocamentos forçados motivados por: violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias capazes de perturbar gravemente a ordem pública (COLÓQUIO SOBRE PROTEÇÃO INTERNACIONAL DOS REFUGIADOS NA AMÉRICA CENTRAL, MÉXICO E PANAMÁ, 1984). Essa declaração, portanto, ao incorporar em seu conteúdo a violação aos direitos humanos, acaba por retomar a relação refúgio-direitos humanos, permitindo a facilitação do reconhecimento do *status* de refugiado aos que fogem de guerras, conflitos civis, ditaduras ou quaisquer outros cenários de violação dos direitos humanos (Jubilut; Casagrande, 2021).

Verifica-se que os instrumentos da proteção complementar possibilitaram, portanto, a adequação do conceito de refúgio, contemplando deslocamentos forçados outros, guiados não mais por elementos de caráter subjetivo, baseados na alegação

e comprovação do fundado temor de perseguição, mas sim a partir de elementos de caráter objetivo (Sartoretto, 2018), considerando os conflitos, as violências, bem como as violações de direitos humanos.

Outra forma de conferir proteção internacional aos migrantes forçados, além da proteção pelo instituto do refúgio, decorre da chamada via da proteção humanitária. A assistência humanitária integra o Direito Humanitário, o qual, por sua vez, abrange o Direito Internacional Humanitário, mas não se limita à proteção humanitária durante os conflitos armados (Jubilut; Lopes; Garcez; Fernandes, 2019). De recente formulação, o Direito Humanitário vai além, indicando a consciência de que é preciso ampliar o escopo de proteção da vida humana, especialmente nos deslocamentos que não se enquadram na definição clássica do refúgio, mas que requerem igual proteção e amparo, ficando desprovidos de proteção pelo sistema internacional.

Com variações entre “assistência humanitária”, “acolhida humanitária” ou “ajuda humanitária”, a proteção e a assistência humanitária associam-se ao contexto de crises humanitárias (Mendes; Grajzer; Fiori, 2019). Trata-se da mobilização de esforços – decorrentes de ações do próprio Estado afetado, setor privado, outros Estados, Organizações Não-Governamentais ou Organizações Internacionais –, com o objetivo de prevenir e aliviar o sofrimento humano em situações de guerra, rebeliões, abusos e violências, desastres naturais ou resultantes da ação humana, emergências sanitárias, rupturas de natureza política, social ou econômica, bem como quaisquer questões que comprometam a vida ou segurança humanas. Regida por princípios e normas jurídicas, a ação humanitária vem sendo aprimorada consoante a prática dos atores humanitários, das diretrizes operacionais e dos distintos arranjos institucionais (Ramos; Donda; Silva, 2017). Materializa-se na atuação do Comitê Internacional Cruz Vermelha, Médicos Sem Fronteiras, Cáritas e outras organizações humanitárias, as quais fornecem a assistência independentemente do *status* legal da pessoa. A assistência humanitária é, por vezes, “o primeiro contato das pessoas em situação de vulnerabilidade com a proteção básica, ainda que temporária, antes da efetivação das formas de proteção específicas” (Lapa; Oliveira; Reis, 2019, p. 781).

Assim, tanto o refúgio quanto a assistência humanitária promovem a proteção dos migrantes forçados. A reflexão sobre as bases da proteção jurídica adequada aos deslocamentos da atualidade constitui requisito indispensável para organizar as ações de acolhimento.

### 2.3 Estrangeiridade e a relação com o outro: a negação do sujeito

Os movimentos migratórios estão diretamente relacionados com os conceitos de mobilidade, nacionalidade, fronteira e soberania estatal. Trazem, na sua essência, um aspecto relacional, o qual pode ser de acolhimento, mas que, muitas vezes – ou, na grande maioria das vezes –, é de estranhamento e negação do outro. De maneira inicial, “[p]ara compreender as migrações é preciso considerar os determinantes do processo de globalização sobre a mobilidade humana” (Cruz, 2020, p. 238-239). A globalização possibilitou a mobilidade espacial de mercadorias, economias, capitais e pessoas (Cruz, 2020). Sob este viés, a globalização se apresenta como o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista (Santos, 2001). No entanto, enquanto o capital se expande e ultrapassa fronteiras, as fronteiras impõem restrições ao movimento de pessoas (Cruz, 2020).

Até recentemente, acreditava-se ingenuamente que, com a globalização, as fronteiras políticas restariam diluídas (Velasco, 2019). A queda do Muro de Berlim, em 1989, foi emblemática nesse sentido. Com a criação da União Europeia, mormente a partir dos acordos de livre circulação de pessoas entre os países, acreditava-se que a era dos muros havia acabado. No final do século XX, quando o Muro de Berlim caiu, havia cerca de quinze barreiras físicas no mundo. No ano de 2021, contabilizavam-se 77 barreiras físicas, das quais sete em vias de conclusão (Langella, 2021). Ou seja, deu-se uma explosão da imposição de muros, esvaziando-se o anseio por “um mundo sem fronteiras”. São milhares de quilômetros de muros e de cercas, erguidos ao longo do século XXI. Mais de um terço dos países do mundo levantaram barreiras em seus limites territoriais (Marshall, 2021).

A compreensão das fronteiras como um dispositivo essencialmente obstrutivo, conforme explicitada na imagem dos muros, representa apenas uma percepção simplista que, no entanto, foi disseminada com sucesso. Fronteiras e muros não são duas maneiras de expressar um único conceito. Suas funções são claramente distintas no que diz respeito à circulação de pessoas e de bens: a função primária das fronteiras, diferentemente dos muros, não é impedir os intercâmbios, e sim regular o trânsito. (Velasco, 2019, p. 162)

A construção das fronteiras ou das políticas de fronteirização é anterior à construção dos muros. As políticas de fronteirização funcionam como alicerces dos muros, sejam os muros materiais ou os imateriais. Frequentemente, os espaços de

fronteiras refletem as políticas de inclusão e de exclusão, marcadas pela seletividade e subordinação (Marinucci, 2022). Os critérios de exclusão, bem como as políticas de *non-entreé*, decorrem da compreensão contemporânea de que as pessoas devem viver dentro do território do país de sua nacionalidade. Os Estados são formados por três elementos básicos: soberania, território e povo. Assim, a nacionalidade, atribuída por nascimento ou descendência, representa o vínculo formal de pertencimento a um determinado Estado. É o que confere identidade ao grupo de pessoas que integram uma nação. Por essa lógica, o imigrante que cruza as fronteiras é aquele que deixa o seu Estado – o Estado de sua nacionalidade – e se estabelece em outro Estado, do qual não é nacional e, portanto, supostamente não deveria estar (Redin; Minchola; Almeida, 2020). Nesse contexto, “[a] doutrina jurídico-política dominante reconhece que o controle das fronteiras é parte do poder soberano dos Estados, que teriam o direito de determinar seus próprios limites e definir os critérios de pertencimento” (Velasco, 2019, p. 160). Sob este viés, a delimitação e o controle das fronteiras se localizam no âmbito da soberania estatal, tendo por base o critério da nacionalidade. A agenda das migrações internacionais, portanto, é implicada pela concepção moderna de Estado-nação. A partir dessa ordem, a presença do imigrante precisa sempre ser justificada e submetida a critérios de seleção, motivados por lógicas de discriminação (Redin; Minchola; Almeida, 2020).

O primeiro destaque a ser feito, é o de que a fronteira deve ser compreendida como uma criação humana. As fronteiras são instituições históricas. São reconhecidas por instrumentos político-jurídicos, de modo que não há, em qualquer parte do mundo, “fronteiras naturais” (Balibar, 2005). Isso porque, ainda que existentes os acidentes topográficos ou outros elementos da geografia física, não há neles intenção de divisão ou delimitação territorial (Simi, 2020). “Que exista um rio entre duas porções de terra nada significa em si: é preciso que esse rio seja feito em um limite entre dois territórios que a partir dele se constroem” (Simi, 2020, p. 141). Portanto, as fronteiras são criadas – assim como a ideia de nacionalidade. São invenções humanas (Pereira, 2019).

O segundo apontamento que é preciso ter em conta, é o de que as fronteiras são fluidas. Elas se movimentam ao longo da história. Balibar (2005) sustenta que as fronteiras mudam de lugar. Augé (2010), por sua vez, considera que as fronteiras se redesenham. Já segundo Lois (2014), as fronteiras se deslocam espacialmente e se dilatam temporalmente. É possível considerar, portanto, que as fronteiras apresentam uma relação dicotômica entre rigidez e porosidade. Seu controle muda conforme o

tipo de movimento que por elas transitam (Cruz, 2020) e as políticas adotadas pelos Estados nos respectivos períodos históricos.

Ainda, as fronteiras revelam uma dimensão de poder. Ou seja, elas não são apenas o limite jurídico-político de um Estado, mas sim, um complexo de relações de poder, que operam “no” e “entre” os territórios nacionais. As fronteiras se materializam como dispositivos de controle e se externalizam desde meados do século XX, com as exigências de passaportes, registros de identificação e vistos (Alvites Baiadera, 2019). Porém, a partir da análise crítica, verifica-se que as fronteiras e os muros são supostos instrumentos de proteção e segurança, reveladores do exorcismo simbólico do medo coletivo. Um fetichismo, para tranquilizar a nação, mediante a falsa sensação de ordem, que se consolida com a exclusão e o impedimento do ingresso do outro em seu território (Velasco, 2019). Assim, sob o viés crítico, ao contrário de um indicativo de poder e de expressão da soberania, as fronteiras revelam o fracasso e a impotência do Estado. Os muros, mais do que expressão de soberania, apontam para a erosão da soberania estatal e a debilidade do Estado perante outras forças globais. Ou seja, a suposta segurança trazida pelas fronteiras e pelos muros, são mitigadas pela mera existência dos muros e a evidência de sua ineficácia funcional (Brown, 2015).

Assim, os muros operam dentro do sistema de gestão da migração conduzido pelos Estados, os quais facilitam a passagem pelas fronteiras – sem maior dificuldade – para uns, e criam obstáculos intransponíveis para outros (Bhabha, 2018). Referida gestão da política migratória, firmada nos ideais da soberania e segurança nacional, levou ao fenômeno da securitização da migração, em que “[...] o imigrante é percebido como uma ameaça real e emergencial que demanda respostas no campo da segurança, incluindo o uso da força, a militarização das fronteiras e a criminalização de seres humanos” (Martuscelli, 2016, p. 116-117). O imigrante – especialmente o indesejado – é visto como um problema, uma ameaça a ser combatida ou regulada.

Outro apontamento importante, feito por Simi (2020), diz respeito à instituição de uma linha divisória. A primeira implicação de uma fronteira é a criação de – ao menos – duas unidades. Essas unidades não se findam em si mesmas: “[...] a fronteira cria unidades cuja própria definição individual é feita em um exercício de exclusão mútua e contínua” (Simi, 2020, p. 130). Ainda, outra implicação relativa à criação da fronteira é que, a partir do momento em que instituída a linha divisória, criam-se, além de duas unidades autônomas, a pessoa que fica do lado de dentro dessa unidade – o nacional – e a pessoa que fica do lado de fora – o estrangeiro. Feita essa reflexão,

tem-se que: sem fronteiras não há estrangeiros. Ou seja, o estrangeiro é a implicação direta – e indissociável – da existência de uma fronteira (Simi, 2020).

A palavra *estrangeiro* provém do latim, *extraneous*. O prefixo *ex-*, significa “de fora”. Portanto, a palavra estrangeiro possui um sentido de posição exterior. Remete às palavras *estranho*, *esquisito* e *forasteiro* (Simi, 2020). “Já na língua inglesa, diz-se *foreign*, que também se origina do latim *foris*, que nada mais é do que **de fora**” (Simi, 2020, p. 132, grifos do autor). A migração, especialmente a forçada e indocumentada, exaspera a condição de estranho, de outro, aquele que é “de fora”, e isso porque as políticas governamentais – as ações dos Estados nacionais – reforçam a reprodução das diferenças entre os corpos. Assim, existem os corpos vistos e admitidos como pertencentes à nação, os quais são os corpos nacionais, e os corpos vistos e tratados como estrangeiros (Albuquerque Júnior, 2016).

Quando uma vida, quando um corpo perde todos os seus direitos políticos, quando ele é colocado numa posição de total estranhamento, quando ele é colocado na condição radical de estrangeiro, ele perde a sua condição propriamente humana, ele perde, inclusive, a prerrogativa de reivindicar os direitos humanos. Transformado em mera carne nua, ele se torna matável, ele pode ser submetido a todo tipo de sevícia, de tortura, de desrespeito, [...]. (Albuquerque Júnior, 2016, p. 20)

Portanto, a depender dos variados marcadores sociais que a pessoa acumula – estrangeiro, negro, pobre, mulher, criança, indígena –, o estranhamento será mais ou menos intenso. Por isso, cada estrangeiro vive uma estrangeiridade diferente. Ou seja, a cada estrangeiro está associada uma forma de viver a estrangeiridade – ou a condição de “ser de fora” –, em razão das variadas valorações da chamada “distância simbólica” entre um espaço “interior” e outro “exterior” (Simi, 2020). Pode-se, então, considerar a existência de estrangeiridades.

Sobre as mudanças e modificações, Gomes (2017, p. 25) já havia sinalizado que “a migração nunca é uma experiência neutra”. Pontuou também que, mesmo que retorne para o país de origem, o migrante “nunca mais encontrará o mesmo local nem será a mesma pessoa” (Gomes, 2017, p. 27). A estas duas reflexões, é preciso ainda acrescentar uma terceira, formulada por Simi (2020), no sentido de que, ao chegar no país de destino, tampouco vivenciará a mesma estrangeiridade que os demais.

Redin (2022), ao analisar a exclusão do migrante a partir da Psicologia Social, considera que a imigração é um fenômeno dentro de uma ordem psíquica, a qual se apresenta como constitutiva do sujeito. Referido fenômeno está, também,

culturalmente situado no interior de uma ordem política, que o define. Desse modo, a ordem política é que impõe ao migrante o lugar de negação e exclusão, “[...] mas não pelo simples fato da migração, e sim, pela estrangeiridade definidora daquilo que ‘não se quer’, dentro dessa ordem” (Redin, 2022, p. 27). Para a autora, a estrangeiridade é o que define a exclusão do migrante (Redin, 2022).

Na ordem política, as relações de inclusão e exclusão são fundadas na lei. Há um arcabouço normativo que detém o controle absoluto sobre a gestão migratória, e sobre todos os aspectos da vida do migrante, do seu ingresso à sua permanência no país. A lei, portanto, tensiona a agenda dos direitos humanos, ao passo que o migrante denuncia a arbitrariedade da chamada “ficção moderna do Estado-nação” (Redin, 2022, p. 27). Por esse conceito, tem-se que o estrangeiro evidencia uma relação de tensão (Simi, 2020), denunciando a arbitrariedade estatal (Redin, 2022).

Vale frisar que a estrangeiridade não é definida apenas pela nacionalidade. Ela inscreve uma nacionalidade vinculada aos aspectos raciais e econômicos. O que significa dizer que a estrangeiridade é acompanhada das discriminações étnico-raciais e sociais. A vinculação da estrangeiridade com o critério racial pode ser vista desde a colonização do continente americano (Redin, 2022). Isso porque, “[a]os olhos dos europeus colonizadores, os indígenas foram os primeiros estrangeiros dessas terras” (Redin, 2022, p. 37). Essa concepção, no Brasil, levou ao apagamento de culturas e povos indígenas. Povos não reconhecidos, povos tidos como bárbaros. Povos cujas individualidades não foram respeitadas, sequer foram identificadas. Povos originários, que tiveram a permanência negada em seu próprio território. Assim, “[n]a constituição da identidade nacional em um Estado colonial como o brasileiro, a classe e raça são elementos determinantes” (Redin, 2022, p. 39).

Por fim, a estrangeiridade está fortemente relacionada com a “questão do ser”. A desterritorialização, enquanto condição inevitável do deslocamento forçado, revela a existência de uma ruptura: quebra-se a promessa de completude que o migrante tinha com o seu Estado de origem. Quebra-se parte de sua individualidade e significações. Dessa forma, “[o] ‘estar’ em outro lugar, que não lhe constitui, onde se é estrangeiro, traz muitas implicações na perspectiva do sujeito” (Redin, 2022, p. 57). Por vezes, a estrangeiridade é sentida pelo próprio migrante, quando ele se percebe, na concepção de Bartsch (2021), um “estrangeiro de si”. “Portanto, a experiência do imigrante, entre a ruptura com o que lhe constitui e o encontro com a ausência e o

desamparo, pode ser assim pensada, como uma experiência traumática” (Barthsch, 2021, p. 46).

Por vezes, sobressaem o estranhamento e o desconhecimento do outro – no sentido da não-compreensão de que o migrante possui uma bagagem, contemplando a sua origem, história, cultura, vínculos familiares e sociais, religiosidade, formação, profissão, dentre outras vivências pessoais. No processo de acolhimento e inserção social, torna-se frequente o discurso da falta.

Assim como outros grupos minoritarizados, imigrantes e refugiados no Brasil vêm sendo, frequentemente, marcados por aquilo que temos denominado “discurso da falta”. Trata-se de um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. (Diniz; Neves, 2018, p. 100-101)

Pelo discurso da falta, o migrante é representado por aquilo que “não é” ou “não possui”. Como se um vazio absoluto figurasse o ser e o viver de quem foi forçado a deixar seu local de origem. Assim, “[o]s refugiados são frequentemente vistos como pessoas carentes de recursos materiais e imateriais” (Neves, 2018, p. 105). Trata-se do “pacote de perdas”, citado por Lubkemann (2008), ao refletir sobre os migrantes de guerras: perdas de redes sociais e de capital, de bens econômicos e materiais, de poder, de direitos políticos e jurídicos, bem como de amarras culturais.

O discurso da falta posiciona o migrante forçado como vítima do processo de migração. Como se a sua vida se resumisse à história trágica vivenciada – a qual é digna de pena ou compaixão. Pelo discurso da falta, não se espera maior contribuição – social, intelectual, econômica – do migrante na sociedade de acolhida. No âmbito da escola, é como se de crianças e adolescentes migrantes e/ou refugiados, não se devesse esperar bom desempenho escolar (Neves, 2018). Portanto, nas migrações internacionais, não conta o que os migrantes são, mas sim o que não são (Giménez Romero, 2003). O discurso da falta contribui com os processos de silenciamento e invisibilização. Propicia, sobretudo, a construção e reprodução de mitos, como os de que os refugiados são fugitivos ou criminosos, ou que irão tomar os empregos locais, dentre outros (ACNUR, 2018). Argumentos inverídicos, vez que a migração aumenta o crescimento econômico e a produtividade dos países anfitriões (IMF, 2020).

A estrangeiridade afeta direta e substancialmente os processos de recepção, acolhimento e inserção local do migrante e/ou refugiado. Em entrevista ao GELEDÉS Instituto da Mulher Negra<sup>1</sup>, o sociólogo Alex Vargem declarou que a receptividade do povo brasileiro é seletiva. Ou seja, para determinados grupos de migrantes – como os africanos e os haitianos –, sobressaem a recepção hostil e pouco hospitaleira. Isso significa que o Brasil não é tão acolhedor quanto parece e que cenas de xenofobia, mescladas ao racismo, são constantes no país, atingindo duplamente referidos grupos (Mantovani, 2021). Certos episódios foram claramente atravessados por questões nesse sentido.

Quando o fluxo de haitianos se intensificou para o Brasil a partir do ano de 2010, alguns sinais na condução política para o acolhimento a tal grupo de migrantes revelou a subsistência de uma seletividade histórica branca europeia, que ditou e ainda dita o acolhimento a migrantes no país. Assim, mediante uma concepção pressuposta e estereotipada do migrante haitiano, restou claro que o acolhimento, no Brasil, se dera de forma restrita. A começar pelo não reconhecimento da situação do Haiti como de grave e generalizada violação dos direitos humanos, foi-lhes negada a proteção pelo instituto do refúgio, ao argumento do não enquadramento, na definição de refugiado, das catástrofes ambientais – como o terremoto. Aos migrantes haitianos, então, foram dados vistos de permanência por razões humanitárias. Um procedimento importante, porém, demorado. Quando chegaram, os haitianos foram hostilizados pela comunidade local. As oportunidades de trabalho que encontraram foram, de forma expressiva, em áreas pouco acobertadas pelos brasileiros, como a de construção civil, serviços gerais e indústria, com baixa remuneração e – em muitos deles – condições de exploração e insalubridade. Na busca por moradia, os haitianos depararam-se com pequenas moradias superfaturadas, restritas a determinadas localidades. Ao tentarem validar os seus diplomas, se viram diante de um processo longo e custoso (Miranda, 2018). Dessa forma, o acolhimento aos migrantes haitianos escancarou os processos de subalternidade, os quais se dão acompanhados de “[...] uma xenofobia velada, que recebe, mas não acolhe” (Miranda, 2018, p. 46).

De modo semelhante, no que se pode nominar de xenofobia institucional, o fluxo venezuelano para o Brasil – especialmente a partir do ano de 2016, em razão da crise econômica, política e social da Venezuela – foi atravessado por discursos e atos

---

<sup>1</sup> GELEDÉS é uma organização da sociedade civil, que atua em defesa de mulheres e negros. Para mais informações, acessar o sítio eletrônico: <https://www.geledes.org.br/>.

discriminatórios, a começar pelo poder público. Isso porque, na Ação Civil Originária nº 3121, proposta perante o Supremo Tribunal Federal – STF no mês de abril de 2018, o Governo do Estado de Roraima pediu a atuação efetiva da União na fronteira Brasil-Venezuela, visando impedir o fluxo migratório venezuelano, o qual estaria produzindo “efeitos devastadores” à sociedade brasileira (Brasil, 2018). Ou seja, o Estado de Roraima, em total isenção de suas responsabilidades pela precariedade dos serviços públicos ofertados no local, transferiu à União – e aos próprios venezuelanos –, a responsabilidade pelo “problema” instaurado na região. De maneira oportunista e descabida, o Governo de Roraima incluiu, nos fundamentos da ação, que o fluxo venezuelano fora responsável pelo aparecimento de doenças como o sarampo e a malária, bem como pelo aumento da criminalidade e do tráfico de drogas no estado (Milesi; Coury; Rovey, 2018). Os argumentos xenofóbicos geraram “[...] em Roraima um crescimento de expressões populares de discriminação e violência contra os imigrantes” (Milesi; Coury; Rovey, 2018, p. 76).

A hostilidade contra os venezuelanos logo se deu também na esfera social. No dia 18 de agosto de 2018, alguns moradores da cidade de Pacaraima, em protesto a um assalto ocorrido no dia anterior a um comerciante da cidade – o qual teria sido esfaqueado e espancado, supostamente por quatro venezuelanos –, atearam fogo em barracas e pertences dos venezuelanos, que estavam em um acampamento público. A população se manifestou contrária à permanência dos venezuelanos no município e bradou pelo retorno dos migrantes para a fronteira de seu país, forçando centenas de migrantes a retornarem aos limites do território vizinho (BBC, 2018; EXAME, 2018).

A xenofobia desvela o medo, a antipatia, a aversão e a rejeição ao estrangeiro. Ela pode se manifestar de variadas formas, desde uma mera recusa de aproximação com a pessoa migrante, passando por enunciados verbais – comentários ofensivos, constrangedores –, ou ainda a adoção de atitudes extremas de agressão e eliminação física do outro (Albuquerque Júnior, 2016). Variados foram os casos extremos, no Brasil, de violência contra as vidas migrantes – especialmente as vidas negras, a indicar que a “migração é um tema atravessado pela raça” (Silva, 2020, p. 31).

No ano de 2007, três apartamentos, que alojavam dez estudantes africanos da Universidade de Brasília – UnB, foram criminosamente incendiados. O incêndio aconteceu de madrugada, momento em que os estudantes dormiam. Não obstante a dificuldade em sair do quarto, nenhum migrante ficou ferido. Os alunos africanos – provenientes da Nigéria, de Senegal, Guiné-Bissau e Camarões – alegaram terem

sofrido, nos dois anos anteriores ao ato criminoso, perseguição por alguns estudantes brasileiros. Em uma pichação, no local, estava a expressão “morte aos estrangeiros”. Na ocasião, o Itamaraty repudiou o ato, classificando o acontecido como “um atentado muito grave” (GAZETA DO POVO, 2007; Vargem; Malomalo, 2015). Assim, além da xenofobia pela condição de ser alguém “de fora”, as violências contra a população haitiana revelaram ainda o racismo, o qual marca profundamente o Brasil.

Racismo igualmente presente na agressão ao haitiano Fetiere Sterlin, o qual, no dia 17 de outubro de 2015, fora agredido até a morte, na cidade de Navegantes/SC. Fetiere conversava com a esposa e mais quatro amigos em uma rua do município, ao que três adolescentes passaram de bicicleta e um deles gritou “macici” – palavra que, em crioulo, significa “gay”. O haitiano revidou com “macici é você” e o garoto ameaçou “se eu sou macici, você vai ser morto”. Logo depois, cerca de dez meninos retornaram e agrediram Fetiere com pá, facas e instrumentos de marcenaria. Fetiere, de 33 anos, não resistiu aos ferimentos e morreu a caminho do hospital. Além de “macici”, o rapaz teria também afirmado “voltem pra terra de vocês”, em evidente ação xenofóbica (G1, 2015; Torres, 2015).

Outros dois casos de violência marcaram o ano de 2017. O primeiro, ocorreu no mês de julho, em Caxias do Sul/RS. Trata-se da agressão ao imigrante senegalês Moth Loum, o qual vendia meias e panos de prato no centro da cidade, quando fora agredido – primeiro verbalmente, depois com socos e chutes – por um transeunte. A origem da agressão foi racial. O senegalês ficou calado, ignorando as ofensas verbais. Com a chegada da polícia, Moth sofrera novos atos de racismo, desta vez por parte dos policiais, que o queriam levar preso. O fato chocou algumas pessoas que estavam no local, presenciaram a agressão e se colocaram em defesa de Moth Loum (Nunes, 2017). No mesmo ano, no mês de agosto, o refugiado sírio Mohamed Ali foi hostilizado e agredido verbalmente em Copacabana, bairro nobre localizado na zona sul do Rio de Janeiro/RJ, onde trabalhava vendendo doces típicos da Síria e esfirras. O agressor, com dois pedaços de madeira em mãos, bradou repetidamente “sai do meu país!”. No ato, vinculou o homem sírio aos homens bombas. A agressão, de teor xenofóbico, foi registrada em imagens (CARTACAPITAL, 2017).

Muitas agressões xenofóbicas ceifaram a vida de migrantes no Brasil. No dia 17 de maio de 2020, o frentista angolano João Manuel, de 47 anos, foi morto na região de Itaquera, zona leste de São Paulo/SP, após ser questionado sobre o recebimento do auxílio emergencial – benefício criado durante a pandemia do coronavírus, com o

objetivo de oferecer proteção emergencial para os microempreendedores individuais, trabalhadores informais, autônomos e desempregados. João foi interrogado e morto por exercer legalmente o direito de acessar um benefício social. O caso mais recente que ganhou repercussão na mídia ocorreu no dia 24 de janeiro de 2022, quando o imigrante congolês Moïse Kabamgabe, de 24 anos, foi brutalmente assassinado em um quiosque na Barra da Tijuca, na zona oeste do Rio de Janeiro/RJ, onde trabalhava, por diárias, como ajudante de cozinha. O dono do estabelecimento devia há dois dias e Moïse foi cobrar a dívida. Em troca, foi cruelmente espancado por cinco pessoas, com um taco de beiseball e pedaços de madeira. O corpo de Moïse Kabamgabe foi encontrado somente 12 horas depois, em uma escada, amarrado (Delfim, 2022). Todos os dois eram negros.

Nas agressões contra os migrantes e refugiados, os marcadores de origem e raça são frequentemente identificados. Ao problematizar a relação entre xenofobia e racismo, surge o conceito de xeno-racismo (em inglês, *xeno-racism*), o qual melhor representa a reciprocidade existente entre os termos. O conceito – cunhado no início dos anos 2000 pelo srilankês Ambalavaner Sivanandan –, ainda é pouco abordado nos estudos de migração. Representa um racismo não necessariamente dirigido às pessoas de pele escura – ou seja, um racismo não codificado por cores – mas relativo às novas categorias de despossuídos, ainda que brancos. No âmbito dos estudos do xeno-racismo, sobressaem debates sobre a islamofobia e a discriminação contra os povos provenientes do leste da Europa. Debate-se, igualmente, a culpabilização dos migrantes pela sobrecarga do sistema de proteção social ou pela própria insegurança urbana – todos eles verificados nos atos discriminatórios listados acima. Portanto, é preciso maior aprofundamento, nos estudos sobre a migração, da relação existente entre a xenofobia e o racismo (Faustino; Oliveira, 2021).

O imigrante – e, portanto, o estrangeiro – é o outro absoluto. É alguém que precisa ser reconhecido e aceito. Isso porque, no estranhamento nega-se a condição de sujeito, de pessoa humana. O estrangeiro é o não inscrito (Redin, 2022).

A relação, portanto, dos “de dentro” com os deslocados forçados que chegam é de negação. Sejam pelas barreiras físicas, sejam pelas barreiras morais, invisíveis e sutis – hostilidade, burocratização, xenofobia, assimilação, segregação, violência e muitas outras –, os migrantes e os refugiados têm a sua humanidade e sociabilidade negadas. Agier (2016) usa o termo “desaparecimento” do outro. Um desaparecimento,

especialmente, da alteridade da sociedade de acolhida. O trabalho consiste, portanto, em resgatar os valores da acolhida e os processos de reconhecimento do outro.

#### **2.4 Os desafios e a invisibilização da criança e do adolescente migrante na investida migratória, na legislação e nos debates públicos**

No contexto da migração e do refúgio – sobretudo nas pesquisas e análises acerca do tema –, muito pouco se falou da presença das crianças e dos adolescentes na experiência migratória, mormente nos deslocamentos forçados e indocumentados. Pode-se dizer que tem havido um incremento dos estudos, especialmente nos últimos anos, em um movimento lento e parecido com o próprio processo de reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos sociais e de direitos. A rara abordagem não se deve à inexpressividade das crianças e dos adolescentes nos fluxos migratórios: os relatórios apontam que, no ano de 2021, as crianças e os adolescentes – os quais representavam 30% da população mundial – constituíam 14,6% do total de migrantes internacionais e 41% do total de pessoas deslocadas à força no mundo (IOM, 2021; UNHCR, 2022). Ou seja, a migração das crianças e dos adolescentes é um fenômeno expressivo e importante.

Desse modo, a pouca representatividade das questões ligadas às crianças e aos adolescentes migrantes nos estudos de migração e refúgio é explicada por três motivos: pela pouca clareza nas definições de crianças e adolescentes migrantes ou em situação de refúgio; pela incompletude dos dados relativos à migração de crianças e adolescentes; e pela prevalência de um caráter adultocêntrico na compreensão dos movimentos migratórios, focado no migrante ou refugiado adulto – especialmente o migrante trabalhador, homem (Pellanda; Frossard, 2022; IOM, 2021), e naquilo que os adultos reputam ser as demandas de crianças e adolescentes em movimento. “Todas essas questões contribuem para invisibilizar as configurações próprias da infância no fenômeno migratório e para construir as dimensões da invisibilidade de crianças migrantes” (Pellanda; Frossard, 2022, p. 17).

Assim, as crianças e os adolescentes migrantes e na condição de refugiados são invisibilizados na investida migratória, na legislação e nos debates públicos. Eles vivem os desafios da migração involuntária, muitas vezes, completamente sozinhos, sem receber qualquer proteção ou atendimento sensíveis à sua idade de vida. Quando na companhia dos pais, são tratados como apêndices ou dependentes destes, sem

qualquer atenção às suas demandas específicas por proteção, ou reconhecimento à sua própria possibilidade de agência (Martuscelli, 2017a). Seja “[a]o lado de seus pais refugiados, desacompanhadas em fuga por sobrevivência, ou resgatadas pela reunificação familiar, as crianças imigrantes se acercam dos países de acolhimento marcadas pela trajetória do processo migratório” (Bezerra, 2016, p. 34). Portanto,

[n]os últimos anos, a migração infantil transnacional tem se tornado mais visível na mídia em todo o mundo, o que desperta para a necessidade de ir além do enfoque adultocêntrico das ciências sociais e aprofundar estudos acadêmicos específicos sobre as questões que envolvem o processo migratório de crianças refugiadas. (Paraguassu, 2019, p. 1)

A sociologia da infância contribui para a abordagem acerca dos movimentos migratórios de crianças e adolescentes fora das lentes do adultocentrismo. Para tanto, é preciso conceber crianças e adolescentes como seres sociais, e reconhecer a sua capacidade de agência. A respeito do tema, Paraguassu (2019) afirma que os autores que consideram a criança como um ser social, capaz de interpretar a realidade, e que defendem a relevância da participação infantil na reprodução social e comunitária, indicam que a criança atua de forma direta, através de ideias e de ações concretas. Assim, “[e]ste campo de estudos propõe o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais que produzem cultura a partir da relação com o outro” (Campos; Ramos, 2022, p. 2).

É preciso recordar que crianças e adolescentes, historicamente, sofreram um processo de ocultação, com reflexos ainda hoje. Ocultação de suas vivências, culturas e representações. Ocultação da complexidade da realidade social em que vivem. De modo geral, foram as sucessivas representações das crianças, no curso da história, que fomentaram as muitas invisibilizações de crianças e adolescentes no meio social hoje. As crianças e os adolescentes são os “não-adultos”, razão pela qual foi o olhar adultocêntrico que demarcou a ausência, incompletude e negação das características de crianças e adolescentes como seres sociais completos (Sarmiento, 2007).

William Corsaro (2011) entende que as pesquisas na área da infância devem desenvolver novos métodos, os quais sejam orientados à criança, visando o incentivo para que elas apresentem suas próprias imagens e representações de vida. Destacou a existência, nos últimos 20 anos, de “pesquisa com crianças”, no lugar de “pesquisa para crianças”. Trata-se não apenas do reconhecimento de crianças e adolescentes

como seres sociais, com capacidade de agência, mas também a compreensão de que são contribuintes ativos na sociedade.

Para o estudo de crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio, a partir de um viés crítico e não-adultocêntrico, é preciso compreender a infância do ponto de vista estrutural. Saber que elas integram um lugar na ordem geracional, que está posto, mas que se modifica. Infelizmente, “[c]omo grupo, as crianças estão em posição socialmente subordinada em relação a outros grupos” (Corsaro, 2011, p. 41). São reguladas, controladas e educadas pelo universo adulto, seja no meio estatal ou doméstico. Sarmiento (2007, p. 37) complementa essa reflexão, ao afirmar que as crianças seguem sendo “o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos” e que, desse modo, crianças privadas de direitos políticos diretos acabam sendo, conseqüentemente, invisibilizadas como atores políticos concretos – retiradas da cena pública. No entanto, elas são coconstrutoras ativas de seus mundos sociais. As crianças afetam e são afetadas pela sociedade. Afetam e são afetadas por eventos e transformações sociais (Corsaro, 2011), dos pequenos e cotidianos aos expressivos e globais – como as migrações internacionais. Portanto, a infância é, ao mesmo tempo, uma categoria social de tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos. Crianças e adolescentes são seres sociais, protagonistas, os quais interpretam e agem no mundo (Sarmiento, 2007).

A partir de uma visão adultocêntrica, crianças e adolescentes não influem nem na decisão dos pais em mudarem de casa, bairro ou cidade – que dirá na decisão em mudar de país (Pavez-Soto, 2020). Na investida migratória, o que prevalece são os anseios e as decisões dos responsáveis adultos – quase sempre motivados pelas preocupações com filhos, filhas e netos –, mas sem sequer consultá-los quanto ao projeto migratório familiar (CLACSO, 2020).

Essa concepção inicial acerca da inatividade de crianças e adolescentes no planejamento migratório, somada à mais uma camada da lente adultocêntrica, leva à errônea consideração de que crianças e adolescentes em movimento serão sempre migrantes forçados. Por vezes, não se reconhece que a decisão de migrar – mesmo quando de maneira forçada – pode partir da própria criança ou do adolescente. Isso significa que, nem sempre a decisão de migrar resulta de uma decisão familiar. É o caso, por exemplo, dos meninos e das meninas afegãos, eritreus e centroamericanos (Bhabha; Abel, 2019). Uma última decorrência do viés adultocêntrico nos estudos

migratórios é o não-reconhecimento da própria infância como elemento ou categoria de perseguição (Martuscelli, 2018) – como se verá adiante.

Milhares de crianças e adolescentes estão em movimento ao redor do mundo. Para resgatar esse cenário, da presença de crianças e adolescentes nos movimentos migratórios, vale lembrar alguns dados. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, no final do ano de 2021, um a cada oito migrantes internacionais era criança ou adolescente (UNICEF, 2022a). A pesquisa aponta que 36,5 milhões de crianças e adolescentes deixaram as suas casas devido a conflitos, violências, dentre outras causas. Desse total, 13,7 milhões eram solicitantes de refúgio ou refugiadas e 22,8 milhões, deslocados internos em razão de conflitos e violências. A essa cifra, importa somar as crianças deslocadas por eventos climáticos, bem como as crianças e os adolescentes que fogem da guerra na Ucrânia. Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, trata-se do maior fluxo forçado de crianças e adolescentes desde a Segunda Guerra Mundial. As estimativas são de que boa parte das crianças e dos adolescentes deslocados vivem na África Subsaariana – o equivalente a 36% ou 3,9 milhões. Ainda, um quarto encontra-se na Europa e Ásia Central – cerca de 2,6 milhões, seguido das crianças e dos adolescentes que se encontram no Oriente Médio e Norte da África – 1,4 milhão (UNICEF, 2022b).

Desse modo, na esteira das ocultações sociais a que crianças e adolescentes são submetidos, a primeira invisibilização que deve ser elaborada é aquela que ocorre na própria investida migratória: as crianças e os adolescentes migram pelas mais variadas causas e, embora sejam consideradas no meio social como “não-adultos”, são tratadas, ao longo de todo o percurso migratório, com o mesmo rigor com que são tratados os migrantes adultos. Ou seja, não há qualquer elaboração prévia dos atores governamentais no sentido da criação de canais seguros para a mobilidade protegida de crianças e adolescentes. Não há consideração do fator geracional como elemento determinante e prioritário para o atendimento diferenciado e especializado de crianças e adolescentes nos processos de travessias e nos processos de decisão do estatuto migratório. Assim, crianças e adolescentes que migram de maneira indocumentada, mesmo quando viajam completamente desacompanhados, são igualmente vítimas de detenções arbitrárias e deportações (Martuscelli, 2018). Trata-se dos contextos de contradições e ambivalências, citados por Bhabha (2014), nos quais as obrigações estatais de proteção são acompanhadas de ações de rejeição, exclusão e punição.

Compreender a ambivalência que está na base das políticas públicas neste campo é fundamental para desenvolver uma abordagem mais eficaz da aplicação dos direitos. Legislamos o direito das crianças migrantes à educação pública e à saúde, independentemente de seu status legal, mas levantamos obstáculos reais ao seu acesso a esses serviços; aceitamos a obrigação de protegê-las contra perseguição, tráfico e indigência, mas as culpamos pelos riscos que representam para nosso tecido social ao encontrarmos formas de detê-las ou removê-las de nossos territórios. Estamos divididos, obrigados a proteger as "crianças" migrantes, mas assustados e ressentidos com os "jovens" estrangeiros. (Bhabha, 2014, n.p, tradução nossa)<sup>2</sup>

Pesquisas e estudos permitem determinar os motivos pelos quais as crianças e os adolescentes migram, e destacam que, raramente, as crianças, os adolescentes e suas famílias decidem migrar por um único motivo. Ou seja, são múltiplos os fatores que se encontram envolvidos na decisão de deixar seu país ou local de origem. Dentre os motivos, estão: pobreza, violência, desemprego, discriminação, conflito armado, desastres ambientais, abusos, busca por segurança e proteção, reunificação familiar, oportunidade de renda, educação, tradições comunitárias de migração, além de outros (UNICEF, 2016). Por vezes, a própria condição de “ser criança” ou “ser adolescente” é o motivo da perseguição (Martuscelli, 2018).

Os movimentos de meninos e meninas, perseguidos por sua condição etária, se dão em variados continentes do mundo. Cada vez mais, a infância se afigura como categoria de perseguição. Crianças e adolescentes são perseguidos por sua opinião política e seu ativismo, como no caso da paquistanesa Malala Yousafzai, perseguida e baleada pelo Talibã, por defender o direito de meninas e mulheres à educação. Aos 15 anos, Malala fora proibida de estudar, mas resistira. Como consequência, sofrera um atentado enquanto se dirigia ao colégio. Malala levou um tiro, mas resistiu. Ainda, destacam-se as meninas e adolescentes da Nigéria, sequestradas pelo grupo jihadista Boko Haram, em abril de 2014, com fins políticos (Martuscelli, 2018). Ou então o caso das crianças-soldado, perseguidas e cooptadas para participar de hostilidades e conflitos armados, a exemplo do que acontece na Colômbia e no Sudão do Sul. “Em alguns grupos, meninas podem ser até 50% das crianças soldados e essas são

---

<sup>2</sup> No original: “*Understanding the ambivalence that underlies public policy in this field is key to developing a more effective approach to enforcement of rights. We legislate migrant children’s right to public education and health care irrespective of their legal status, but we erect practical obstacles to their access to these services; we accept an obligation to protect them from persecution, trafficking, and destitution, but we blame them for the risks they pose to our social fabric by finding ways to detain them or remove them from our territories. We are torn, obligated to protect migrant ‘children’, but frightened and resentful of alien ‘juveniles’.*”

recrutadas tanto para desempenhar atividades sexuais quanto para ser combatentes.” (Martuscelli, 2018, p. 213).

Crianças e adolescentes são categorias de perseguição na região da América Central, onde os meninos são ameaçados e cooptados pelas gangues de ruas, como as “*pandillas*” e as “*maras salvatruchas*”, em Honduras, Guatemala e El Salvador. Na região, ainda, meninos e meninas fogem da violência familiar: maus-tratos, violência doméstica e sexual. Fogem, inclusive, das discriminações nas comunidades por sua etnia ou cor de pele (OIT, 2016). Outras situações de perseguições ligadas à condição etária podem ser elencadas, como a das meninas forçadas ao casamento infantil ou à mutilação genital feminina (Martuscelli, 2018, p. 214). Há, ainda, a situação das crianças albinas as quais, na África Subsaariana, são perseguidas ou mortas “porque alguns grupos tradicionais acreditam que as partes dos seus corpos possuem poderes mágicos” (Martuscelli, 2018, p. 215). Verifica-se, portanto, que as crianças e os adolescentes sofrem perseguições específicas por questão da idade.

Analisados os motivos os quais retiram as crianças e os adolescentes de seus países de origem, cabe mencionar as violências e os riscos a que estão submetidos – pela invisibilização na investida migratória – ao longo do trajeto migratório. Os riscos e as violações de direitos são enfrentados nos países de origem, nas travessias e, por vezes, nos países de destino/acolhimento. Tais riscos serão mais ou menos intensos, a depender da forma como a criança e/ou o adolescente realiza a travessia, e da forma como os países gestionam as políticas migratórias (Cabral; Souza, 2019).

Crianças e adolescentes em movimento, no âmbito das migrações forçadas, podem incidir em um dos três tipos de mobilidade existentes: migração acompanhada, desacompanhada ou separada. Na migração acompanhada, a investida migratória se dá acompanhada dos pais ou responsáveis, os quais lhes acompanham desde a saída do local de origem até a chegada no país de destino. A migração acompanhada pode ser documentada ou indocumentada – também chamada de irregular. De todo modo, no deslocamento forçado de crianças e adolescentes, a migração acompanhada é a ideal, pois é a que proporciona maior segurança à criança e ao adolescente. Contudo, cabe pontuar que, mesmo na companhia de familiares, o processo migratório não está isento de riscos (GMG, 2008).

O outro tipo de mobilidade é a migração desacompanhada. Segundo o Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, a criança desacompanhada é aquela que, na travessia, foi separada de ambos os pais ou outros parentes, e não está sob

a supervisão de um adulto que, por lei ou costume, seja por ela responsável. Por fim, tem-se a migração separada, a qual, de acordo com o Comitê, é aquela em que a criança ou o adolescente foram separados dos pais ou responsáveis, mas estão sob a companhia de algum adulto (Abramovich; Cernadas; Morlachetti, 2010). Feita essa distinção, deve-se destacar que em nenhuma hipótese – seja na migração desacompanhada ou separada – as crianças ou os adolescentes devem ser detidos, em observância ao princípio do melhor interesse (GMG, 2008). Não obstante referida previsão, centenas de países ainda promovem a detenção de crianças e adolescentes migrantes, a exemplo do que ocorre na América do Norte e na Europa (UNICEF, 2016; NAÇÕES UNIDAS, 2022).

As crianças e os adolescentes, especialmente os que migram sozinhos ou se perdem dos seus familiares ao longo da travessia, ficam expostos a variadas formas de riscos, privações, violências, explorações e violações de direitos. Nas viagens, são atravessados pela sede, fome, desidratação, desgaste físico e psicológico, cansaço, condições climáticas extremas, afogamentos, abandono de coiotes, assaltos, doenças e, por vezes, a morte (Silva Quiroz; Cruz Piñero, 2013; Ramírez Romero; García Hidalgo; Muñoz Castellanos; Enciso Cruz, 2009). Outros riscos são a separação familiar, detenção, interrupção da educação, discriminação, exclusão social e desaparecimento (UNICEF, 2016).

Mesmo nos casos de migração planejada ou voluntária, tais perigos se fazem presentes. Além disso, se deparam, desde a viagem, com o *status* legal incerto, com a barreira do idioma, com redes sociais limitadas e atos de xenofobia (UNICEF, 2016). Para as crianças que migram desacompanhadas ou separadas, maiores são os riscos de tráfico, exploração, violência e abuso (UNICEF, 2022b).

Embora sejam frequentemente destacados os impactos físicos, vale atentar-se para os efeitos psicológicos e sociais, os quais podem se apresentar como de longa duração. Mesmo quando não vivenciam diretamente uma violência, tanto o processo de deslocamento quanto o de reassentamento guardam, em si, efeitos duradouros na saúde mental de crianças, adolescentes e seus cuidadores (UNICEF, 2016).

Uma outra forma de invisibilização a que crianças e adolescentes, migrantes e em situação de refúgio, estão submetidos é a invisibilização normativa ou legislativa. A Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, que regulou, na esfera internacional, a proteção aos refugiados, estabelecendo a definição clássica de refugiado, não fez qualquer menção à proteção da criança na condição de

refugiada. Não há dúvidas de que essa Convenção se aplica, igualmente, a crianças e adolescentes. No entanto, a especificidade geracional não fora contemplada. Talvez porque não se considerassem que pessoas com até 18 anos tivessem que buscar, sozinhas, a proteção pelo instituto do refúgio (Martuscelli, 2018). De igual modo, o Protocolo Adicional, de 1967, quando derrubou as barreiras temporal e geográfica da Convenção de Genebra de 1951 e ampliou o conceito de refugiado, não se atentou para os deslocamentos das crianças e dos adolescentes.

Coube à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, estabelecer, no seu artigo 22, os deveres dos Estados Partes para com as crianças na condição de refugiadas ou solicitantes de refúgio:

#### Artigo 22

1. Os Estados Partes devem adotar medidas adequadas para assegurar que a criança que tenta obter a condição de refugiada, ou que seja considerada refugiada, de acordo com o direito e os procedimentos internacionais ou internos aplicáveis, receba, estando sozinha ou acompanhada por seus pais ou por qualquer outra pessoa, a proteção e a assistência humanitária adequadas para que possa usufruir dos direitos enunciados na presente Convenção e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos ou de caráter humanitário com os quais os citados Estados estejam comprometidos.

2. Para tanto, os Estados Partes devem cooperar, da maneira como julgarem apropriada, com todos os esforços das Nações Unidas e demais organizações intergovernamentais competentes, ou organizações não governamentais que cooperam com as Nações Unidas, para proteger e ajudar a criança refugiada; e para localizar seus pais ou outros membros de sua família, buscando informações necessárias para que seja reintegrada à sua família. Caso não seja possível localizar nenhum dos pais ou dos membros da família, deverá ser concedida à criança a mesma proteção outorgada a qualquer outra criança que esteja permanentemente ou temporariamente privada de seu ambiente familiar, seja qual for o motivo, conforme estabelecido na presente Convenção. (ONU, 1989)

Verifica-se, portanto, que parte de um regulamento internacional específico para crianças – e adolescentes –, o estabelecimento de compromissos estatais para a garantia de proteção e assistência humanitária às pessoas menores de 18 anos que se encontram na condição de refugiados. A orientação elementar, expressa no artigo 22 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, é a de que deve ser conferida à criança migrante a mesma proteção internamente ofertada a qualquer outra criança nacional que esteja com os seus direitos violados – como nos casos do afastamento temporário ou permanente do ambiente familiar.

A previsão normativa contida apenas em documento específico de proteção – como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989 – reforça que

a diversidade ou pluralidade das crianças e dos adolescentes é desconsiderada no âmbito normativo. As demandas específicas de crianças e adolescentes em situação de refúgio não foram contempladas pelo principal instrumento internacional a tratar do refúgio. Trata-se da normatividade da infância, do conjunto de regras e disposições, jurídicas, mas também simbólicas, que regulam a posição das crianças na sociedade (Marchi; Sarmiento, 2017). A análise e crítica à normatividade da infância é atual e importante, pois busca “[...] impedir que, no plano da teoria e no plano da prática social, as crianças em situação de exclusão fiquem também simbolicamente excluídas da condição da infância por estarem ‘fora da norma’” (Marchi; Sarmiento, p. 961).

Finalizando, a terceira invisibilização que se verifica é a que se dá nos debates públicos e demais espaços de elaboração de políticas sociais públicas. Não obstante as crianças e os adolescentes serem reconhecidos como sujeitos de direitos, titulares de direitos e garantias especiais, necessários ao seu processo de desenvolvimento – o que inclui os direitos de expressão e participação –, frequentemente são excluídos dos debates e espaços de decisão e formulação de políticas públicas.

Ao analisar a participação das crianças nas decisões sobre a vida coletiva e a sua presença enquanto destinatárias e intérpretes da construção do espaço público, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) constataram que, dentre todos os grupos e as categorias sociais excluídas, a infância é especialmente prejudicada. Isso porque, as crianças são – ainda hoje – excluídas das esferas sociais de influência, afastadas do mundo dos adultos. Referida exclusão permanece relacionada à visão adultocêntrica, a qual dita as relações sociais em variadas partes do mundo. A dominação paternalista recusa o estatuto político às crianças.

Maior exclusão ainda é reservada às crianças e aos adolescentes em situação de refúgio, os quais, igualmente sujeitos às práticas adultocêntricas, são ainda mais afastados dos espaços de decisão política nos países de acolhimento. Desse modo, “[a] ideia de que a criança é um ator social, conferindo-a não só os direitos, como também um papel central nas questões sociais, é o ponto de partida para reconhecer nas crianças seu protagonismo” (Paraguassu, 2021, p. 121).

Assim, a promoção da participação e da agência de crianças nesses espaços reflete a necessidade de superar uma perspectiva essencialmente centrada na pessoa adulta nos espaços de participação social, trazendo ao centro das preocupações a subjetividade migrante. (Waldman; Breitenvieser, 2021, p. 646)

Apontadas a não consideração das especificidades de proteção que requerem as crianças e os adolescentes nos fluxos migratórios, nas legislações atinentes e nos debates públicos para a formulação das políticas públicas de acolhimento e proteção, cabe analisar os contornos e limites do conceito de invisibilização.

Peroza e Santos (2021) consideram que a invisibilização é mais profunda do que os próprios processos de exclusão de determinados grupos de pessoas, os quais são, em essência, reveladores da desumanização da sociedade. A exclusão consiste em um dos elementos que fundamentam os processos de invisibilização de pessoas ou grupos. Porém, nos processos de exclusão, existe uma “visibilidade” implicada na relação entre os grupos, vez que são escolhidos os padrões sociais que legitimam a exclusão, os quais, aplicados, permitem o reconhecimento dos excluídos. Por sua vez, no processo de invisibilização, o que sobressai é a indiferença em relação à pessoa. Na invisibilização, não são reconhecidas as necessidades, nem mesmo a existência do outro. Há um “apagamento” social.

Por sua vez, é preciso refletir, a partir das contribuições de Erving Goffman, se a ocultação das crianças e dos adolescentes nos contextos migratórios representa a ideia de invisibilização ou de presença ignorada. Goffman (1963), ao escrever sobre identidade social, pessoal, estigma e visibilidade, traz a ideia de presença ignorada. O cientista social considera que, nos “contatos mistos”, os quais são os momentos em que os ditos “normais” ou “incluídos sociais” e os “estigmatizados” encontram-se na presença física um do outro, as consequências podem ser desagradáveis. Isso porque, os “socialmente incluídos” podem proceder de forma a tratar o “estigmatizado” como alguém melhor do que eles consideravam que fosse, ou alguém pior ao que consideravam. Contudo, se nenhuma dessas condutas for possível, agirá, então, com total desprezo, como se fosse uma “não-pessoa”, como se não existisse – alguém que não é digno de maior atenção. Ou seja, não se trata de alguém socialmente invisível, mas sim, socialmente ignorado.

Portanto, é preciso “mover” a criança e o adolescente para o centro do debate (Cantinho, 2018). É indispensável firmar – nos planos internacional e interno – que a condição de criança prevalece sobre a condição migratória. Deve-se trabalhar sobre as causas que retiram crianças e adolescentes de suas casas, evitando que sejam deslocadas à força e vivenciem os riscos e as violações de direitos na experiência migratória. É preciso, ainda, garantir às crianças e aos adolescentes que chegam, o acesso às políticas públicas de atendimento (UNICEF, 2022b). Deve-se, sobretudo,

trabalhar na criação de espaços amigáveis – *child friendly* –, com serviços de proteção e bem-estar garantidos a todas as crianças, adolescentes e suas famílias (UNICEF, 2018).

### **3 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO E A BARREIRA DA LINGUAGEM**

#### **3.1 Os recentes fluxos migratórios para o Brasil**

O Brasil tem recebido expressivo fluxo de migrantes e refugiados, em especial na década 2011-2020, quando se constatou o crescimento exponencial da presença de migrantes e refugiados no país. O cenário da migração para o Brasil reúne elementos sócio-históricos, pluralidade de nacionalidades e mudança em sua configuração. Se o início da década analisada contemplou os fluxos provenientes de variadas regiões do Sul Global, nos últimos anos, firmou-se a imigração latino-americana, com destaque para as migrações de haitianos e venezuelanos, os quais se apresentam – em termos numéricos –, como as principais nacionalidades que chegaram ao Brasil, no período.

O panorama dos movimentos migratórios para o Brasil pode ser desenhado a partir dos dados disponíveis em três importantes documentos, todos elaborados por pesquisadores do Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra. O primeiro documento, trata-se do “Relatório Anual 2021”, o qual realiza uma análise detalhada da década de 2010, no que se refere à imigração e ao refúgio no Brasil (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021a). O segundo, é o documento “Imigração e refúgio no Brasil: retratos da década de 2010”, o qual sistematiza as informações do Relatório Anual e destaca os eventos e as ações que impactaram a gestão da migração no Brasil (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b). O terceiro, é o “Refúgio em Números – 7ª Edição”, o qual apresenta o refúgio no país, especialmente no ano de 2021 (Junger; Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022).

Sobre o cenário dos movimentos migratórios, tem-se que o Brasil, na década de 2010 – período entre 2011 e 2020 –, foi marcado pelo dinamismo e por mudanças no padrão migratório.

Durante o primeiro quinquênio da década de 2010, os imigrantes de diferentes origens do Sul Global (por exemplo: sul-americanos, haitianos, senegaleses, congolezes, guineenses, bengalis, ganeses, paquistaneses, entre outros), se inseriram de forma crescente no país e no mercado de trabalho brasileiro. No entanto, na segunda metade da década, os imigrantes haitianos e venezuelanos foram responsáveis pela consolidação da imigração latino-americana e caribenha como principais lugares de origem dos imigrantes no Brasil. Dessa forma, é possível pensar que,

diferentemente, do período 2010-2015, marcado por importantes fluxos do Sul Global, parece haver, nos últimos anos, uma consolidação de latino-americanos e caribenhos no Brasil. (Cavalcanti, 2021, p. 14)

Para interpretar a década de 2010, é importante considerar a influência das questões conjunturais, nos níveis global e interno. Isso porque as migrações – como qualquer outro fato social –, são atravessadas pelas questões sócio-históricas. Assim, a história recente do ocidente foi marcada por uma mobilidade que, expressivamente, partiu do Norte para o Sul Global. Isso devido aos movimentos coloniais, aos de êxodo rural e aos resultantes de pós-guerras. Contudo, nas últimas décadas do século XX, o fluxo se inverte, com movimentos do Sul Global para os espaços urbanos do Norte Global – como nos deslocamentos de centro-americanos e de mexicanos em direção aos Estados Unidos, ou o movimento de equatorianos e bolivianos para a Espanha, ou de paquistaneses, indianos e bengalis em direção à Inglaterra. Essa influência, das migrações Sul-Norte, também ocorreu no Brasil, nas últimas décadas do século XX. As conjunturas global e regional tiveram influxo, inclusive, sobre os movimentos da primeira década do século XXI, no país (Cavalcanti, 2021).

Desse modo, a análise dos movimentos migratórios, no período 2011-2020, no Brasil, deve se dar acompanhada de uma abordagem da conjuntura econômica do país, bem como das políticas migratórias implementadas pelo Norte Global. Ou seja, com o endurecimento das políticas migratórias e o fechamento de fronteiras em países do Norte – como Itália, Hungria e Estados Unidos –, o Brasil despontou como um país de destino. Em paralelo às barreiras migratórias do Norte, outro fator determinante foi o cenário econômico, na esfera global e brasileira. A crise econômica de 2007, a qual teve início nos Estados Unidos, mas também seguiu na Europa e no Japão, modificou os eixos migratórios globais, dando corpo às rotas Sul-Sul (Cavalcanti, 2021).

Ao mesmo tempo em que coincidiam as restrições à imigração no Norte Global, acompanhada de uma profunda crise econômica, o Brasil e os países da região estavam em movimentos contrários. 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 e, posteriormente, também foram incluídos os países associados ao bloco. (Cavalcanti, 2021, p. 11)

Foi nesse contexto, de acordos e normativas abertos à recepção do imigrante, de valorização da moeda nacional, de um cenário econômico aquecido, com variadas oportunidades de trabalho formal e renda, que os fluxos migratórios se incrementaram

rumo ao Brasil (Cavalcanti, 2021). A começar pelo fluxo de haitianos pós-terremoto de 2010, novos grupos apareceram em seguida – como os ganeses e senegaleses – os quais vieram para a Copa do Mundo de 2014 e permaneceram no Brasil, solicitando a proteção pelo refúgio – são os “imigrantes da copa”. Também as migrações oriundas da Síria foram sentidas no país, ante o agravamento das condições de vida na Síria (Assis, 2018). Por fim, a partir de 2016, deu-se início ao movimento de migrantes provenientes da Venezuela, alterando o marco Sul-Sul e fixando a migração latino-americana e caribenha para o Brasil (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b).

Em termos demográficos, no mês de julho de 2010, residiam no Brasil 592.570 migrantes, sobressaindo as nacionalidades portuguesa e japonesa. No ano de 2020, os registros administrativos do Governo Federal estimaram a existência de 1,3 milhão de migrantes residentes – em sua maioria, de nacionalidade haitiana e venezuelana. Assim, dentre os fluxos para o Brasil, no período de 2011 a 2020, tem-se a prevalência expressiva dos migrantes da Venezuela, do Haiti, da Bolívia, Colômbia e dos Estados Unidos da América, conforme a seguinte tabela:

Tabela 1 – Número de migrantes no Brasil, segundo os principais países de nascimento, 2011-2020

<b>Número de migrantes por classificação, segundo principais países de nascimento Brasil, 2011-2020</b>	
Venezuela	172.306
Haiti	149.085
Bolívia	55.640
Colômbia	53.802
Estados Unidos	37.715
China	35.590
Argentina	27.604
Cuba	25.592
França	24.619
Peru	23.528
Portugal	22.885
Itália	21.491
Paraguai	20.645
Espanha	19.628
Filipinas	19.110
Alemanha	19.020
Uruguai	17.980
Índia	16.618
Japão	14.322
México	12.926
Outros países	181.700

Fonte: Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b.

Verifica-se, então, uma variedade de nacionalidades que conformam os fluxos migratórios para o Brasil. Nesse apanhado de nacionalidades, estão os migrantes que rumaram ao Brasil por motivos de trabalho e outros motivos – no esteio das chamadas migrações voluntárias –, mas estão, igualmente, alguns fluxos de migrantes forçados, como os de haitianos e venezuelanos, os quais foram recebidos no país, em boa parte, a partir da política humanitária, com a autorização de residência para fins de acolhida humanitária (Cavalcanti, 2021).

A partir do relatório “Imigração e refúgio no Brasil: retratos da década de 2010” (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b), é possível traçar um panorama, ano a ano, dos migrantes registrados, das cidades em que os registros foram expressivamente realizados, das principais origens dos registros, das autorizações de residência para fins laborais e os principais países de nascimento dos trabalhadores qualificados:

Tabela 2 – Panorama da imigração no Brasil, 2011-2020

<b>Panorama da Imigração no Brasil, no período 2011-2020</b>					
<b>Ano</b>	<b>Imigrantes registrados</b>	<b>Principal cidade de registros</b>	<b>Principais origens dos registros migratórios</b>	<b>Autorizações de residência concedidas para fins laborais</b>	<b>Principal país de nascimento dos trabalhadores qualificados</b>
2011	74.339	São Paulo	Bolívia, EUA e Argentina	68.693	China (493)
2012	98.001	São Paulo	Bolívia, EUA e Peru	66.821	Portugal (696)
2013	106.167	São Paulo	Bolívia, Colômbia e Haiti	61.842	Portugal (723)
2014	114.527	São Paulo	Haiti, Bolívia e Cuba	46.740	Portugal (626)
2015	114.473	São Paulo	Haiti, Bolívia e Colômbia	36.868	França (305)
2016	125.467	São Paulo	Haiti, Colômbia e Bolívia	30.327	China (368)
2017	102.721	São Paulo	Haiti, Colômbia e Venezuela	25.937	China (282)
2018	114.157	São Paulo	Venezuela, Haiti e Colômbia	30.619	China (472)
2019	181.584	Boa Vista	Venezuela, Haiti e Colômbia	31.298	China (586)
2020	92.544	Boa Vista	Venezuela, Haiti e Colômbia	20.730	China (430)

Fonte: Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b.

Algumas questões sobressaem na análise desse panorama. A primeira delas, é a de que, por duas vezes, o registro de migrantes sofrera uma leve baixa: em 2017 e em 2020. Em 2017, o cenário existente no Brasil era de incremento da migração dos venezuelanos, bem como dos solicitantes e dos refugiados latino-americanos (Silva, 2021). Também no ano de 2017, fora instituída a Lei de Migração. Ou seja, “[o] novo quadro regulatório trouxe avanços, pelo menos sob o aspecto jurídico, para o acesso dos migrantes internacionais aos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988” (Noronha, 2021), reaquecendo o volume de migrantes registrados em 2018. A segunda baixa deu-se no ano de 2020, em razão da pandemia da Covid-19, a qual ocasionou o fechamento de fronteiras e a adoção de medidas sanitárias, dificultando a mobilidade humana. “De fato, no Brasil, a movimentação nas fronteiras e o registro dos imigrantes durante a pandemia foram bruscamente afetados, de acordo com os dados do STI, do SisMigra e do STI-Mar” (Cavalcanti; Oliveira, 2020, p. 13).

A segunda questão que desponta do panorama migratório no período de 2011 a 2020 é a predominância do município de São Paulo como a principal cidade em que os registros foram efetuados. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que boa parte dos migrantes ingressam ao Brasil pelo Aeroporto Internacional de Guarulhos – GRU, como apontaram Vecchio e Almeida (2018) em pesquisa sobre o fluxo migratório e os pedidos de refúgio no Aeroporto Internacional de Guarulhos. Essa situação somente se modifica em 2019 e 2020, quando as migrações pela fronteira Norte se intensificam e a cidade de Boa Vista passa a figurar como local de maior registro (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b).

Quanto às principais origens dos registros migratórios, fluxos da Venezuela, do Haiti, da Bolívia e da Colômbia são os que aparecem expressivamente. Tomando-se em conta os solicitantes de residência de mais longa permanência, assim como os de residência temporária, verifica-se que eles se destinaram, expressivamente para a Região Sudeste, especialmente nos estados de São Paulo, com 31,5%, e do Rio de Janeiro, com 11,6%. Em seguida, sobressaem as regiões Sul, com 19,8%, e Norte, com 16,6% (Cavalcanti; Oliveira, Silva, 2021b).

A terceira questão verificada no panorama 2011-2020, é a predominância dos países do Norte na origem dos trabalhadores qualificados: China, Portugal e França. Ainda, verificou-se que o número de autorizações de residência concedidas para fins laborais apresentou expressiva redução na década histórica analisada, passando de

68.693 autorizações no ano de 2011, para 20.730 autorizações em 2020. Uma queda que se intensifica de 2014 em diante (Cavalcanti; Oliveira, Silva, 2021b).

Um outro panorama que é possível conhecer, a partir dos relatórios realizados pelo Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra, é o relativo às solicitações de reconhecimento da condição de refugiado e aos reconhecimentos de refúgio, no Brasil, na década de 2010 – período de 2011 a 2020. O Estatuto dos Refugiados, Lei nº 9.474/1997, reconhece como refugiado toda pessoa que tenha deixado o seu país por fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas – proteção que se estende aos apátridas –, ou ainda em razão de grave e generalizada violação dos direitos humanos (Brasil, 1997). Os registros, ano a ano, dos pedidos de refúgio e dos reconhecimentos, na década de 2010, no Brasil, foram os seguintes:

Tabela 3 – Panorama do refúgio no Brasil, 2011-2020

<b>Panorama do Refúgio no Brasil, no período 2011-2020</b>				
<b>Ano</b>	<b>Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado</b>	<b>País dos principais solicitantes</b>	<b>Refugiados reconhecidos</b>	<b>País com mais refugiados reconhecidos</b>
2011	1.465	Haiti (559)	86	Colômbia (26)
2012	1.345	Haiti (470)	165	República Democrática do Congo (39)
2013	6.810	Bengala (1.764)	535	Síria (254)
2014	11.069	Senegal (2.483)	1.858	Síria (1.043)
2015	15.906	Senegal (2.911)	1.011	Síria (417)
2016	8.719	Venezuela (2.601)	883	Síria (270)
2017	32.009	Venezuela (16.999)	539	Síria (294)
2018	79.831	Venezuela (61.391)	940	Síria (495)
2019	82.552	Venezuela (53.713)	21.241	Venezuela (20.696)
2020	28.899	Venezuela (17.385)	26.577	Venezuela (25.694)

Fonte: Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b.

Quanto às solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, de 2011 a 2020, tem-se que os pedidos foram expressivos nos anos de 2018 e 2019, em razão do fluxo proveniente da Venezuela, devido ao agravamento das condições de vida da população venezuelana. Desde 2016, a Venezuela se afigura como país de onde mais se originaram os solicitantes de refúgio. Na década analisada, foram 152.089 pedidos de refúgio – seguida do Senegal, com 5.394 solicitações de refúgio. No que tange aos refugiados reconhecidos no período, verifica-se que boa parte dos reconhecimentos foram dados aos nacionais da Venezuela: 46.390. Em segundo lugar, com os maiores deferimentos de refúgio, estão os nacionais da Síria, com 2.773 reconhecimentos.

Portanto, no período de 2011 a 2020, o Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE recebeu um total de 268.605 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. Nas decisões de mérito, no mesmo período, o órgão reconheceu 53.835 pessoas como refugiadas (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b). Considerando que o painel interativo de decisões sobre refúgio, disponível eletronicamente, informa um total de 63.783 pessoas reconhecidas como refugiadas de janeiro de 1985 até agosto de 2022 – conforme atualização realizada em 17/10/2022 –, verifica-se que os reconhecimentos da década de 2010 respondem por 84,40% do total acumulado (CONARE; ACNUR, 2022).

Quanto às demais questões relacionadas à migração no Brasil, no período de 2011 a 2020, contidas no documento “Imigração e refúgio no Brasil: retratos da década de 2010” (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b), destacam-se as seguintes: entre os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados, os principais países de nascimento dos solicitantes encontram-se no Sul Global; quanto aos eventos vitais, os principais registros de nascimentos de migrantes – nascidos vivos – foram de mães bolivianas, paraguaias, haitianas e venezuelanas; quanto aos casamentos, ocorreram mais de 65 mil casamentos, em que ao menos um dos cônjuges era imigrante; no ano de 2020, a Região Sul foi responsável por gerar empregos à quase metade de todos os trabalhadores migrantes formais no país; parte expressiva dos migrantes haitianos e boa parte dos migrantes venezuelanos se inseriram em ocupações laborais ligadas ao setor agroindustrial – especialmente com o abate de animais e a fabricação de alimentos; os refugiados e solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados auferem os rendimentos mais baixos, comparado aos demais migrantes; e, por fim, a migração feminina para o Brasil aumentou, especialmente a partir da segunda metade da década, com a chegada das mulheres provenientes do Haiti e da Venezuela.

O terceiro relatório elaborado pelo Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra, “Refúgio em Números – 7ª Edição” (Junger; Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022), traz um panorama do refúgio no ano de 2021. Então, saindo do período 2011-2020, os movimentos migratórios para o Brasil em 2021, apresentaram algumas dinâmicas peculiares. No que diz respeito aos pedidos de refúgio, no ano de 2021, o Brasil recebeu 29.107 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. Não obstante a maior parte dos solicitantes possuir a nacionalidade venezuelana ou ter a Venezuela como país de residência habitual, ficou evidenciada, nos fluxos de 2021, a diversidade dos países de origem dos solicitantes: as solicitações abarcaram pessoas provenientes de 117 países. No ano de 2021, a quantidade de solicitantes, segundo a nacionalidade ou país de residência habitual, foi a seguinte:

Tabela 4 – Número de solicitantes de refúgio no Brasil, segundo países de origem

<b>Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, de acordo com os principais países de nacionalidade ou residência habitual – Brasil, 2021</b>	
Venezuela	22.856
Angola	1.952
Haiti	794
Cuba	529
China	345
Gana	307
Bangladesh	257
Nigéria	246
Índia	139
Colômbia	138
Peru	128
Líbano	90
Guiné	84
Senegal	79
Síria	71
Camarões	57
Marrocos	57
Nepal	55
Paquistão	41
Guiné-Bissau	39
Outros países	843

Fonte: Junger; Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022.

As solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, no ano de 2021, indicam a subsistência do fluxo venezuelano, o qual responde por 78,5% do total de nacionalidades registradas. Destaca-se a expressiva chegada de angolanos, no ano. Quanto à distribuição por sexo, tem-se que os homens corresponderam a 53,7% do total de solicitantes, ao passo que as mulheres foram 46,3%. A única nacionalidade

que destoou dessa configuração foi a de Angola, na qual as mulheres, ainda que por décimos percentuais, se apresentaram maioria<sup>3</sup>. Quanto à distribuição por grupos de idade, o relatório revelou que a maior parte dos solicitantes tinha menos de 15 anos de idade: foram 9.214 solicitações. Em seguida, ficou o grupo de 25 a 40 anos, e, por fim, o grupo de 15 a 25 anos (Junger; Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022). Em sequência de idade, tem-se a seguinte tabela:

Tabela 5 – Número de solicitantes de refúgio no Brasil, segundo grupos de idade

<b>Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo grupos de idade – Brasil, 2021</b>	
Total:	29.107
Menor que 15 anos	9.214
15   -- 25	6.329
25   -- 40	9.096
40   -- 50	2.597
50   -- 60	1.242
60   --	629

Fonte: Junger; Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022.

O recorte por idade revela o perfil majoritariamente jovem solicitando proteção pelo instituto do refúgio, no Brasil. Dentre os solicitantes com menos de 15 anos, tem-se que boa parte era proveniente da Venezuela, da Angola, do Peru, da Colômbia e do Haiti (Junger; Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022), a indicar a diversidade de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil.

Também no ano de 2021, o Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE examinou 70.933 solicitações, de pessoas provenientes de 131 diferentes países, com grande destaque para os solicitantes do Haiti, da Venezuela, da China e da Angola. O CONARE reconheceu, em 2021, 3.086 pessoas refugiadas, sendo 769 através do reconhecimento originário e 2.317 via extensão dos efeitos da condição de refugiado. A diversidade de nacionalidades também se fez presente nos reconhecimentos: foram 48 diferentes países de nacionalidade ou residência habitual. Quanto à distribuição por sexo, os homens permaneceram sendo maioria, com 64,5% do total, ao passo que as mulheres representaram 35,5% dos pedidos reconhecidos. Já na divisão por idade, verifica-se que expressiva quantidade dos reconhecidos possuía entre 25 e 39 anos. Foram apenas 7 reconhecimentos a pessoas com menos de 15 anos, bem como

<sup>3</sup> Em 2021, os solicitantes provenientes da Angola eram formados por 50,8% de mulheres e 49,2% de homens (Junger; Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022, p. 14).

91 a pessoas no grupo etário entre os 15 e os 24 anos. Quanto à fundamentação para o reconhecimento da condição de refugiado, prevaleceu a de perseguição por opinião política, seguida de grave e generalizada violação dos direitos humanos (Junger; Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022).

O panorama dos movimentos migratórios para o Brasil é marcado tanto pela pluralidade de nacionalidades, quanto pela presença significativa das crianças e dos adolescentes. A configuração dos fluxos, no período de 2011 a 2020 se transmuta, de um predomínio de migrantes provenientes de diferentes países do Sul Global, para a prevalência, sobretudo, de migrantes haitianos e venezuelanos, em especial a partir da segunda metade da década analisada. Nos movimentos de refugiados, verificou-se um aumento dos pedidos de refúgio nos anos de 2013 e 2014, os quais se intensificaram substancialmente de 2017 em diante, pela piora da situação político-econômica da Venezuela e o aumento do fluxo venezuelano para o Brasil. Quanto aos reconhecimentos de refúgio, no período, foram prevalentes os deferimentos aos venezuelanos e sírios.

### **3.2 As crianças e os adolescentes em situação de refúgio no Brasil**

Crianças e adolescentes integram os fluxos migratórios para o Brasil. Quando se tratam dos deslocamentos forçados, as crianças e os adolescentes estão presentes – em maior ou menor quantidade – em praticamente todos os grupos de migrantes que se refugiam em solo brasileiro. Contudo, os dados sobre crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil ainda são muito deficitários. Ou seja, subsiste a falta de uma análise detalhada da presença de crianças e adolescentes refugiados no país, indicando sua nacionalidade, formação familiar, língua materna e biografia linguística, escolaridade, crença religiosa, dentre outras características peculiares. Também são escassas as abordagens teóricas sobre as vivências das crianças e dos adolescentes na condição de refugiados, no Brasil, e suas narrativas acerca da vida em refúgio.

O painel interativo de decisões sobre refúgio no Brasil, ao elencar as decisões de mérito no período entre janeiro de 1985 a agosto de 2022 – considerando os dados atualizados em 17/10/2022 –, revelou que, das 73.556 decisões de mérito proferidas, 5.643 referiram-se a pessoas abaixo dos dezoito anos de idade. No mesmo período, o total de decisões sem análise de mérito foi de 148.753, divididas entre arquivamento e extinção. Desse montante de análises sem mérito, 18.317 foram relativas a pessoas

abaixo dos dezoito anos de idade (CONARE; ACNUR, 2022). Isso não significa que o número de crianças e adolescentes em situação de refúgio no país, na atualidade, esteja em torno dos 23.960 – principalmente porque os movimentos são fluidos e as possibilidades de regularização, para alguns grupos, são variadas –, mas sim, que as crianças e os adolescentes integram os fluxos de refugiados para o Brasil.

Com o intuito de apresentar um panorama recente da presença de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil – ainda de acordo com os dados do painel interativo das decisões do Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE –, tem-se que, no ano de 2021, das 3.792 decisões de mérito, 2.175 foram referentes a crianças e adolescentes. Ou seja, das decisões proferidas em 2021, mais da metade estava na faixa abaixo dos dezoito anos. Já das decisões do ano de 2022, listadas até outubro de 2022, tem-se que, das 4.029 decisões de mérito, 1.143 foram referentes a crianças e adolescentes (CONARE; ACNUR, 2022).

Considerando a migração venezuelana para o Brasil, o painel interativo sobre o perfil dos abrigos no Estado de Roraima<sup>4</sup>, dá conta da existência de 9 abrigos ativos, dos quais 7 em Boa Vista e 2 em Pacaraima. Dentre os abrigos, 6 são do tipo misto e 3 se destinam exclusivamente para o atendimento da população indígena – os abrigos *Janokoida*, Jardim Floresta e *Waraotuma a Tuaranoko*. Analisado o perfil populacional das pessoas existentes nos 9 abrigos – segundo dados atualizados em 17/10/2022, verifica-se a presença de 2.779 crianças e 914 adolescentes. Portanto, somente nos abrigos em Roraima, existem 3.693 crianças e adolescentes (ACNUR, 2022d).

Há, ainda, a estimativa da população venezuelana – migrantes e refugiados – que permanece fora dos abrigos reconhecidos pela Operação Acolhida, em Roraima. De acordo com os informes da Organização Internacional para as Migrações – OIM, ambos relativos ao mês de junho de 2022, Boa Vista registrou 1.632 venezuelanos, distribuídos entre espaços ocupados públicos, espaços ocupados privados, Posto de Recepção e Apoio – PRA e em situação de rua. Da população venezuelana que não estava nos abrigos em Boa Vista, 617 eram homens, 434 eram mulheres e 581 eram crianças e adolescentes. Já em Pacaraima, verificou-se o total de 2.055 venezuelanos fora dos abrigos, os quais se encontravam nos espaços ocupados públicos, espaços

---

<sup>4</sup> Os abrigos fazem parte da Operação Acolhida, uma força-tarefa criada pelo Governo Federal em março de 2018 (Decretos nº 9.285/2018 e 9.286/2018), ante a necessidade de assistência emergencial e atendimento humanitário aos migrantes e refugiados da Venezuela. A Operação Acolhida é dividida em três ações principais: ordenamento da fronteira, acolhimento – onde se encontram os abrigos – e interiorização (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021b).

ocupados privados, Posto de Recepção e Apoio – PRA e em situação de rua. Do total, 602 eram homens, 550 eram mulheres e 903, crianças e adolescentes (OIM, 2022a; OIM, 2022b). Somadas as crianças e os adolescentes que estão fora dos abrigos da Operação Acolhida nas cidades de Boa Vista e Pacaraima, chega-se ao total de 1.484. Assim, consideradas as crianças e os adolescentes venezuelanos, dentro e fora dos abrigos, chega-se ao valor de 5.177. Trata-se de uma estimativa, relativa ao panorama recente nas duas principais cidades de acolhimento na Região Norte. Muitas outras crianças e adolescentes já passaram pelos abrigos e milhares já foram interiorizadas<sup>5</sup>.

Ao analisar o quantitativo numérico de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, é preciso, portanto, considerar a limitação metodológica. Muitas crianças e adolescentes ingressaram no Brasil, em situação de refúgio, de maneira indocumentada, sem sequer chegar a formalizar o pedido de reconhecimento junto ao Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE. Outras, ainda, acessaram outras vias de permanência no país, como os vistos temporário ou humanitário. Outras tantas estenderam o trajeto até outro país da América do Sul, foram reassentadas em outro país ou mesmo retornaram ao país de origem. Não obstante a inegável importância da quantificação numérica – especialmente para a elaboração das políticas públicas –, é indispensável conhecer quem são as crianças e os adolescentes em situação de refúgio que chegam ao Brasil. Como ingressaram, quais redes de apoio encontraram no país, o que dizem da vida em refúgio e do “ser criança ou adolescente na condição de refugiado”.

Portanto, tomando por base o panorama do refúgio no Brasil, assim como a caracterização das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no país, tem-se que são crianças e adolescentes plurais, de variadas nacionalidades e etnias. São venezuelanas, sírias, haitianas, senegalesas, angolanas, colombianas, congolesas, cubanas, ganesas, afegãs, paquistanesas, dentre muitas outras. São negras, brancas, indígenas, cristãs, muçulmanas, ateias, PcD, LGBTQIA+, dentre outras conformações identitárias. Cada uma com seus sonhos e traumas, com os vínculos que ficaram, com os conhecimentos que trouxeram e com a esperança de uma vida segura e melhor.

---

<sup>5</sup> De acordo com a plataforma interativa do Ministério do Desenvolvimento Social, relativa à Estratégia de Interiorização no Brasil, de acordo com dados de agosto de 2022, a Operação Acolhida já promoveu a realocação de 82.822 venezuelanos para outros Estados brasileiros. Do total de interiorizados, 43% eram pessoas abaixo dos dezenove anos, o que compreende cerca de 35.613 crianças e adolescentes. (Brasil, 2022b).

No que tange à migração venezuelana para o Brasil, tem-se que, para chegar à cidade fronteiriça de Santa Elena de Uairén, boa parte dos venezuelanos saem – especialmente dos estados de Bolívar, Anzoátegui e do Delta Amacuro –, por meio de ônibus comerciais, os quais partem quase sempre acima do limite máximo permitido para o deslocamento. Se deslocam até mesmo em cargas de gado, as quais levam pessoas por um preço abaixo que o do ônibus comercial. Chegando em Santa Elena de Uairén, os que podem, alugam um serviço parecido ao de táxi, para ser trasladado até a fronteira. Aos que não conseguem pagar pelo serviço, a alternativa que resta é caminhar a pé, por 17 quilômetros, para chegar à fronteira e ingressar em Pacaraima. No trajeto, as crianças sentem intensamente os impactos da fome, do sol quente e do cansaço. Muitas chegam com pequenos graus de desnutrição. A pouca – ou nenhuma – água que dispõem para beber ao longo do trajeto faz com que também atinjam altos graus de desidratação (Herrera; Velasco; Cabezas, 2020).

Nos depoimentos e relatos de meninos e meninas em movimento, é possível dimensionar os desafios.

Jennifer, uma adolescente de 12 anos, mestiça, de mãe indígena conta que tinha muita fome e havia vomitado, porque ela e sua família não haviam comido durante o dia e meio de viagem, e que ao chegar à Pacaraima, encontrou um amigo Warao, o qual lhe dera biscoitos, pepitos e cinco reais. Com esse dinheiro ela comprou pão e repartiu com toda a família. (Herrera; Velasco; Cabezas, 2020, p. 65, tradução nossa)<sup>6</sup>

No caso da menina de 12 anos, o suprimento viera de outra criança, também da etnia *Warao*. A família inteira não havia comido ao longo do trajeto. As dificuldades na viagem a pé acabam sendo relacionadas ao cansaço, à falta de alimentos, assim como às mudanças de temperaturas (Herrera; Velasco; Cabezas, 2020). Para outro menino venezuelano, de 8 anos, o qual desmaiara ao chegar na fronteira com o Brasil, o alimento viera de um militar das Forças Armadas brasileira. O menino, após caminhar bastante com suas botas surradas, junto de sua mãe, chegara em Roraima cansado e faminto. O fato de um militar suprir-lhe com um prato de comida, fizera com que o chamasse de “*gente buena*” (Paraguassu, 2021). Assim, “[o] menino parece

---

<sup>6</sup> No original: “Jennifer, una adolescente de 12 años, mestiza, de madre indígena cuenta que tenía mucha hambre y había estado vomitando, debido a que ella y su familia no habían comido durante el día y medio de viaje, y que al llegar a Pacaraima encontró a un amigo warao quien le dio galletas, pepitos y cinco reais. Con ese dinero ella compró pan y lo repartió con toda la familia”.

chegar aberto ao novo mundo, como se esse primeiro ato de acolhida tivesse sido uma garantia de sucesso nas etapas seguintes” (Paraguassu, 2021, p. 84).

Ao realizar pesquisa de campo na fronteira do Brasil com a Venezuela – pouco antes da chegada da pandemia da Covid-19 –, em dezembro de 2019, Paraguassu (2021) registrou seu olhar sobre o fluxo de migrantes venezuelanos na travessia para o Brasil, em Pacaraima/RR. Na observação da pesquisadora, sobressai desde a fila indiana que se formava – sob o sol –, em frente à aduana brasileira, até a presença de bebês e crianças com até 12 anos de idade.

#### **A chegada**

Uma menina venezuelana atravessa o portão da aduana brasileira. Com duas tranças e laço de fita rosa no cabelo, veste casaco também rosa e leva uma mochila aparentemente pesada nas costas um pouco curvadas. Debaixo do braço, carrega um travesseiro grande quase do tamanho de seu corpo magro e miúdo. O rosto está sério; a aparência, cansada. Os passos estão firmes e um pouco apressados, seguindo a mulher que vai na frente. O olhar, perdido. As duas seguem o fluxo e chegam num espaço com bancos de madeira enfileirados para aguardarem o primeiro de uma série de atendimentos. Adultos e crianças, todos de aspecto cansado, juntam-se na mesma espera por informações. Naquele momento, não havia prioridade para ninguém. (Paraguassu, 2021, p. 33, grifo da autora)

A travessia da menina venezuelana, pelo olhar da pesquisadora, contempla aspectos da experiência migratória: trata-se de um movimento cansativo, enfileirado, que passa por caminhadas, portões e atendimentos. A menina – a qual, segundo a autora, deveria ter seis anos de idade – trazia um rosto sério e olhar cansado. Trazia também sua fita rosa, o casaco rosa, seu travesseiro e uma mochila pesada. Em tão pouca idade, a criança enfrentara a dura realidade da partida, os trâmites burocráticos da fronteira, o peso e a exaustão da viagem.

Na tese “Além das fronteiras: da complexidade da educação de quem não é daqui: um estudo sobre crianças refugiadas”, Insabralde (2022) descreve a travessia de outra família venezuelana, composta por dois irmãos – chamados ficticiamente de Tiago e Daniela – e sua mãe, Mariam. Tiago contava com seis anos, a irmã oito. Eles tinham um irmão que morava no Brasil, na cidade de São Pedro da Aldeia, interior do Estado do Rio de Janeiro. A família não trazia passaportes, mas sim, malas grandes. O volume, contudo, não era de roupas ou calçados. “Não estavam preocupados com o que vestiriam no Brasil. Os irmãos preferiram trazer na mala o sabor da Venezuela. A farinha que estava na bagagem serviria para fazer *arepas*” (Insabralde, 2022, p. 51, grifo da autora) – um prato típico da culinária venezuelana. Segundo a autora, as

crianças não entenderam muito o que estava acontecendo quando atravessaram a fronteira da Venezuela com o Brasil, mas sabiam que estavam indo morar com o irmão e isso os deixava felizes (Insabralde, 2022). Sobre a travessia – que incluía um trajeto por rodovia e outro de avião – sobressai a tensão que a família vivenciara:

Às nove da manhã do dia seguinte, pisaram em território brasileiro. Tiago e Daniela atravessaram a fronteira com as passagens aéreas em mãos. O voo sairia de Boa Vista à meia-noite. De Boa Vista iriam até Brasília e de Brasília até o Rio de Janeiro. Eles atravessariam o país para encontrar o irmão. Mas, de Pacaraima até Boa Vista tinha chão, pois seria preciso percorrer 213 quilômetros.

No meio do trajeto, tinha a Polícia Federal. Tinha o português e o medo, pois precisavam apenas de uma assinatura para entrar.

– Vocês não vão pegar esse avião hoje – resmungou o policial federal ao atendê-los.

O irmão mais velho tinha comprado as passagens com sacrifício, se perdessem o voo, não teriam como chegar a São Pedro da Aldeia. Acharam que teriam que voltar para a Venezuela. Não sabiam que precisavam de tantos documentos. Olharam para sua mãe, Mariam, que tentava disfarçar o nervosismo. (Insabralde, 2022, p. 52)

Na migração forçada, o deslocamento é um esforço, individual ou familiar. A dificuldade com que o irmão mais velho, domiciliado no Brasil, comprara as passagens aéreas se transmuta na preocupação e tensão dos irmãos e, principalmente, da mãe, pelo êxito nos deslocamentos. Ao afirmar “tinha o português e o medo”, constata-se que além do desgaste físico em si, havia um entrave linguístico e um estresse mental. O medo acompanha o deslocamento. A mãe disfarça o nervosismo. A família chegara ao seu destino somente por volta das três horas da tarde do dia seguinte, depois de um dia e meio de deslocamento (Insabralde, 2022).

Na migração para o Brasil, as crianças e os adolescentes vivenciam caminhos e fluxos diferentes: “[...] alguns adentram ao país, por terra, como é o caso de países vizinhos, como a Colômbia e a Venezuela, outros, por via marítima, como alguns provenientes da África, porém a maioria vem por via aérea” (Santos, 2018, p. 110). Foi assim que a criança congoleza registrara sua chegada ao Brasil:

- Gosto de andar a pé. Eu vou para a escola a pé, eu venho pra cá a pé, eu vou para casa a pé. Mas pro Brasil, vim de avião. Acho que já tinha andado de avião. Eu acho que sentia medo. Mas não sei se ainda sinto. Na hora que sobe, dá medo. (menino congolês, 10 anos) (Paraguassu, 2021, p. 90)

Para o colombiano Enrico, que veio para o Brasil com dez anos, a jornada de Bogotá a São Paulo durou dois meses e 15 dias. Desde a saída, no mês de novembro

de 2014, à chegada, foram muitas caminhadas e cerca de 119 caronas, na companhia do pai e da meia-irmã mais velha. Entraram no Brasil pela cidade de Brasília/AC, fugindo da perseguição do narcotráfico e das restrições financeiras por que passavam na Colômbia. No Brasil, solicitaram a proteção pelo instituto do refúgio (IMDH, 2016).

As crianças e os adolescentes que chegam ao Brasil em situação de refúgio ingressam no país de maneiras e por caminhos diferentes. Sejam os provenientes de países mais distantes – como da Síria, do Líbano ou Paquistão –, ou os provenientes de países africanos – como da Angola, do Congo ou do Sudão do Sul –, ou ainda os que partem da América Central – como do Haiti –, ou de países da América do Sul – da Colômbia, Venezuela ou do Peru –, todos vivenciam, de formas individualizadas, a experiência migratória. São meninos e meninas que deixam suas casas e formas de vida até então experienciadas e atravessam países, oceanos e fronteiras, em projetos migratórios incertos e cansativos, dos quais, por vezes, mal sabem o roteiro. No Brasil, as crianças e os adolescentes em deslocamentos forçados também chegam sozinhos. Pela fronteira com a Venezuela, nos três primeiros meses de 2021, foram feitos 1.071 registros de crianças separadas, desacompanhadas e sem documentos (ONU, 2021).

Na análise da presença de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, outros dois aspectos devem ser considerados: as dimensões emocionais e os impactos psicológicos (Guilherme; Theis; Oliveira, 2022). Ao trabalharem sobre a trajetória de duas mulheres, migrantes e refugiadas, da Síria e do Haiti – residentes nas cidades de Curitiba/PR e de Joinville/SC, as quais chegaram no Brasil ainda adolescentes –, Guilherme, Theis e Oliveira (2022) destacaram que, ainda que muito jovens, a trajetória das meninas não começou no exato momento em que iniciaram o projeto migratório. Ou seja, a vida de ambas é composta por fatores sociais e emocionais que antecederam a chegada ao Brasil. Partindo-se dessa compreensão, tem-se que: a trajetória de crianças e/ou de adolescentes em situação de refúgio não se inicia no projeto migratório. Ela é precedida por emoções e sentimentos, formados desde o local de origem.

Quando se trata de crianças e adolescentes provenientes da Síria, é preciso considerar que eles saíram de um cenário de guerra e violência, os quais produziram impactos e ditaram sentimentos em suas vivências antes da saída. A jovem Maaloula, agora com 20 anos, descreveu as lembranças dos quase dois anos de tensão vividos em Aleppo. A menina relatou desde as restrições de circulação em seu bairro, a falta de alimentos e de medicamentos, as janelas da escola tapadas para não serem alvos

de atiradores, as idas ao subsolo para protegerem-se dos ataques, os prédios e casas destruídos, até o medo em razão de ameaças à sua identidade cultural e religiosa. Do processo de saída da Síria, Maaloula relatou experiências impactantes. Primeiro, a família – composta pela mãe, pai e irmã – se deslocou para uma cidade vizinha, com o intuito de renovar os passaportes. Foram de ônibus. As meninas tiveram de se cobrir e se passar por muçulmanas. No caminho, o ônibus era constantemente parado, mas como o pai tinha sobrenome árabe e os muçulmanos só fiscalizavam os documentos dos homens, a família passava ilesa a cada parada. O desafio maior ainda estava por vir. Como os aeroportos estavam destruídos, a única alternativa fora pegar um avião militar e rumar para uma região do litoral – perto do Líbano e sem conflitos – onde poderiam, então, tirar o visto para o Brasil (Guilherme; Theis; Oliveira, 2022).

O relato da viagem para o litoral da Síria permite dimensionar os impactos da experiência migratória:

[...] ninguém podia pegar esse avião, o meu pai tinha contatos com pessoas ali dentro, e aí a gente teve que pagar, né, não tinha o que fazer. Pegar esse aviãozinho pra poder sair (...) era um avião militar, sabe aqueles que não têm bancos. Então, a gente foi com os corpos e com os feridos, a gente ouvia os gemidos o tempo inteiro. A gente não via nada porque estava escuro, graças a Deus, porque não podia ligar as luzes do avião nem nada. Se os terroristas vissem, eles iriam atirar. Era cena de filme. E chegando na outra cidade, ligaram as luzes, porque estávamos numa área segura e a gente viu que tinha ali, corpos, era muito pesado [...]. Quando eu lembro disso, e vou contar para as pessoas, parece mentira, né. Mas não foi, foi muito real, eu não consigo imaginar como a gente passou por isso. Cara, que coragem, né. (Maaloula, Entrevista concedida a Ana Julia Guilherme. Curitiba, 10 jun. 2021). (Guilherme; Theis; Oliveira, 2022, p. 211)

Como relatado pela jovem – a época, adolescente – “era muito pesado”. Se era pesado já para um adulto – como o pai e a mãe de Maaloula, muito o mais o era para Maaloula e sua irmã. A vida angustiante que levavam em Aleppo, os constantes bombardeios, a destruição da cidade, a viagem de avião junto de corpos feridos, todas essas imagens ficaram nas lembranças da menina. Ainda assim, “[...] a saída forçada da Síria, de forma apavorante, conflituosa e perigosa, pareceram impactar menos a dimensão emocional da interlocutora que a reconstrução da vida após a imigração” (Guilherme; Theis; Oliveira, 2022, p. 212). Isso porque, ao chegar ao Brasil, a família precisou “começar tudo do zero”: a aquisição do repertório linguístico para a comunicação com as pessoas, o estabelecimento de amizades, a continuação dos estudos, o restabelecimento profissional dos pais – tudo foi muito intenso para todos

os integrantes da família. Especialmente para a irmã de Maaloula, a qual apresentara um quadro depressivo na chegada ao Brasil (Guilherme; Theis; Oliveira, 2022).

Se as crianças e os adolescentes sírios saem de um cenário de guerra e de violência, as crianças e os adolescentes haitianos saem de um contexto de elevados índices de pobreza, conflitos internos, histórico de ditaduras e catástrofes ambientais. Quando a adolescente haitiana Monifa veio para o Brasil, já havia enfrentado grandes pressões, exercendo o papel de cuidado dos irmãos mais novos. Com cinco anos de idade, Monifa saiu de Porto Príncipe – onde nascera – e deslocou-se, com os pais e quatro irmãos, para a República Dominicana. Quando estava com quatorze anos, os pais de Monifa migraram para o Brasil, deixando-a sozinha no cuidado de seus irmãos (Guilherme; Theis; Oliveira, 2022). Assim, “[m]esmo sabendo que os pais foram em busca de uma vida melhor para a família, o sentimento de abandono se traduz em fortes traços emocionais, [...]” (Guilherme; Theis; Oliveira, 2022, p. 206). Quando enfim puderam vir para o Brasil, Monifa já acumulara os sentimentos de medo e coragem, relacionados ao período em que vivera na República Dominicana – os quais influem, inclusive, na forma como a jovem percebe sua identidade e se relaciona com o mundo hoje (Guilherme; Theis; Oliveira, 2022).

Tais questões apresentadas estão relacionadas aos impactos psicológicos e às dimensões emocionais. Contudo, não encerram o assunto em si. Além dos traumas vividos, há os relacionamentos, os familiares que ficaram, o animalzinho de estimação que não pôde vir na bagagem, dentre outros elementos os quais, igualmente, formam os aspectos emocionais de crianças e adolescentes migrantes.

Ao chegarem ao Brasil, as famílias de refugiados são amparadas por variados grupos e órgãos, os quais auxiliam o governo federal e atuam no atendimento inicial, assim como nas estratégias de interiorização e de inserção local. Desde a Declaração de Nova Iorque sobre Refugiados e Migrantes, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 2016, firmou-se o entendimento de que a proteção e a inserção das pessoas na condição de refugiadas não podem ficar exclusivamente sob a responsabilidade dos Estados. Isso porque nenhum ator dispõe, sozinho, de experiência, recursos ou capacidade para o enfrentamento dos complexos desafios da acolhida às populações em movimentos forçados. Assim, a acolhida aos refugiados demanda a adoção de ações compartilhadas e complementares, envolvendo a participação de múltiplos atores – como governos, sociedade civil e setor privado –, mediante a distribuição de responsabilidades e a construção de soluções coletivas (Breitenvieser, 2022). Os

atores contemplam, de acordo com a Declaração: “[...] autoridades nacionais e locais, organizações internacionais, instituições financeiras internacionais, parceiros da sociedade civil (incluindo organizações de fé, organizações de diáspora e academia), setor privado, mídia e os próprios refugiados” (Breitenvieser, 2022, p. 13).

No Brasil, algumas organizações se destacam no acolhimento aos refugiados, atuando em apoio ao Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR e ao Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE: o Instituto Migração e Direitos Humanos em Brasília; a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo; a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro; a Cáritas Brasileira Regional do Paraná; o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados em Belo Horizonte; a Missão Paz; a Associação Compassiva; e a *I Know My Rights – IKMR* (ACNUR, 2021; Martuscelli, 2017b).

A IKMR desenvolve programas em parceria com o ACNUR e outras organizações que trabalham com refúgio para promover os direitos e beneficiar crianças refugiadas e solicitantes de refúgio em situação de vulnerabilidade social nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Amazonas, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Dentre eles, é importante destacar o trabalho da IKMR para criar espaços seguros onde a criança refugiada possa ser criança, brincar e aproveitar sua infância. (Martuscelli, 2017b, p. 249)

Assim, no ingresso ao Brasil, as crianças e os adolescentes em situação de refúgio devem ser acolhidos e ter os seus direitos básicos garantidos, com absoluta prioridade. Além das demandas imediatas, relacionadas ao recebimento de roupas, alimentação, imunização, abrigo e regularização migratória, há outros direitos a serem assegurados, como o direito à convivência familiar e comunitária, o acesso aos serviços públicos de saúde – incluindo os serviços e programas destinados à saúde mental – e o direito à educação. O atendimento a crianças e adolescentes na condição de refugiados deve se pautar pelo princípio do melhor interesse e resgatar, em todo e qualquer procedimento, os elementos basilares da teoria da proteção integral.

Ao fim, vale frisar que “[a]s legislações e políticas migratórias parecem sempre supor que uma criança migrante estará acompanhada de forma legal e afetiva por um adulto responsável por ela” (Grajzer, 2020, p. 591). Logo, na esfera da proteção, maior cuidado deve ser destinado às crianças e aos adolescentes que ingressam no país separados, desacompanhados e/ou indocumentados, vez que mais expostos à situações de violações de direitos, como trabalho infantil, tráfico de pessoas, abuso e exploração sexual (Grajzer, 2020). Nos termos da Resolução Normativa Conjunta nº

1 CONANDA/CONARE/CNIG/DPU, de 9 de agosto de 2017, a Defensoria Pública da União é responsável por representar legalmente crianças e adolescentes migrantes desacompanhados ou separados, visando a regularização migratória (Brasil, 2017a). Desde agosto de 2018, a Defensoria Pública da União, através da Missão Pacaraima, integra a Operação Acolhida, prestando assistência jurídica migratória e resguardando os direitos de crianças e adolescentes em especial dificuldade migratória (DPU, 2022).

As consequências da vivência da migração e do refúgio, para as crianças e os adolescentes não se encerram com a chegada ao Brasil, tampouco com a definição do *status* migratório (Carneiro; Cavalcanti; Sousa, 2021). São consequências que “reverberam pelo tempo que durar a sua adaptação no novo país” (Carneiro; Cavalcanti; Sousa, 2021, p. 3). Portanto, para que crianças e adolescentes em situação de refúgio tenham uma boa adaptação, é preciso reconhecer a sua presença e promover a sua plena inserção, nos diversos âmbitos sociais.

### **3.3 A inclusão das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no sistema de ensino brasileiro**

Um dos desafios no processo de inserção das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio, nos países de acolhimento, consiste no exercício do direito à educação. Isso porque a migração promove impacto nas oportunidades educacionais. Mesmo antes da pandemia da Covid-19, o cenário já era alarmante: cerca de metade das crianças e dos adolescentes refugiados, em idade escolar, não iam para a escola (UNHCR, 2022h). Ou seja, antes da pandemia, crianças e adolescentes em situação de refúgio tinham duas vezes mais probabilidade de estarem fora da escola do que as crianças e os adolescentes não-refugiados. Com a pandemia e, principalmente, após a retomada das aulas presenciais, a exclusão escolar de meninos e meninas em deslocamentos forçados pelo mundo tende a aumentar ainda mais (UNHCR, 2020).

De acordo com dados de 33 países no mundo, relativos ao período entre 2021 e 2022, as crianças e os adolescentes na condição de refugiados, em idade escolar, apresentam, em todos os níveis da educação básica, taxas de matrículas inferiores às de crianças e adolescentes dos países de acolhimento. No nível pré-primário, a taxa média de matrícula das crianças em situação de refúgio foi de 42%. A taxa média das matrículas no nível primário – ensino fundamental – foi de 68%, ao passo que a taxa média do nível secundário – ensino médio, no Brasil – foi de 37%. A desigualdade

de acesso também é afetada pela desigualdade de gênero: seja no nível primário ou secundário, os meninos estão à frente, em números de matrículas, se comparados às meninas (UNHCR, 2022h). Assim, as oportunidades educacionais são distribuídas de forma desigual. Há uma desvantagem educacional para crianças e adolescentes em situação de refúgio – e uma desvantagem ainda maior para as meninas. Portanto, o direito à educação, para meninos e meninas em situação de refúgio, é marcado pelo acesso e aprendizagem desiguais.

Crianças que migram de áreas com níveis mais baixos de desenvolvimento educacional podem ter acesso a oportunidades que, de outra forma, não lhes estariam disponíveis. Ao mesmo tempo, as realizações e as conquistas dos estudantes migrantes, muitas vezes, ficam aquém das de seus colegas das comunidades que os acolhem. (UNESCO, 2018, p. 9-10)

Portanto, os sistemas educacionais precisam se adaptar às necessidades e demandas dos alunos migrantes. A escola deve ser inclusiva, facilitando não apenas as condições de acesso, mas também de permanência para os alunos refugiados. A metodologia precisa ser adaptada e os docentes preparados para lecionar em meio à diversidade cultural e linguística, e em meio aos traumas inerentes aos deslocamentos forçados (UNESCO, 2018).

A inclusão não se limita ao acolhimento linguístico, nem mesmo à adequação metodológica para o recebimento da criança ou do adolescente refugiado. “A inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento” (Clark, 2020, p. 07). A inclusão na educação também não é um ponto final, mas um processo, baseado no diálogo, na abertura e participação. Por ser um processo, pode se mostrar difícil, por mais que os gestores educacionais tenham boa vontade e sejam altamente comprometidos. A inclusão promove benefícios: melhoria do desempenho acadêmico, da autoestima do/a aluno/a, do desenvolvimento emocional, social, além da aceitação pelos pares (UNESCO, 2020). Segundo Assumpção e Coelho (2020), o processo é inclusivo quando a diversidade é trabalhada enquanto potência, bem como oportunidade de troca e de aprendizado entre as pessoas envolvidas no contato.

A escola é elemento essencial na inclusão social da criança e do adolescente em situação de refúgio. A inclusão no ambiente escolar não se limita à uma questão de aprendizagem, mas abarca a socialização indispensável à adaptação do/a aluno/a migrante. Por meio das interações, a criança poderá apreender os valores, as culturas,

além de interiorizar palavras, significados e ideias (Araújo; Contreras, 2017). A escola, por vezes, se apresenta como o primeiro espaço de socialização das crianças fora do ambiente familiar. É no encontro com o outro que ela fará descobertas cruciais ao seu desenvolvimento e se apropriará do repertório cultural, socialmente construído. É na escola que a criança se constitui como pessoa humana, elaborando e ampliando os modos de pensamento (Grajer, 2018). Para as crianças e os adolescentes em situação de refúgio, o processo de “[...] inclusão no ambiente escolar é fundamental para a aprendizagem da língua nacional, para a promoção da integração social, além da apropriação de conhecimentos e do estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos” (Paraguassu, 2021, p. 25).

Em pesquisa feita com crianças na condição de refugiadas sírias, moradoras do Distrito Federal, Fusaro (2019) afirmou a importância da escola para as crianças e as famílias pesquisadas:

[a] escola tem uma importância central na vida das crianças e famílias refugiadas que participaram desta pesquisa. Ela é uma espécie de passaporte para a nova sociedade. Não é apenas o lugar onde a criança aprende português – “mais rápido que nós adultos” –, mas onde relaciona-se e reconstrói laços emocionais a partir de novas amizades e adquire uma formação para o futuro. Formação esta que possibilitará o acesso ao trabalho que, como vimos, é estruturante na vida das famílias. (Fusaro, 2019, p. 70)

No Brasil, os dados da inclusão das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no sistema formal de ensino – especialmente a educação básica obrigatória e gratuita – são marcados pela incompletude e por pouca notabilidade ou publicidade. São produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e integram o Censo Escolar, o qual se apresenta como um importante instrumento de informações sobre a educação básica brasileira. No entanto, os dados sobre a presença das crianças e dos adolescentes migrantes e em situação de refúgio presentes nestes documentos não são desagregados por *status* de proteção. Ou seja, são informados apenas como “alunos estrangeiros”, o que faz com que a informação se limite ao número de migrantes nas escolas – e as respectivas nacionalidades. Não é feita a identificação, dentre as crianças e os adolescentes migrantes matriculados no sistema formal de ensino, de quantos são refugiados ou solicitantes de refúgio – tampouco de suas línguas maternas.

Em estudo sobre a inclusão educacional dos migrantes e refugiados no Brasil, Vinha e Yamaguchi (2021) apresentaram informações relevantes sobre as matrículas

de estudantes migrantes no sistema de ensino básico brasileiro, no período de 2010 a 2020. A pesquisa incluiu um detalhamento das matrículas nas cinco macrorregiões brasileiras, apresentando os municípios – em cada macrorregião – com maior número de alunos migrantes matriculados no ano de 2020.

Em 2010, a rede básica de ensino brasileira contava com 41.916 migrantes matriculados. Esse número aumenta, ao final da década analisada – logo, no ano de 2020 –, para 122.900 matrículas de meninos e meninas migrantes. Estes quantitativos contemplam as matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Técnico Integrado, Ensino Médio – Magistério e Curso Técnico/Educação de Jovens e Adultos – EJA (Vinha; Yamaguchi, 2021). Nesta ordem de etapas, tem-se a seguinte distribuição de matrículas, em 2010 e 2020:

Tabela 6 – Número de imigrantes por etapa da educação, 2010-2020

<b>Número de imigrantes por etapa da educação, em 2010 e 2020</b>		
<b>Etapa da Educação</b>	<b>2010</b>	<b>2020</b>
Educação Infantil	7.311	18.007
Ensino Fundamental	26.322	77.193
Ensino Médio	5.536	16.056
Curso Técnico Integrado	236	940
Ensino Médio - Magistério	52	83
Curso Técnico / EJA	2.459	10.621
<b>Total:</b>	<b>41.916</b>	<b>122.900</b>

Fonte: Vinha; Yamaguchi, 2021.

Tanto no ano de 2010 quanto no ano de 2020 – assim como durante todo o período analisado no recorte temporal da tese –, a maioria dos/as alunos/as migrantes encontra-se matriculada na etapa do ensino fundamental. Ao desagregar os dados por macrorregiões, verifica-se, também, que eles estão, majoritariamente, nas capitais dos estados. Contudo, antes de adentrar na análise dos dados por macrorregiões, cumpre apresentar – mediante apoio do painel elaborado pelo Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – NEPO, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, um panorama das matrículas, na educação básica, na década analisada:

Tabela 7 – Número de imigrantes na educação básica, 2010-2020

<b>Número de imigrantes na educação básica, no período de 2010 a 2020</b>				
<b>Ano</b>	<b>Etapa da educação</b>			<b>Total</b>
	<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	
2010	7.311	26.322	5.536	<b>39.169</b>
2011	9.172	29.133	6.400	<b>44.705</b>

2012	10.547	31.184	7.055	<b>48.786</b>
2013	12.471	36.037	7.850	<b>56.358</b>
2014	12.820	40.901	8.578	<b>62.299</b>
2015	11.704	44.136	8.907	<b>64.747</b>
2016	10.927	46.047	9.524	<b>66.498</b>
2017	9.851	46.597	9.746	<b>66.194</b>
2018	10.223	51.019	10.585	<b>71.827</b>
2019	17.338	75.318	15.672	<b>108.328</b>
2020	18.007	77.193	16.056	<b>111.256</b>

Fonte: Vinha; Yamaguchi, 2021; Nepo, 2020.

Com exceção da etapa da educação infantil que, por três anos consecutivos apresentou diminuição no número de matrículas de alunos/as migrantes – nos anos de 2015, 2016 e 2017 –, em todos os demais anos e etapas da educação básica houve um incremento no número de migrantes matriculados. Na educação infantil, o total de matrículas em 2020 representou um aumento em 246% do total de matrículas do início da década. No ensino fundamental, esse aumento foi de 293,3% e, no ensino médio, de 290%. Ou seja, nas etapas finais da educação básica, o número de migrantes nas escolas quase triplicou (Vinha; Yamaguchi, 2021; Nepo, 2020).

Os dados relativos ao ano de 2020 demonstram o número de migrantes por nacionalidade. Da educação infantil até o ensino médio, os três países com o maior número de alunos/as matriculados/as nas escolas brasileiras, em ordem decrescente, foram: Venezuela, Bolívia e Haiti<sup>7</sup>. Dos países do Norte Global, com maior número estão os norte-americanos e portugueses. Em 2020, também constam matrículas de alunos/as provenientes dos seguintes países: Paraguai, Argentina, Japão, Colômbia, Espanha, Peru, Uruguai, Itália, Angola, Síria, China, França, Cuba, Suriname, Guiana Francesa, Alemanha, Guiné Bissau, Suíça, Chile, Reino Unido, Irlanda, Bélgica e Guiana (Vinha; Yamaguchi, 2021).

Ao desagregar os dados das matrículas por macrorregiões, verifica-se que a Região Sudeste é a que concentra o maior número de estudantes migrantes. De 2010 a 2020, as escolas do Sudeste registraram um aumento de 85,5% nas matrículas de migrantes, fechando em 47.443 alunos/as em 2020. Quantitativamente, os estudantes provenientes da Bolívia superaram os/as alunos/as das demais nacionalidades: foram 10.915 matrículas no ano. Na sequência, vêm os/as alunos/as provenientes do Haiti,

<sup>7</sup> Foram 37.668 matrículas de alunos/as provenientes da Venezuela, 12.213 matrículas de provenientes da Bolívia e 11.257 matrículas de provenientes do Haiti – desconsideradas as matrículas das etapas do Curso Técnico Integrado, Ensino Médio – Magistério e Custo Técnico/EJA (VINHA; YAMAGUCHI, 2021, p. 257).

da Venezuela e dos Estados Unidos da América. Na década analisada, sobretudo a partir do ano de 2018, verificou-se o incremento considerável no número de alunos/as haitianos, bolivianos e venezuelanos. No que tange aos municípios, apenas a cidade de São Paulo abriga mais de 68% dos/as estudantes migrantes da Região Sudeste, em especial de bolivianos. Na cidade de São Paulo, ainda, os bairros Brás, Bom Retiro e Pari são onde o grupo da Bolívia mais se concentra. Trata-se de locais famosos pela atividade têxtil. Assim, há grande concentração nas escolas públicas, tanto na região central quanto em escolas da região leste (Vinha; Yamaguchi, 2021).

Dentre as cidades da Região Sudeste, as dez primeiras, em quantitativo de estudantes migrantes, no ano de 2020, foram:

Tabela 8 – Número de estudantes imigrantes por município – Região Sudeste, 2020

<b>Número de estudantes imigrantes por município na educação básica – Região Sudeste, 2020</b>	
São Paulo – SP	19.345
Rio de Janeiro – RJ	2.065
Guarulhos – SP	1.629
Belo Horizonte – MG	1.554
Campinas – SP	698
Sorocaba – SP	550
Governador Valadares – MG	510
Uberlândia – MG	493
Carapicuíba – SP	483
Contagem – MG	432

Fonte: Vinha; Yamaguchi, 2021.

A Região Norte, além de representar a maior extensão territorial brasileira, faz fronteira com variados países da América do Sul: Bolívia, Peru, Venezuela, Colômbia, Guiana, Guiana Francesa e Suriname. Portanto, para além do aumento expressivo de alunos/as provenientes da Venezuela – especialmente a partir do ano de 2017 em diante –, tem contabilizado matrículas dos estudantes provenientes dos demais países fronteiriços. Os migrantes venezuelanos responderam por 82,4% das matrículas da educação básica na região: em 2020, contabilizaram-se 24.466 alunos da Venezuela. No que tange aos alunos oriundos do Norte Global, tem-se a presença de migrantes das nacionalidades americana, portuguesa, espanhola, japonesa, francesa, italiana e sul-coreana (Vinha; Yamaguchi, 2021).

Quanto às dez principais cidades que abrigaram os/as estudantes migrantes, na Região Norte, em 2020, tem-se as seguintes:

Tabela 9 – Número de estudantes imigrantes por município – Região Norte, 2020

<b>Número de estudantes imigrantes por município na educação básica – Região Norte, 2020</b>	
Boa Vista – RR	11.375
Manaus – AM	8.232
Pacaraima – RR	2.260
Porto Velho – RO	736
Belém – PA	414
Tabatinga – AM	373
Mucajá – RR	337
Rorainópolis – RR	313
Amajari – RR	239
Bonfim – RR	236

Fonte: Vinha; Yamaguchi, 2021.

Na Região Centro-Oeste, as matrículas de estudantes migrantes nas escolas foram demarcadas, no período de 2010 a 2020, pelos fluxos de venezuelanos e de haitianos, como também de migrantes dos países fronteiriços – Bolívia e Paraguai – e de países do Norte Global. Dentre as matrículas dos estudantes latino-americanos, destacam-se, em 2020, a de venezuelanos, haitianos, paraguaios e bolivianos. Dentre as matrículas de estudantes provenientes do Norte Global, em 2020, verificam-se as de americanos, portugueses, espanhóis e japoneses. O número de alunos/as é maior nas capitais dos estados e na cidade de Brasília – capital brasileira –, que concentrou mais de 60% das matrículas em 2020 – boa parte de estudantes migrantes do Norte Global –, em um aumento intensificado especialmente nos últimos dois anos (Vinha; Yamaguchi, 2021).

Dentre as cidades do Centro-Oeste, em 2020, destacam-se as dez principais:

Tabela 10 – Número de estudantes imigrantes por município – Região Centro-Oeste, 2020

<b>Número de estudantes imigrantes por município na educação básica – Região Centro-Oeste, 2020</b>	
Brasília – DF	2.799
Goiânia – GO	1.190
Cuiabá – MT	955
Campo Grande – MS	695
Dourados – MS	546
Anápolis – GO	359
Aparecida de Goiânia – GO	278
Rondonópolis – MT	248
Corumbá – MS	203
Várzea Grande – MT	197

Fonte: Vinha; Yamaguchi, 2021.

A Região Nordeste reúne o menor número de alunos/as migrantes no país, especialmente de latino-americanos, em razão, sobretudo, de não possuir fronteiras terrestres com os países vizinhos. Desse modo, com exceção do fluxo venezuelano – que aumentou, na região, a partir de 2018 –, os estudantes migrantes matriculados nas escolas do Nordeste provêm, principalmente, do Norte Global, com destaque para os alunos portugueses e norte-americanos, seguidos de italianos e espanhóis. Dentre os/as estudantes nascidos/as em países latino-americanos, observa-se o crescimento na segunda metade da década, com estudantes da Venezuela, Colômbia, Argentina, Bolívia, Cuba, Suriname, Guiana Francesa e Peru. Assim como nas demais regiões, o número de alunos/as migrantes é maior nas capitais dos estados – sobressaindo as matrículas em Fortaleza, cidade que reúne o maior número de estudantes migrantes na educação básica (Vinha; Yamaguchi, 2021).

Na Região Nordeste, as dez principais cidades que agruparam estudantes migrantes, em 2020, foram:

Tabela 11 – Número de estudantes imigrantes por município – Região Nordeste, 2020

<b>Número de estudantes imigrantes por município na educação básica – Região Nordeste, 2020</b>	
Fortaleza – CE	709
Salvador – BA	350
João Pessoa – PB	323
Recife – PE	276
Natal – RN	200
Porto Seguro – BA	162
Lauro de Freitas – BA	141
Jaboatão dos Guararapes – PE	125
Teixeira de Freitas – BA	121
Aracaju – SE	118

Fonte: Vinha; Yamaguchi, 2021.

Por fim, a Região Sul – quinta e última macrorregião brasileira – também se impactou pelo intenso fluxo de migrantes haitianos e venezuelanos. O quantitativo de estudantes migrantes haitianos começou a aumentar expressivamente a partir do ano de 2014. Quanto aos estudantes venezuelanos, o aumento ocorreu entre 2018 e 2020. Assim, no ano de 2020, as escolas da educação básica, na Região Sul, contabilizaram 10.186 matrículas de alunos/as provenientes do Haiti, bem como 7.138 da Venezuela. Depois, prevaleceram os estudantes nascidos em países vizinhos, como: Paraguai, Argentina e Uruguai. Dentre as nacionalidades do Norte Global, em 2020, constaram, em maior parte, registros de estudantes de Portugal, dos Estados Unidos da América,

do Japão, da Espanha, da Itália, do Reino Unido e da Alemanha. Seguindo a tendência das demais macrorregiões, as capitais dos três estados da Região Sul apresentaram os maiores contingentes de alunos/as migrantes (Vinha; Yamaguchi, 2021). Cabe frisar, ainda, “[...] o número expressivo na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná, que faz divisa com Paraguai e Argentina, além das cidades de Joinville e Chapecó em Santa Catarina que receberam nos últimos anos muitos imigrantes haitianos” (Vinha; Yamaguchi, 2021, p. 263).

Em 2020, as dez principais cidades com estudantes migrantes, na Região Sul, foram as seguintes:

Tabela 12 – Número de estudantes imigrantes por município – Região Sul, 2020

<b>Número de estudantes imigrantes por município na educação básica – Região Sul, 2020</b>	
Curitiba – PR	3.098
Florianópolis – SC	1.592
Porto Alegre – RS	1.280
Foz do Iguaçu – PR	1.211
Joinville – SC	1.013
Chapecó – SC	955
Cascavel – PR	917
Balneário Camboriú – SC	753
Maringá – PR	698
Sant’Ana do Livramento – RS	567

Fonte: Vinha; Yamaguchi, 2021.

Verifica-se, portanto, que as escolas brasileiras têm recebido alunos e alunas migrantes, de variadas nacionalidades. Os dados apresentados não permitem fazer a identificação, dentre os/as alunos/as, de quantos são refugiados/as ou solicitantes de refúgio. As implicações da não distinção dizem respeito, sobretudo, à não identificação das necessidades peculiares de meninos e meninas provenientes dos deslocamentos forçados. Não obstante algumas demandas serem comuns à maioria das crianças e dos adolescentes migrantes – como as necessidades de inclusão e de acolhimento linguístico –, nem todos dispõem dos mesmos recursos e instrumentos para que esse processo se dê em igualdade de condições. Assim como existe disparidade estrutural entre escolas públicas e privadas, também há disparidade entre estudantes migrantes e na condição de refugiados.

No exercício do direito à educação, os desafios para os/as estudantes – e as famílias de – refugiados geralmente são maiores e começam desde a matrícula. Ao versar sobre o assunto, Martuscelli (2014) ressalta que, no que tange ao acesso à

educação, os refugiados enfrentam os mesmos desafios que a população brasileira – a qual, por vezes, encara lista de espera, falta de vagas, dentre outras situações. A diferença, contudo, é que boa parte dos brasileiros conhece o idioma, assim como os sistemas e a burocracia brasileira. Os refugiados, por sua vez, geralmente possuem baixo nível de proficiência em língua portuguesa, e não têm os históricos e/ou demais documentos costumeiramente solicitados pelas secretarias escolares no ato da matrícula. Por vezes, os estudantes na condição de refugiados possuem traumas e/ou outras necessidades específicas, ligadas ao seu processo de deslocamento forçado.

Sobre a realização da matrícula, verifica-se que, até sobrevir a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – a qual estabeleceu o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro –, os entraves vivenciados pelos pais foram muitos. Em pesquisa acerca da inclusão de crianças haitianas nas escolas da rede pública de Porto Velho/RO, Santos e Cotinguiba (2019) confirmaram a tese de Martuscelli (2014), ao revelarem que os pais haitianos passaram pelo mesmo processo por que passam os pais brasileiros os quais, por vezes, precisam dormir na escola para garantir, quando da distribuição de senhas – na manhã seguinte – a vaga dos filhos. Além disso, restou evidenciada – no ano de 2015, período de realização da pesquisa –, a necessidade de tradução dos documentos das crianças haitianas, o que fora resolvido com a utilização dos serviços de um professor da Universidade Federal de Rondônia, bem como de integrantes do próprio grupo de pesquisa, vez que “nenhuma secretaria ou órgão público do estado ou município dispunha de tal servidor” (Santos; Cotinguiba, 2019, p. 106).

Os entraves na solicitação de documentação para realização da matrícula de crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio também foram frisados por Insabralde (2022), ao descrever o processo da matrícula por que passou a mãe venezuelana em São Pedro da Aldeia/RJ:

[a] escola da aldeia pediu os documentos e o histórico escolar das crianças. Eles tinham o documento com foto que fizeram em Pacaraima. A escola explicou que quem não era daqui precisava apresentar documentos certificados pela Embaixada. Mariam não tinha dinheiro para ir até a Embaixada venezuelana em Brasília. Então, a escola deu outra opção: Daniela teria que fazer uma prova para realmente ingressar no quarto ano, enquanto Tiago poderia entrar direto no primeiro ano do fundamental. (Insabralde, 2022, p. 54)

Portanto, no esteio dos fluxos forçados contemporâneos, diferentes foram os entraves para a garantia do direito à educação de meninos e meninas migrantes e na condição de refugiados. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, encerrou as implicações relacionadas à documentação das crianças migrantes. Não há mais óbice às matrículas de meninos e meninas migrantes: ainda que sem tradução juramentada, independente da regularização da situação migratória ou mesmo que vencida a documentação apresentada – a matrícula, na educação básica obrigatória, uma vez demandada, deve ser assegurada imediatamente (Brasil, 2020). Contudo, em que pese a garantia da matrícula escolar, os/as alunos/as migrantes, “[...] na maior parte das vezes não possuem professores com formação adequada para realizar o atendimento aos seus casos” (Assumpção; Coelho, 2020, p. 180). A primeira e principal barreira, ao processo de inclusão escolar, consiste na barreira da linguagem, de modo que, para além da matrícula, ainda há alguns passos a serem dados para que o direito à educação de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil seja garantido de forma equitativa e plena.

### **3.4 A barreira da linguagem e os desafios na escola**

A barreira da linguagem afeta – direta e substancialmente – a inclusão escolar de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil. As escolas brasileiras – públicas e privadas – foram impactadas pelas migrações contemporâneas. “Essa é uma realidade que não se restringe apenas a uma cidade ou estado, ao contrário, alcança todo o país” (Azevedo; Amaral, 2021, p. 762). Não obstante, em que pese a garantia do direito fundamental à educação básica, pública e de qualidade, e da não discriminação, no exercício do direito à educação, devido à nacionalidade ou condição migratória, as escolas brasileiras – apesar de iniciativas pontuais importantes – não estão preparadas para receber estudantes migrantes cujas línguas maternas se distanciam da língua portuguesa. Isso porque as escolas não dispõem das políticas linguísticas necessárias para o acolhimento linguístico do/a estudante migrante e, por vezes, ignoram, em sua organização elementar, dois aspectos constitutivos cruciais: o multilinguismo e a interculturalidade (Oliveira, 2021; Azevedo; Amaral; Santana, 2022). Logo, subsiste a tradição escolar monolíngue e homogeneizadora, a revelar que “[...] a legislação garante a matrícula dos estudantes nas unidades escolares,

todavia não possibilita a inclusão almejada com todas as condições para o aprendizado integral” (Assumpção; Aguiar, 2019, p. 186).

A barreira da linguagem promove variados desafios ao processo de ensino-aprendizagem do/a aluno/a migrante, incidindo, primeiramente, na relação da criança e do adolescente migrante com a escola. Na relação com a escola, dois fatores serão cruciais, diante da barreira da linguagem: as experiências que o/a aluno/a teve com a escolarização no país de origem e a disponibilidade dos/as professores/as, no país de acolhimento, em superar os entraves decorrentes do distanciamento linguístico – o que só será possível através do acolhimento linguístico da criança ou do adolescente, e de uma metodologia pedagógica inclusiva e sensível à sua condição migratória.

Quando os/as professores/as não estão abertos ao processo de acolhimento linguístico e escolar da criança ou adolescente migrante e na condição de refugiado, situações violadoras de direitos podem marcar esse processo de chegada à escola e traumatizar o/a aluno/a, afetando sua relação com a escola. Essa questão restou bem evidenciada no trabalho de Assumpção e Coelho (2020), ao analisarem a inclusão de crianças equatorianas em duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro/RJ. Dentre os desafios apontados pelos autores, está o do idioma. No processo de inclusão escolar, algumas crianças equatorianas apresentaram-se mais reclusas. Não se envolveram nas atividades diárias propostas pela professora. Para os autores, tais crianças, na maioria das vezes, são as que ficam taxadas de “crianças com dificuldades” ou “crianças desobedientes”. Na fala de uma menina equatoriana de 6 anos, restou noticiado – em uma ação antipedagógica, frisa-se –, que a professora, além de gritar com a criança, a chamara de “burra”, por não dominar todas as letras:

Eu gosto de ir na escola, de ficar no cantinho da leitura, de lanchar... Mas não sei as letras todas, aí a professora grita comigo e fala que é tudo feio, que sou burra... Aí fico com dor de cabeça... Mas eu não sei... *tampoco* me lembro de letras *solamente* sei *mi letra*, de *mi madre*, de *mi padre*... ah, também de “But” e Leandro! Só isso... (Assumpção; Coelho, 2020, p. 172)

Em um português mesclado com o espanhol, a criança confirma que conhece algumas letras, especialmente as do seu nome e as dos nomes de seus familiares: mãe, pai, avô materno – o “But” – e o seu irmão, Leandro. Por sorte, a agressão verbal da professora não afetou o gosto da criança pela escola: “Eu gosto de ir na escola”. Sobre o tema, os autores destacam: “[...] para que haja uma construção de palavras próprias, é preciso estar inserido em um espaço que propicie vivências estimuladoras

do diálogo” (Assumpção; Coelho, 2020, p. 173). Infelizmente, o acontecido com a menina equatoriana não fora um caso isolado. Outra criança do Equador, desta vez um menino de 11 anos, recebera tratamento semelhante em outra escola carioca:

[...] na escola eu gosto da comida... gosto do recreio, de jogar bola, mas não gosto quando ficam rindo e dizem que não sei falar... eu sei falar e você me entende... Então por que é tão difícil com eles? A professora não me entende, por quê? Ela fica dizendo que não sei fazer nada... Mas eu não compreendo o que está escrito ali e daí vou perguntar... Mas ela não gosta e manda sentar... *y creo que me entiendes*. (Assumpção; Coelho, 2020, p. 177)

Na fala do menino, é possível verificar que a criança gosta da comida e das brincadeiras existentes no ambiente escolar. No entanto, não gosta quando as outras crianças riem dela, afirmando que não sabe falar. Também a professora não a entende e reitera que ele “não sabe fazer nada”. Quando ele pergunta, a professora aparenta não gostar, encerrando o diálogo ao ordená-lo que sente. O que o menino equatoriano não sabe é a língua portuguesa. Nesse caso, além do desprezo pela língua de origem e os processos de aprendizagem já conquistados pela criança equatoriana – ao negar resposta à pergunta do aluno –, sobressai a desconsideração, pela própria educadora, de que “[c]onhecer a língua oficial do país acolhedor não só é um fator fundamental no processo de inclusão e empoderamento social dos imigrantes, como é também um direito deles” (Oliveira; Silva, 2017, p. 147).

Outro fator importante, na relação da criança e do adolescente migrante com a escola, diz respeito à experiência de escolarização no país de origem. Isso porque o país de origem possui significação importante na memória da criança migrante. As vivências de “lá” balizam as experiências do “aqui”, de modo que “[...] entre aqui e lá tentam extrair o que há de melhor nos dois lugares, ainda que, em alguns momentos, essa separação comece a ficar embaçada pela memória” (Paraguassu, 2021, p. 88). Nesse sentido, tem-se a relação de meninos e meninas venezuelanos *Warao* com a escola, conforme informado em publicação da Escola Superior do Ministério Público da União – ESMPU com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, relativa ao projeto “Atuação em Rede: capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil”:

De acordo com os *Warao* presentes na oficina em Boa Vista, muitas famílias estão separadas por toda a Venezuela e em alguns estados do Brasil. Eles afirmam que, na Venezuela, todos os *Warao* tinham acesso à educação formal, com transporte desde as aldeias até os centros escolares, com aulas

diárias de cinco horas. Metade dos professores era Warao, que ensinavam a cultura, as danças, histórias, a música. A outra metade dos professores eram brancos, responsáveis por ensinar espanhol, matemática e outros conteúdos. Havia quadras e espaços para brincar. No abrigo Pintolândia (em Roraima), eles solicitam a mesma estrutura para que as crianças possam ter aulas mais completas. Os Warao presentes na oficina identificaram que o maior desafio na área da educação é a motivação das crianças. (ESMPU; ACNUR, 2020, p. 34)

No caso do fluxo venezuelano, há que se considerar as demandas linguísticas e culturais dos povos originários. Os indígenas venezuelanos que vieram para o Brasil integram diferentes grupos étnicos: *Warao*, *Pemón*, *Eñepá*, *Kariña* e *Wayuú*, sendo que as crianças e os adolescentes são quase metade da população indígena migrante (ACNUR, 2022e). No relato acima restou claro que, na Venezuela, os *Warao* tinham acesso à educação formal, sendo que metade dos professores da escola era da etnia *Warao*, de modo que repassavam as culturas, danças, músicas e as histórias do seu povo aos meninos e meninas da aldeia. No Estado de Roraima, solicitaram estrutura similar, uma vez que o desafio que identificaram, na esfera educacional, foi justamente a motivação das crianças em frequentar a escola (ESMPU; ACNUR, 2020).

Em sentido inverso, mas também relacionado à experiência de escolarização no país de origem – e sua influência na relação da criança e do adolescente migrante com a escola –, foi verificado no acolhimento escolar de Nina, criança Síria, de 8 anos, a qual, diferentemente da maioria das crianças e dos adolescentes migrantes ou em situação de refúgio incluídas nas escolas brasileiras, dispôs de um acompanhamento linguístico, no seu ingresso escolar, em 2016, por uma professora de Português como Língua de Acolhimento – PLAc, em aulas que aconteciam uma vez por semana, com duração média de 2 horas. Segundo a professora, ao chegar ao Brasil, a menina só falava árabe – língua tipologicamente distante da língua portuguesa. No entanto, como a professora da Síria batia em Nina, a criança se sentira muito bem acolhida em sua escola no Brasil, localizada na cidade de Belo Horizonte/MG (Neves, 2018). Além do mais, um pouco antes de chegar ao Brasil, “[...] Nina estava na escola quando uma bomba explodiu dentro de sua sala de aula e uma de suas colegas morreu” (Neves, 2018, p. 56). Ou seja, experiências dolorosas marcaram a vivência escolar da menina na Síria, de modo que a escola brasileira lhe fora totalmente acolhedora.

A barreira da linguagem também incide na relação da criança ou adolescente migrante com os demais colegas, na escola. De acordo com Cabral e Souza (2019), “[u]ma criança que não entende a língua portuguesa não conseguirá interagir com as

crianças brasileiras, o que poderá lhe causar a exclusão social, além do baixo ou nulo desempenho escolar” (Cabral; Souza, 2019, p. 220). A exclusão no espaço escolar é destacada em diferentes trabalhos. No ingresso escolar, o venezuelano Tiago – de seis anos de idade, que veio com sua mãe e a irmã para São Pedro da Aldeia/RJ –, vivenciou as limitações na interação com os colegas: “Tiago entrou na sala e sentou-se na cadeira. Não se moveu até o final da aula. Todos falavam somente em português. Por isso, Tiago não falava com ninguém” (Insabralde, 2022, p. 54).

Com o estranhamento ao diferente e a dificuldade de comunicação diante do/a colega migrante ou na condição de refugiado/a, o distanciamento e a exclusão operam de forma significativa – na maioria das vezes, pela ausência de um olhar educativo da própria escola, quando da recepção dos/as alunos/as migrantes, em trabalhar também com os/as alunos/as brasileiros. Quando encaram o espaço escolar, algumas crianças migrantes possuem mais resiliência e tomam iniciativas importantes. Foi assim com o adolescente haitiano Joel, de 12 anos, estudante de uma escola estadual de ensino fundamental de Sinop/MT. Quando a turma foi convocada a formar grupos de trabalho para participar da Feira de Ciências, Joel foi preterido:

[o]s meninos brasileiros se entreolhavam para escolher os componentes do grupo e, um deles, referindo-se a Joel, falou: “Esse é ruim, não fala a nossa língua!”. Contudo, ele não se intimidou, sentou perto dos alunos, ficou ali e não saiu, mesmo que a quantidade máxima de membros para o grupo, determinada pela professora, tivesse ultrapassado. (Alexandre, 2018, p. 107)

A barreira da linguagem foi o pano de fundo para a exclusão do menino entre os colegas de classe. Situação que poderia ter sido evitada ou contornada, por meio de uma política de acolhimento linguístico, e de uma visão orientada para a educação intercultural, que propague os impactos positivos da presença da criança migrante ou em situação de refúgio para o currículo (Russo; Mendes; Borri-Anadon, 2020), a cultura escolar e para o próprio processo formativo dos/as alunos/as brasileiros/as.

Resiliência também verificada no depoimento de uma menina de sete anos de idade, de origem venezuelana, aluna em uma escola pública do Rio de Janeiro/RJ. No começo, a criança ficava bastante calada. No entanto, a partir do momento em que tomou a iniciativa de se comunicar mais frequentemente, passou a fazer mais amigos em sua escola.

Então quando eu ia, ficava quieta e não gostava porque todo mundo falava e eu sempre estava sozinha e assim. Então eu depois disse – ah pois vou falar – e comecei a falar assim e aí comecei a fazer amigos e alguns me olhavam feio, tipo “ah, ela não é daqui”, mas outros começaram a me tratar porque se deram conta de que eu também falava. Então uns não falavam comigo e outros sim, e depois fiz amigos com os que falavam comigo e comecei a fazer mais amigos e pronto. (Herrera; Velasco; Cabezas, 2020, p. 82, tradução nossa)<sup>8</sup>

As iniciativas de Joel e da menina venezuelana indicam que algumas crianças e adolescentes conseguem, em seu processo de inclusão, enfrentar os desafios que a barreira da linguagem impõe. Essa, contudo, não é a atitude da maioria. Em geral, “[g]rande parte dos estudantes se isola ao sofrer discriminação, e acaba por se excluir dos processos coletivos de aprendizagem e por se colocar à margem de uma nova rede de relações” (Assumpção; Coelho, 2020, p. 178). Quando Nina, a menina síria chegou à escola, a baixa proficiência em língua portuguesa fez com que ficasse isolada dentro da sala. A profissional que acompanhava Nina em sala de aula chegou a compará-la a um “bichinho do mato”, embora reconhecesse o esforço da criança em aprender (Neves, 2018). Ou seja, “Nina é tida, naquele momento, como uma criança inapta a socializar-se, em decorrência de suas diferenças linguísticas” (Neves, 2018, p. 68). Na pesquisa de Alexandre (2018) – acerca da inclusão das crianças haitianas nas escolas de Sinop/MT –, a constatação foi a de que as crianças migrantes levavam aproximadamente duas semanas para se integrar e brincar com as crianças brasileiras na escola. Segundo a pesquisadora, “[...] elas disputavam atenção, espaço e oportunidade de maneira desigual, pois não eram tratadas da mesma forma que as crianças não migrantes e brancas” (Alexandre, 2018, p. 104). Constatou ainda que, no processo de isolamento ou rejeição dentro da escola, a situação aumenta quando a criança migrante é pobre e preta (Alexandre, 2018). Portanto, cabe aos gestores escolares se adiantarem para estas questões, atinentes à socialização do/a estudante migrante ou na condição de refugiado/a, enfocando as discriminações étnico-raciais.

Ainda, a barreira da linguagem incide na relação da escola com os pais dos/as alunos/as migrantes. Devido ao distanciamento linguístico, é frequente a dificuldade e limitação de comunicação com a família do/a estudante migrante, além das barreiras

---

<sup>8</sup> No original: “Entonces yo cuando iba me quedaba calladita y no me gustaba porque todo el mundo estaba hablando y siempre estaba sola y así. Entonces yo después dije – ah pues voy a hablar – y comencé a hablar así y ahí pues comencé a hacer amigos y algunos me miraban feo, así como “Ay ella no es de aquí”, pero otros me empezaron a tratar porque se dieron cuenta que yo también hablaba. Entonces unos no me hablaban y otros sí, y después hice amigos con los que me hablaba y empecé a hacer más amigos y ya.”

na comunicação, as quais interferem no entrosamento dos pais junto à rede escolar e na rotina da criança e do/a adolescente migrante com as atividades educativas.

Desde os nossos primeiros encontros, percebi que havia um grande problema de comunicação entre a escola e os familiares de Nina. Ainda que seu tio já estivesse em Belo Horizonte há cerca de dois anos, ele tinha dificuldades para ler os recados que eram enviados na agenda dela. Essas barreiras na comunicação se refletiam em diferentes situações, como quando ela e as irmãs iam à escola e não tinha aula ou quando ela precisava de autorização para participar de alguma atividade fora da escola e o bilhete não era assinado. (Neves, 2018, p. 71)

Nesse caso, a escola em que a menina estudava havia tomado a iniciativa em assegurar – desde o ingresso – o acolhimento linguístico à Nina. Ainda assim, outras limitações de comunicação foram identificadas, o que fez com que a criança fosse à escola no dia em que não havia aula, ou mesmo deixasse de participar de um passeio em razão da falta de assinatura do bilhete na agenda escolar.

Na pesquisa de Assumpção e Aguiar (2019) – fruto de um trabalho voluntário realizado com grupos de crianças migrantes transnacionais moradoras de um bairro na zona sul carioca –, as mães das crianças equatorianas demonstraram insatisfação pela maneira com que são recebidas – e tratadas – na escola e reunião dos pais, bem como pela forma como as observações relativas ao desenvolvimento das crianças são feitas. Com idades entre 21 e 29 anos, as mães revelaram que não compreendem o que as professoras falam, contudo – em uma ação idêntica à das crianças – silenciam e não fazem qualquer pergunta, por timidez, mas também na tentativa de não se expor ou expor os seus filhos. De acordo com as pesquisadoras, “[q]uando indagada sobre essas observações feitas a respeito de seu filho, Maria afirma que não compreende o que a professora fala e o filho também não entende o que a professora solicita nas atividades extraclasse” (Assumpção; Aguiar, 2019, p. 182).

No mesmo sentido frisou Alexandre (2018), em seu trabalho de doutoramento, ao conversar com os pais haitianos em Sinop/MT. A pesquisadora afirmou que, em geral, todos os pais aprovavam as escolas. No entanto, “[...] a Sra. Nachele reclamou da escola de Kiran, disse que quando ela e o esposo iam até lá os professores os ignoravam, [...]” (Alexandre, 2018, p. 73). Certamente a barreira da linguagem está na base da atitude dos professores desta escola. Recuar diante dos pais haitianos é não encarar os desafios do distanciamento linguístico ante as pessoas que falam as línguas crioula haitiana – *kreyòl aysyen* – e/ou francesa.

Por fim, a barreira da linguagem incide na relação do/a professor/a com a sua própria prática docente. No artigo “As dimensões da docência no ensino às crianças imigrantes e refugiadas: estudo de caso com professoras em Goiânia”, Azevedo e Amaral (2021) analisaram as dimensões da docência que três professoras pedagogas desenvolveram quando da chegada de crianças da Bolívia, de Cuba e da Venezuela, na rede municipal da cidade de Goiânia/Goiás. Todas as três professoras – com larga experiência docente – sentiram os desafios da nova configuração escolar. A presença dos estudantes migrantes na escola estremeceu a própria confiança das profissionais em ensiná-los adequadamente. Termos como “medo”, “apavorada” e “preocupação” foram comuns nos desabaços das professoras, as quais receberam os nomes fictícios de Valéria, Beatriz e Carla.

A professora Valéria, com 36 anos de idade e seis de atuação na docência – dos quais três na rede municipal de educação –, recebeu, no ano de 2019, dois alunos venezuelanos em sua sala de aula, no terceiro ano do ensino fundamental, sendo um menino e uma menina (Azevedo; Amaral, 2021). Valéria relatou: “[n]o começo fiquei apavorada, principalmente pelo fato da menina venezuelana não falar nada do nosso idioma. Coloquei em dúvida se conseguiria realmente fazer algo por ela” (Azevedo; Amaral, 2021, p. 766). Já Beatriz, professora do primeiro ano do ensino fundamental, com 36 anos de idade e 13 anos de experiência na docência – dos quais seis na rede municipal – recebera duas crianças bolivianas, um menino e uma menina, primos. No contato inicial, embora estivesse com medo de não conseguir alfabetizar as crianças, afirmou que foi tranquilo. A terceira professora, Carla, de 41 anos de idade e 15 de atuação na docência – dos quais oito na rede municipal – recebera um menino de Cuba. Para esta professora, o contato inicial foi assustador. Ficou assustada, muito ansiosa e preocupada (Azevedo; Amaral, 2021).

O depoimento da professora Carla foi marcante, pois revelou o abandono que os próprios professores passaram – por parte da secretaria municipal de educação, do conselho diretivo da escola e, de modo mais amplo, do poder público em geral –, no acolhimento escolar dos/as alunos/as migrantes:

Dentro das escolas, a gente quase não tem incentivo por parte do poder público com relação ao imigrante. Fala-se que ele tem o direito de ingressar numa escola pública da mesma forma que tem o brasileiro ou qualquer outra criança, ok, tem esse direito, e aí? O que está sendo feito para que esse direito seja garantido? O que está sendo feito para que a criança se desenvolva? Para que ela consiga o êxito dentro do processo educativo?

Qual é o respaldo que o governo oferece? Qual é o incentivo que é dado para as escolas? E para os professores? Qual a formação? Então assim, nós que recebemos alunos imigrantes, o que a gente tem em mãos é apenas o compromisso, a vontade, de fazer com que seu aluno aprenda. É aquela questão de ter iniciativa, de correr atrás, não ficar parado, porque é isso que a gente faz, nós vamos atrás, porque a gente não tem nenhum respaldo. [...]. (Azevedo; Amaral, 2021, p. 770-771)

Para os autores, “[u]m ponto em comum foi a preocupação das professoras com o fato de não conseguirem se comunicar devido às diferenças linguísticas” (Azevedo; Amaral, 2021, p. 767). Apesar da preocupação e da falta de incentivo por parte do poder público, sobressaiu o compromisso das profissionais em garantir o aprendizado das crianças. Identificação semelhante foi feita por Insabralde (2022), em sua pesquisa com duas crianças venezuelanas, ao afirmar que os professores não tiveram nenhuma formação especial, tampouco qualquer tipo de orientação relativa ao acolhimento das crianças em sala. As crianças, tampouco receberam aulas extras de português para aprender o idioma. “No entanto, o esforço parecia ser coletivo” (Insabralde, 2022, p. 55). Ou seja, “[q]uando não há o suporte, os professores se encontram sozinhos, no sentido de empreender esforços próprios e sem o auxílio necessário para a atuação em um contexto de trabalho novo” (Azevedo; Amaral; Santana, 2022, p. 326).

Consideradas todas as implicações da barreira da linguagem na inclusão das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio nas escolas, verifica-se que “[a] realidade do trabalho desenvolvido na maior parte das escolas públicas brasileiras ainda não contempla a diversidade linguística, [...]” (Assumpção; Coelho, 2020, p. 181). Isso decorre da insuficiência das políticas públicas e da ausência das políticas linguísticas no espaço escolar (Santos; Cotinguiba, 2019). As consequências diretas desta ausência, no processo de ensino-aprendizagem, foram asseveradas por Assumpção e Aguiar (2019): silêncio, timidez, desinteresse, repetência e diagnósticos precipitados de necessidades educativas especiais. Santos e Cotinguiba (2019) citam, também, a evasão escolar e a desmotivação em continuar estudando.

Calvet (2007) assevera que a presença ou então a ausência das línguas – nas formas oral ou escrita – na vida cotidiana das pessoas recebe o nome de “ambiente linguístico”. Entre as línguas em contato, existem as que são expostas, bem como as que dificilmente se fazem notar. Assim, “[...] o planejamento linguístico agirá sobre o ambiente, para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica” (Calvet, 2007, p. 73). Segundo o autor, o fato de uma pessoa não falar a língua do Estado lhe retira

inúmeras possibilidades sociais. Toda pessoa tem direito à língua do Estado – o que inclui o direito à educação, à alfabetização. Porém, paralelamente, toda pessoa tem direito à sua própria língua (Calvet, 2007).

As pesquisas sobre a inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes revelaram, ainda, as violências simbólicas e estruturais que ocorreram no espaço da escola. Como violência simbólica, tem-se o apagamento da língua materna, verificado em diversos trabalhos. Assumpção e Coelho (2020) identificaram esse apagamento. Em uma reunião na escola, ao perguntarem à professora se sabia a origem da menina equatoriana e das expressões que a criança utilizava em sala, a educadora respondeu que “ali só se falava português” e que, por isso, “não poderia ‘perder tempo’ com explicações a respeito da língua de cada criança estrangeira que estiver estudando na classe” (Assumpção; Coelho, 2020, p. 173). Em sua dissertação de mestrado, realizada a partir de pesquisa de campo em uma escola pública do município de Santa Terezinha de Itaipu/Paraná, Oliveira (2022) também identificou referida violência. Em entrevista, a professora afirmara que já teve alunos de diferentes nacionalidades e que, enquanto professora, não sabe de onde eles vêm. É algo que vai descobrindo no correr do ano. A professora ainda afirmou: “[e] assim, a minha receptividade com eles é igual, né, com brasileiros, venezuelanos, argentino... a gente trata da mesma forma, né?” (Oliveira, 2022, p. 56). Ou seja, há um apagamento das diferenças linguísticas e culturais, ao tratar os migrantes da mesma forma.

Quando a criança é levada a substituir sua língua materna por um código que lhe é estranho, que nada diz de si, com o qual ela não se identifica, torna-se estranho o que pra ela era familiar. Assim, a língua materna vai sendo transformada em língua estranha, na medida em que é silenciada, e cria-se uma lacuna entre a sua língua e aquela da qual precisa apropriar-se. (Paraguassu, 2021, p. 103)

Como violência estrutural, destaca-se o racismo. Nas escolas brasileiras, tal qual o racismo enfrentado por crianças e adolescentes nascidos no Brasil, meninos e meninas migrantes e em situação de refúgio negros também são atravessados pela violência racial: tanto em termos de agressões diretas – verbais e físicas – quanto em sua forma velada. No estudo desenvolvido por Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020), uma professora de uma escola pública da cidade de Duque de Caxias/RJ afirmou que os/as alunos/as congolezes sofrem preconceito por sua cor, modo de se vestir, de falar e se comportar. Em uma situação pontual, a professora percebera que a sua

aluna migrante estava sozinha e, ao perguntar o que havia acontecido, a menina começou a chorar, afirmando “que queria voltar para o seu país” (Russo; Mendes; Borri-Anadon, 2020). Percebendo que a menina sofrera racismo, a professora fez um diálogo com a turma, explicando o porquê de a menina ter vindo para o Brasil. De acordo com a professora, “[a]lguns alunos também choraram pedindo desculpas. Foi uma experiência dolorosa” (Russo; Mendes; Borri-Anadon, 2020, p. 267).

O racismo e a xenofobia também foram destacados por Alexandre (2018):

Essa nova forma de racismo foi perceptível nas práticas pedagógicas, pois os professores não oportunizavam as crianças haitianas da mesma forma que faziam com as brancas. Nas atividades de rotinas, que necessitava de raciocínio lógico ou cognitivas (marcar o dia no calendário; contar, somar a escrever no quadro a quantidade de alunos presentes na sala de aula; resolver continhas, etc.), os professores atribuíam para as crianças não migrantes. (Alexandre, 2018, p. 100)

Trata-se, então, do racismo velado, o qual ocorre de forma sutil, mas que retira da criança negra o direito ao respeito, assim como as possibilidades e oportunidades de reconhecimento. No entendimento da pesquisadora, “[p]ara a escola, a ‘distinção’ das crianças haitianas denunciava que elas são migrantes e negras, isso é uma condição que marca o lugar que elas devem ocupar na escola” (Alexandre, 2018, p. 186). Tais espaços escolares desconsideram que o/a aluno/a migrante enriquece a escola. Promove impactos positivos no currículo, na educação intercultural e, ainda, na educação antirracista, trazendo vantagens ao processo formativo dos/as alunos/as brasileiros/as.

Portanto, a adequada inserção social da criança e do adolescente migrante ou em situação de refúgio está diretamente relacionada a uma boa inclusão escolar. Para além das questões atinentes à manutenção da língua de origem e o combate ao racismo, diversas questões devem ser contempladas pela equipe pedagógica.

Identificar as características de cada aluno migrante colabora para a sua inserção. As dificuldades ou facilidades na comunicação com a língua portuguesa; o desempenho necessário para se adequar a série indicada; a escolha da série relacionada às condições e às situações de cada aluno; a identificação das dificuldades específicas e necessidade de atendimento especializado; o reconhecimento da defasagem escolar ou ao contrário se o aluno foi matriculado em uma série abaixo do seu nível escolar. (Camelo, 2022, p. 57)

Todas essas situações balizam se a criança ou o adolescente em situação de refúgio serão mais acolhidos ou sofrerão discriminações na escola. Se realizarão uma trajetória educacional de qualidade ou se, desmotivados, abandonarão a escola antes do término do ciclo de ensino. “Diante desse contexto, cabe a escola estar aberta para receber e acolher estas crianças, com ações de acolhimento que garantam um processo de ensino-aprendizagem significativo” (Azevedo; Barreto, 2020, p. 94). Para que o atendimento escolar aconteça de forma significativa – propiciando o real exercício do direito à uma educação de qualidade, com equidade de acesso e permanência – são necessárias, basicamente, três ações fundamentais: acolhimento linguístico, planejamento pedagógico e metodologias voltadas à interculturalidade. Só assim pode-se chegar a um sistema de ensino verdadeiramente inclusivo.

## 4 A PROTEÇÃO JURÍDICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA CONDIÇÃO DE REFUGIADOS NO BRASIL: O DIREITO À EDUCAÇÃO E O DIREITO LINGUÍSTICO

### 4.1 A teoria da proteção integral no Direito da Criança e do Adolescente

A teoria da proteção integral é a matriz teórica, ou, a base de sustentação do Direito da Criança e do Adolescente no Brasil. Trata-se de uma escolha, a qual rompe completamente com a prática então vigente – da Doutrina da Situação Irregular, para, a partir de ideais democráticos, instituir um novo modo, nova prática de atendimento a crianças e adolescentes, realizada a partir da concepção fundamental de que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos. A teoria da proteção integral se apresenta como um “[...] necessário pressuposto para a compreensão do Direito da Criança e do Adolescente no Brasil contemporâneo” (Custódio, 2008, p. 22). Ela foi adotada pela Constituição Federal de 1988 – artigo 227, *caput* –, e reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 1º.

A complexidade das transformações contemporâneas que afetam a condição de humanidade de crianças e adolescentes no Brasil implica na adoção de um referencial teórico que contemple todos os aspectos relativos aos direitos da infância. A teoria da proteção integral oferece uma base epistemológica que atende a essa complexidade, pois possui um substrato teórico aprofundado sobre os direitos da criança e do adolescente que permite a construção de referenciais para a elaboração dos instrumentos que busquem assegurar estratégias de controle de efetividade dos direitos fundamentais. (Reis; Custódio, 2017, p. 622)

A origem da teoria da proteção integral remonta à Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, documento internacional importante, o qual assenta no preâmbulo, que a criança precisa de proteção e cuidados especiais, além de proteção legal apropriada – antes e depois do nascimento. É nesta Declaração que os Estados se comprometem, administrativa e legislativamente, com a garantia dos direitos e das liberdades das crianças. A Declaração, inicialmente, alicerça-se na universalidade: os direitos nela prescritos destinam-se a toda criança, sem qualquer exceção. Logo em seguida, dispõe sobre o gozo da proteção social, com a garantia de todas as oportunidades e facilidades que lhes propiciem o desenvolvimento físico, mental, moral, social e espiritual, em condições de liberdade e dignidade. Estabelece o direito de crescer e criar-se com saúde, garantidos os cuidados e proteções especiais – não apenas para a criança, mas também para a mãe – incluindo-se os cuidados pré e pós-

natais. Elenca, também: a prioridade em receber proteção e socorro; a proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração; a proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer natureza; o direito a ser cuidada pelos pais, em ambiente de afeto, segurança, amor e compreensão, dentre outros direitos nela previstos (Souza, 2001; ONU, 1959). Ao versar sobre os direitos e as liberdades da criança, “[...] a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 estabeleceu a necessidade de sua Proteção Integral” (Souza; Serafim, 2019, p. 70). Resulta do processo histórico de reconhecimento da humanidade de crianças e adolescentes, e da sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento.

Trata-se de uma regulamentação importante, pois, comparada à Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924 – primeiro documento internacional a versar exclusivamente sobre a proteção de crianças –, é relevante o salto qualitativo contido na Declaração de 1959. Verifica-se que seu conteúdo não se limita apenas à regulação do direito à alimentação ou à saúde, mas sim, à garantia das condições necessárias ao desenvolvimento integral, nos aspectos moral, espiritual, mental e social. A proteção deve se dar no acesso à educação, mas também no cuidado e amor dos pais. Na prioridade do recebimento de proteção e socorro, mas também contra a condução ao trabalho antes da idade mínima. A proteção é integral porque atende à integralidade das necessidades e esferas da vida de crianças e adolescentes.

Se a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, foi a primeira a “desenhar” a teoria da proteção integral, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, teve o importante papel de consolidá-la na esfera internacional, configurando-se o principal marco legal de defesa dos direitos da criança, mormente por contar com o maior número de ratificações entre os Estados Parte, em instrumento com força vinculante (Grajer; Veronese; Schlindwein, 2019). Assim,

[a] Teoria da Proteção Integral está fundada nos princípios e nas disposições constantes da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, documentos que refletem a tendência atual da área dos direitos humanos, bem apontada por Bobbio, de “destacar”, dentre o vasto rol de direitos humanos consagrados pela Declaração de 1948, a “especificidade”, no caso, a singularidade da infância. (Colucci, 2013, p. 57)

Ambos os instrumentos normativos influíram sobre a escolha constitucional brasileira em 1988. A Constituição Federal de 1988, portanto, acolheu a teoria, dando os contornos para a construção do Direito da Criança e do Adolescente. Antes, porém,

de detalhar a teoria da proteção integral, é preciso compreender a necessária ruptura paradigmática feita com a Doutrina da Situação Irregular – então vigente, assim como o período menorista da história brasileira.

O período menorista é caracterizado pelos dois primeiros códigos brasileiros a versarem exclusivamente sobre as crianças e os adolescentes. Suas raízes remontam ao início do século XIX, e segue, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, momento em que houve a ruptura com os ideais menoristas. Tem início com a edição do Código de Menores de 1927 – pelo Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 –, o primeiro Código de Menores da América Latina, encabeçado por José Cândido Albuquerque de Mello Mattos – então Juiz de Menores da cidade do Rio de Janeiro – razão pela qual este código tornou-se conhecido como Código Mello Mattos. Referido código reunia toda a legislação produzida desde a Proclamação da República, sendo representativo das visões em vigor na Europa no período. Continha forte conteúdo moralizador, além de visão discriminatória e elitista (Custódio, 2009). Revelava-se verdadeiro ordenador da criança vítima da exclusão social e econômica.

O Código de Menores de 1927 não dialogou com as questões sociais de seu tempo. Destinava-se aos abandonados e delinquentes, menores de dezoito anos de idade, os quais eram submetidos às medidas de assistência e proteção. Nele, resta claro o caráter controlador e repressivo, o que pode ser verificado nos usos frequentes dos termos “vigilância”, “inspeção” e “apreensão”.

Formaliza-se a criação do Juízo Privativo de Menores e do Conselho de Assistência e Proteção a Menores, presidido pelo Ministro da Justiça. As decisões serão baseadas na índole (boa ou má) da criança e do adolescente e ficam a critério do juiz que tem o poder, juntamente com os diretores das instituições, de definir as trajetórias institucionais de crianças e adolescentes. O olhar do Juiz deve ser de total vigilância e seu poder é indiscutível. O jurista e o médico representam as forças hegemônicas no controle da complexa questão social da infância abandonada. (Faleiros, 2009, p. 48)

O menor, então, era o “abandonado”, o “pivete”, “perambulante”, “transviado”, “desvalido” ou “delinquente” (Lima, 2001). Assim, “[...] findos os primeiros trinta anos da República, o investimento na criança pobre justificava-se por visualizá-la como perigosa, abandonada, a ser assistida pelo Estado” (Custódio; Veronese, 2009, p. 56). Não por outra razão costuma-se destacar que, neste período, as crianças eram tidas como objetos de tutela do Estado. O Código de Menores de 1927 delimitava bem as

divisões sociais. Seu foco não eram as crianças “de famílias”, mas sim, as crianças abandonadas e/ou delinquentes. Sobre estas crianças – que se enquadravam no raio de ação da Lei, o Juiz de Menores tinha plenos poderes (Veronese; Costa, 2006).

Este Código promoveu movimentos importantes, como a abolição do sistema de Rodas, no artigo 15. As Rodas de Expostos foram um sistema para o acolhimento institucional das crianças enjeitadas, o qual surgiu no período colonial brasileiro – por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia – e foi extinto apenas no período republicano, por ação do Código de Menores de 1927 (Rizzini; Rizzini, 2004). Ademais, o Código de Menores de 1927 também promoveu a substituição de concepções provenientes dos Códigos Penais de 1830 e 1890, já obsoletas – a respeito de discernimento, culpa e responsabilidade penal, para focar nos ideais de regeneração e educação, pelo viés educacional (Veronese, 1999; Pereira, 2008; Souza; Serafim, 2019). Ou seja, obteve-se o entendimento de que as questões atinentes a crianças e adolescentes deveriam ser conduzidas fora da perspectiva criminal (Veronese, 1999). Contudo, a educação ainda não era emancipadora, tal qual a existente no final do século XX e século XXI. Além da divisão entre escolas para meninas e para meninos, havia outra divisão, relativa à origem das crianças: Escola de Reforma – para os delinquentes e os demais, encaminhados pelo Juiz de Menores – e Escola de Preservação, para os abandonados. O ingresso nestes ambientes era marcado por uma espécie de triagem e classificação. Ao dar entrada, o aluno era “[...] recolhido ao pavilhão de observação, pelo prazo fixado no regulamento depois de inscripto na secretaria. Photographado, submetido às medidas de identificação e exame medico-psychologico e pedagógico”, consoante a previsão do artigo 216 (Brasil, 1927). Contudo, esse sistema logo se mostrou saturado. “Os juízes não conseguiam internar todos os casos que chegavam às suas mãos, a despeito de não recusarem a internação de crianças retiradas das ruas” (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 30).

Na ação de “limpeza” das ruas, a prática de recolhimento de “menores” contou com o apoio da polícia, a qual atuava em parceria com o Juízo de Menores. Apesar da criação de delegacias especiais para o abrigo das crianças que aguardavam o encaminhamento ao Juiz, a condução era sempre autoritária (Rizzini; Pilotti, 2009). Dessa forma, “[i]númeras irregularidades foram sistematicamente denunciadas nestes estabelecimentos, onde predominavam os vícios da corporação policial, sendo os ‘menores’ tratados com violência como em qualquer outra delegacia” (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 23).

Diante da eficácia desta racionalidade do sistema menorista, aos “menores” só restavam duas opções. Na primeira tinham de enfrentar um aparato policial que agia com base no critério da “suspeita”. Em nome da ordem pública, a Polícia tinha uma espécie de permissão tácita para exercer rigorosa vigilância aos “menores”. Isso incluía a apreensão e custódia dos suspeitos de abandono ou delinquência, até que o juiz de menores decidisse sobre o seu destino. [...] Na segunda opção, tinham que se deparar com os Juizados de Menores, cuja ação era motivada por uma cultura de assistência e proteção, baseada no binômio “assistência-eugenia”, que teve grande repercussão nos meios assistenciais e no judiciário menorista, a partir da década de 20. (Lima, 2001, p. 41)

A suspeita era qualquer criança ou adolescente pobre, desamparado social e familiarmente. A condição de pobreza das famílias, por si só, configurava o abandono, conforme a previsão do artigo 26, inciso VII, do Código, capaz de destituir o poder familiar dos pais. Para o Juiz de Menores Mello Mattos, era preciso, à época, investir em institutos disciplinares e ampliar ou melhorar os já existentes (Lima; Veronese, 2011). Os menoristas consideravam que “[...] isolando as crianças e os adolescentes em institutos disciplinares, conseguiriam moldá-los aos padrões sociais e reconstituir sua identidade, formando futuros trabalhadores” (Lima; Veronese, 2011, p. 48). No entanto, o Código de Menores de 1927 não foi capaz de resolver o “problema do menor” – justamente porque os debates e as ações desconsideraram as condições econômicas, as quais estavam na base do abandono e da criminalidade. Os institutos logo ficaram lotados. A estrutura apresentou-se insuficiente e o objetivo reeducativo mostrou-se ineficaz. Após críticas das autoridades, os institutos de internação – sob o controle do Juizado de Menores – passaram a ser investigados. Em 1941, deu-se a criação do SAM – Serviço de Assistência a Menores, cujo objetivo era o de prestar a proteção social aos desvalidos e infratores – institucionalizados. O SAM manteve uma política centralizadora e repressiva, fracassando igualmente. Para além dos registros do tratamento desumano dispensado a crianças e adolescentes, foram noticiados atos de corrupção – a exemplo do atendimento a “falsos desvalidos” – e ilegalidades outras (Custódio, 2009; Lima; Veronese, 2011; Rizzini; Pilotti, 2009).

As finalidades do SAM não introduziram qualquer novidade quanto às práticas de atendimento à população infanto-adolescente. Ao contrário. No imaginário popular, o SAM representou uma estrutura que mais trabalhava como uma ameaça à criança pobre do que para a proteção dos desvalidos e infratores. Na década de 1950, o órgão era representado socialmente por alguns epítetos, como: “Escola do Crime”, “Sucursal do Inferno”, “SAM – Sem Amor ao Menor”, “Fábrica de Criminosos”, dentre outros.

Uma boa contribuição do SAM foi a de retirar da alçada do Juiz de Menores as funções de organização dos serviços assistenciais, realização do estudo e ministração do tratamento aos “menores” (Rizzini, 2009). Apesar disso, em nada contribuiu para a superação da condição de pobreza das crianças, adolescentes e suas famílias.

De 1964 em diante, a questão da assistência à infância passou, como tantas outras coisas, para a esfera de competência do governo militar. Este via na questão social e, no seio desta, na questão do menor, um problema de segurança nacional, julgando-o, portanto, objeto legítimo de sua intervenção e normalização. (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 26)

Portanto, após o Golpe Militar, aprovou-se a Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964, a qual extinguiu o SAM e instituiu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM. Para sua execução, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, com sede em Brasília, responsável por orientar, coordenar e fiscalizar as entidades designadas para executar a respectiva política, de caráter centralizador (Custódio, 2009). “A FUNABEM teve como correspondente estadual as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs)” (Lima; Veronese, 2011, p. 52).

A FUNABEM constituiu-se em entidade autônoma, cujo objetivo ainda estava embasado no “problema do menor”. As diretrizes, dispostas no artigo 6º, visavam: a priorização dos programas de integração do “menor” na comunidade; o incremento da criação de instituições para os “menores” com características aprimoradas dentre as que informam a vida familiar; e o respeito, no atendimento às necessidades de cada região, às suas peculiaridades (Brasil, 1964). Desse modo, a PNBEM orientou o novo tratamento. Alinhada aos preceitos da Segurança Nacional – próprios do período ditatorial –, considerava que o tratamento “biopsicossocial” seria capaz de reverter a “cultura da violência” que se alastrava pelos subúrbios do país, e que, a partir de sua metodologia, conseguiria dar fim à marginalidade, formando jovens responsáveis para o convívio social (Passetti, 2006). No entanto, “[n]ão conseguiu nem uma coisa nem outra, a não ser estigmatizar crianças e jovens da periferia como menores perigosos. Os reformadores falharam novamente” (Passetti, 2006, p. 358).

Em total descompasso com a proposta original, a FUNABEM passou a atuar diretamente como agente. Distanciada da finalidade educacional de atendimento em internatos e semi-internatos, sua atuação foi marcada por programas indefinidos, com irregularidades – tais quais no SAM – e regimes carcerários de internação. Em todos os estados, as unidades da FEBEM se mostraram locais de tortura e espancamentos,

nos mesmos moldes dos esconderijos militares para os subversivos (Pereira, 2008; Passetti, 2006). A FUNABEM, em essência, perseguia unicamente o controle social das crianças e dos adolescentes pobres, de modo que, “[...] o problema do menor só era reconhecido como tal pelo Estado, na medida em que afetava (ou podia afetar) a ordem pública, pela violência ou criminalidade” (Vogel, 2009, p. 300). Importa frisar que, desde o Código de Menores de 1927, até o Código de Menores de 1979 – o qual viria em seguida, foram mais de sessenta anos de uma ineficaz e infrutífera prática de internação de crianças e adolescentes, tanto no regime político democrático quanto no autoritário (Passetti, 2006). Portanto, “[n]o final da década de 1970, a Fundação Nacional do Bem-Estar e sua respectiva política já eram alvo de críticas contundentes sobre o modelo adotado, inclusive de vários organismos internacionais” (Custódio, 2009, p. 19). Foi assim que, no dia 5 de setembro de 1974, o Senador Nelson Carneiro enviou ao Senado Federal o Projeto de Lei nº 105, propondo um renovo legislativo destinado a crianças e adolescentes. Após emendas, parecer e indicação de novo substitutivo, cinco anos se passaram até a aprovação do Código de Menores de 1979, pela Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 (Lima; Veronese, 2011).

O Código de Menores de 1979 revogou o Código de Menores de 1927, assim como adotou a Doutrina do Menor em Situação Irregular. No artigo 1º, determinou seu âmbito de atuação: prestar assistência, proteção e vigilância aos “menores” de até dezoito anos em situação irregular, ou àqueles entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos. Ele também definiu o que considerava como de situação irregular: privados de condições essenciais à subsistência e situações de abandono; vítimas de maus tratos ou castigos imoderados; em perigo moral; privados de representação ou assistência legal; com desvio de conduta e/ou autor de infração penal (Brasil, 1979). A mudança legislativa em nada alterou as condições de vida e privações das crianças e dos adolescentes brasileiros. “O Código de 1979 apenas aumentou a categoria dos menores que seriam geridos por essa Lei” (Lima; Veronese, 2011, p. 57).

A doutrina da situação irregular mantinha visões ultrapassadas em relação às reais necessidades para a infância, abordando conceitos relacionados à menoridade, que eram estigmatizantes e pejorativos, pois impediam a concepção dos necessários direitos fundamentais para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. (Moreira, 2020, p. 30-31)

O Código de Menores de 1979 também recebeu duras críticas. Prometia novo método, mas, no artigo 4º, estabelecia que sua aplicação levaria em conta as diretrizes

da Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM. No artigo 8º, determinava que a autoridade judiciária poderia, para além das medidas previstas no Código, estipular outras, de “ordem geral, que, ao seu prudente arbítrio, se demonstrarem necessárias à assistência, proteção e vigilância ao menor” (Brasil, 1979). Em razão deste artigo, recebera muitas repreensões, pois “[o] juiz de menores, tinha, praticamente, poderes ilimitados, não se sujeitando a critérios objetivos” (Veronese, 1999, p. 38). De igual modo, apontou-se acerca do processo regulado pelo Código de Menores de 1979: era eminentemente inquisitorial. Não havia o direito ao contraditório, tampouco a garantia da participação do advogado (Cabral, 2012). Nessa época, tanto quanto no Código de Menores anterior, “[...] os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário mantinham-se omissos até que, pela prática de infrações ou pela sua exclusão social, as crianças e adolescentes assumissem a condição de objeto de interesse jurídico” (Souza; Serafim, 2019, p. 72). O conceito de situação irregular, ainda que descrito em suas seis formas, apresentava grande vagueza e subjetividade. O Juiz de Menores poderia manobrar, conforme o seu entendimento, o destino da criança e do adolescente. No caso, imputava-se a irregularidade à criança e ao adolescente, mediante interpretação carregada de estigma e controle.

Em análise sobre este período, Custódio (2009) afirma que tanto o Código de Menores de 1927 quanto o Código de Menores de 1979, apresentam alguns aspectos comuns. Os mais evidentes, são a visão estigmatizada das crianças – representada pelos termos “menor”, “menoridade” – assim como a institucionalização como prática dominante do período. Havia, também, outras similaridades, como: a (re)produção das condições de exclusão; o tratamento da “menoridade” através das políticas de controle social; a definição da criança por aquilo que ela não é ou não tem; responsabilização individual do menino ou da menina, pela condição de irregularidade; centralização da gestão das políticas governamentais – sem abertura participativa; controle repressivo dos movimentos sociais e das ações associativas; atuação do Judiciário no campo da assistência, indo além da sua função judicante –, dentre outras. Portanto,

[...] a afirmação do Direito da Criança e do Adolescente no Brasil não decorre de um modo de acumulação epistemológica, mas antes de tudo, representa ruptura radical com a própria compreensão histórica relativa ao tema. Surge com força capaz de varrer todos os pressupostos teóricos da doutrina da situação irregular, primeiro contestando sua própria validade científica, e depois formulando um conjunto de conceitos operacionais, regras, sistemas integrados e articulados em rede que tornaram absolutamente incompatível a congruência de um modelo com o outro. (Custódio, 2008, p. 23)

Foi preciso, então, repensar toda a lógica até então implementada. Enquanto o Brasil permanecia com práticas estigmatizantes, no plano internacional, já havia sido proclamada a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, a qual entendia que as crianças e os adolescentes deveriam ser tratados como sujeitos de direitos. O descompasso legal era profundo (Lima; Veronese, 2011). Este foi o giro conceitual promovido pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. O pressuposto básico era o de que, uma política norteada pela cidadania “[...] implica outra relação com o Estado, baseada no direito e na participação, combina a autonomia da criança, com a solidariedade social e o dever do Estado em propiciar e defender seus direitos como cidadã” (Faleiros, 2009, p. 36). A teoria da proteção integral não guarda qualquer semelhança com os ideais menoristas.

Compreendido o período menorista, cumpre delimitar os contornos da teoria da proteção integral. Primeiramente, esta teoria decorre da decisiva compreensão de que crianças e adolescentes se encontram em desenvolvimento – ou em processo de desenvolvimento – e, em razão disto, devem dispor de uma proteção especializada, diferenciada e integral (Vieira; Veronese, 2006). O termo ‘especializada’ demanda um conhecimento a mais sobre este período da vida, especialmente em sua interação social, sua afetação em razão das diferentes vivências apresentadas, as conexões e implicações físico-psíquicas, as demandas mais urgentes a serem supridas, as formas de expressão e comunicação de crianças e adolescentes. Por tais demandas é que se tem a Vara especializada, a Delegacia especializada, a Promotoria especializada – órgãos com atuação exclusiva para crianças e adolescentes. Também em razão da atuação especializada é que fora instituído o Sistema de Garantias de Direitos – SGD. Decorre da compreensão de que um único órgão não dá conta de atender e proteger crianças e adolescentes, de modo que o adequado atendimento se dá de maneira orgânica, com trabalho em rede. Desse modo, ao Juiz da Infância e Juventude cabe tão somente a função de interpretar e aplicar a lei. Todo o restante é partilhado entre os atores dos demais órgãos: conselhos de direitos, assistência social, educação, saúde, Conselhos Tutelares – cada qual em seu respectivo âmbito de atuação. Em razão da proteção especializada, foi instituído o Conselho Tutelar, órgão permanente e autônomo, escolhido pela sociedade para zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, nos termos do artigo 131 do Estatuto. O Conselho Tutelar tem, inclusive, poder para promover e executar suas decisões, mediante a requisição

dos serviços públicos e a representação à autoridade judiciária ante o descumprimento injustificado de suas deliberações, conforme o artigo 136, inciso III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). “As redes de proteção integral constituem, assim, a forma concreta, ou seja, o aspecto dinâmico do sistema de garantias de direitos, conformado a partir das conexões entre atores que compartilham um sentido de ação” (Vieira, 2017, p. 544).

A proteção é integral porque aplica-se a todas as crianças e os adolescentes, sem qualquer distinção. Esta concepção não estava presente no período menorista, pois visavam a tutela apenas das crianças abandonadas, delinquentes ou em situação irregular. O Direito da Criança e do Adolescente se desenvolve a partir da perspectiva dos direitos, a serem gozados por todos. No artigo 3º, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente, afirma o princípio da universalização: os direitos enunciados pelo Estatuto aplicam-se a todas as crianças e os 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 ou local de moradia” (Brasil, 1990), ou qualquer outra condição que, de algum modo, diferencie as pessoas, suas famílias, ou mesmo a comunidade em que vivem. Isso significa que se destina às crianças e aos adolescentes pobres, mas também às crianças e aos adolescentes ricos. Aplica-se a brancos, negros, indígenas, migrantes, refugiados, quilombolas, LGBTQIA+, com alguma deficiência, moradores de centros urbanos, regiões periféricas e regiões distantes, como as comunidades ribeirinhas da Amazônia. A universalidade abraça a diversidade brasileira. Não uma universalidade totalizante, mas que considera as diferenças, que promove os direitos sem diferenciar quaisquer condições de vida.

Ainda, a proteção é integral porque deve se dar em todos os aspectos e todas as esferas da vida da criança e do adolescente. Visa ao desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social, nos termos do artigo 3º, *caput*, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Os primeiros anos de vida são tão importantes para o desenvolvimento das crianças – e humano – que no ano de 2016, foi sancionada a Lei nº 13.257/2016, para estabelecer os princípios e as diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância – período que contempla os primeiros seis anos completos ou setenta e dois meses de vida da criança. “Estabelece-se, portanto, no universo da infância e da juventude, uma diferenciação fundamental com o padrão até então existente, que era a da quase total desconsideração da pessoa

humana da criança” (Sanches; Veronese, 2017, p. 141). A preocupação com o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes não visa somente as qualificações formativas e instrumentais para o futuro, mas considera as necessidades já do presente.

Do ponto de vista prático, “Proteção Integral” significa que devemos garantir em favor de crianças e adolescentes em geral o gozo ou pleno exercício dos Direitos Fundamentais comuns a toda pessoa humana, dos seus Direitos especiais, bem como o mais adequado atendimento às suas Necessidades Básicas, de modo que lhe sejam asseguradas, em todos os contextos e situações sociais, as melhores condições para o seu desenvolvimento integral (físico, mental, moral, espiritual e social), em condições de liberdade e dignidade. (Lima, 2001, p. 79)

Por fim, a proteção é integral porque impõe responsabilidade à universalidade dos adultos por sua realização. Logo, “[o] termo proteção pressupõe um ser humano protegido e um ou mais seres humanos que o protegem, isto é, basicamente um ser humano que tem necessidade de outro ser humano” (Pereira, 2008, p. 24). Por determinação constitucional – disposta no artigo 227, *caput* –, os direitos de crianças e adolescentes devem ser assegurados pela família, sociedade e Estado. Por este motivo, “[...] tanto nas relações privadas, quanto na vida social e na interação com as instituições públicas, cabe a todos observar os deveres a serem cumpridos para que as crianças e adolescentes exerçam plenamente seus direitos” (Zapater, 2019, p. 19). Esta observância deve se dar, sobretudo, porque qualquer atentado aos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes será punido, por ação ou omissão, nos termos do artigo 5º, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

A teoria da proteção integral é, portanto, a teoria-base do Direito da Criança e do Adolescente. Ela parte do reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos e constrói, a partir disso, as dimensões necessárias à consolidação da proteção integral. Cabe frisar, contudo, que não se pode conceber romanticamente a teoria. As violações dos direitos acontecem cotidianamente na vida das crianças e dos adolescentes no Brasil, o que se dá por um conjunto de motivos, como políticas públicas insuficientes, baixa participação social nos meios e espaços de formulação das políticas públicas para crianças e adolescentes, além de fatores socio-estruturais da sociedade, a exemplo do racismo, da desigualdade social, da polarização política, da crise econômica e dos resquícios menoristas por parte dos operadores jurídicos.

## 4.2 O direito social e fundamental à educação

O direito à educação é um direito fundamental e social, assegurado, no Brasil, pela Constituição Federal de 1988. Na busca pela positivação dos direitos sociais e fundamentais no mundo, é possível constatar que, muito antes da chamada crise do Estado liberal – a qual remonta à primeira metade do século XX –, os direitos sociais, enquanto prestações do Estado, foram introduzidos desde as primeiras Constituições e Declarações do século XVIII e do início do século XIX, a exemplo da Constituição francesa de 1791, a qual elencou, em suas disposições fundamentais, o dever do Estado com a criação de instituições públicas para a assistência às crianças abandonadas, o acolhimento aos enfermos, a oferta de trabalho aos desempregados, bem como a criação de escolas públicas com ensino fundamental gratuito (Dimoulis; Martins, 2014).

A primeira Constituição a garantir expressiva lista de direitos sociais foi a Constituição mexicana, promulgada em 5 de fevereiro de 1917. Também se destaca a primeira Constituição soviética, de 10 de julho de 1918, a qual contemplava variados direitos sociais. Já no contexto do Pós-Primeira Guerra Mundial, tem-se a contribuição da Constituição da primeira república alemã – ou Constituição de Weimar – de 11 de agosto de 1919, considerada um marco, em um cenário de forte instabilidade política, pelo embate da classe operária ante as fragilidades a que se encontravam, sendo tida como compromisso ou pacto social importante à época (Dimoulis; Martins, 2014).

Há um sentido político inscrito nos direitos sociais:

Sentido político ancorado na temporalidade própria dos conflitos pelos quais as diferenças de classe, de gênero, etnia, raça ou origem se metamorfoseiam nas figuras políticas da alteridade – sujeitos que se fazem ver e reconhecer nos direitos reivindicados, se pronunciam sobre o justo e o injusto e, nesses termos, reelaboram suas condições de existência como questões que dizem respeito às regras da vida em sociedade. (Telles, 1998, p. 38)

No Estado Liberal, prevalecia a ideia da mínima intervenção do Estado na vida de seus cidadãos. A liberdade individual era preservada, assim como o livre-mercado. No entanto, esse modelo provocou profundas desigualdades sociais. Não propiciou qualquer reflexão acerca da injustiça social (Bortoloti; Machado, 2017). Quando surge, o Estado Social objetiva “[...] a promoção do bem-estar social, buscando uma melhora

de vida da sociedade com a promoção de direitos como o direito à educação, à liberdade e à saúde” (Bortoloti; Machado, 2017, p. 432).

Os direitos sociais possuem uma dimensão prestacional. Espera-se do Estado que intervenha, controle, dirija, distribua, redistribua e subsidie, na direção da justiça social. No Estado prestacional, nem tudo fica sob responsabilidade do Estado – o qual abre novas vias de participação e comunicação com os cidadãos e grupos plurais. Tampouco se anula o âmbito de liberdade das pessoas, na busca por sua realização pessoal. O direito prestacional sinaliza uma nova relação entre o cidadão e o Estado. Sem ele, os direitos fundamentais seriam socialmente ineficazes (Häberle, 2019). Para Alexy (1993), os direitos prestacionais em sentido estrito são direitos da pessoa frente ao Estado e, quando se fala em direitos sociais fundamentais – a exemplo do direito ao trabalho, habitação, educação –, fala-se de direitos prestacionais em sentido estrito. Portanto, “[...] as normas constitucionais, sejam elas de defesa ou de direitos sociais, acabam por impor ao Estado, em maior ou menor grau, o dever de prestação” (Souza, 2016, p. 34).

A Constituição Federal brasileira de 1988 marca o período pós-ditadura militar, instaurado em abril de 1964, o qual perdurou até março de 1985. Esta Constituição é conhecida como constituição dirigente, vez que “[...] define, por meio das chamadas normas constitucionais programáticas, fins e programas de ação futura no sentido de melhoria das condições sociais e econômicas da população” (Bercovici, 1999, p. 36). A Constituição de 1988 resgata os ideais democráticos, buscando assegurar os direitos sociais, individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, conforme inscrito em seu preâmbulo (Brasil, 1988).

A Constituição Federal brasileira de 1988, que institui o Estado brasileiro como democrático e de direito, obriga o Poder Público em sua dimensão objetiva o dever prestacional em relação aos direitos fundamentais, incluindo os sociais e, conseqüentemente, tendo em vista a não determinação de regimes jurídicos diferenciados para cada classe de direitos fundamentais, atribui direitos subjetivos aos cidadãos para que exijam tais direitos, garantindo o exercício pleno e integral de todos os direitos. (Souza, 2016, p. 40)

No artigo 6º da Constituição Federal de 1988 – o qual integra o título II, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais –, foram delimitados os direitos sociais, os quais compreendem: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, proteção à infância e

assistência aos desamparados (Brasil, 1988). Desse modo, “[p]or meio da CF, os direitos sociais alçaram ao patamar de direitos fundamentais e ganharam contornos definidos” (Modesto; Mazza; Spigolon, 2019, p. 162). Segundo Arango (2005), os direitos sociais fundamentais são direitos subjetivos, com alto grau de importância. O caráter geral dos direitos sociais fundamentais se reflete em três planos: o plano do titular do direito, o de seu objeto e o de sua justificação. No primeiro plano, tem-se que todas as pessoas são titulares dos direitos sociais fundamentais, sendo um direito de todos/as, mas que obrigam exclusivamente os Estados democráticos modernos. No plano do seu objeto, os direitos sociais fundamentais são direitos constitucionais a uma situação fática, que pode ser alcançada através da criação de direitos especiais. Por fim, no plano da fundamentação filosófica, são direitos humanos cujo caráter ideal – no sentido de sua validade moral – fortaleceu-se a partir de sua posituação, a qual corresponde à validade jurídica.

Os direitos sociais fundamentais podem ser encontrados nas constituições de diversos países. Mas não basta examinar o texto constitucional para saber se em um determinado país tais direitos são reconhecidos. É necessário, além disso, estabelecer se tais direitos são reconhecidos pela respectiva jurisdição constitucional, isto é, se as disposições constitucionais dos países justificam os direitos subjetivos da pessoa com alto grau de importância e caráter positivo geral. (Arango, 2005, p. 40, tradução nossa)<sup>9</sup>

Firmada a compreensão dos direitos sociais fundamentais enquanto direitos subjetivos, com alto grau de importância e caráter positivo – prestacional –, cabe então, antes de adentrar ao direito à educação propriamente dito, destacar alguns conceitos acerca da fundamentalidade dos direitos. Se os direitos humanos são todos os direitos reconhecidos e garantidos pelo direito internacional, os direitos fundamentais são os que se encontram garantidos pelo ordenamento jurídico de um Estado – em sua carta fundamental (Alcalá, 2003). Alexy (1993) sustenta que, se não há clareza quanto à estrutura dos direitos fundamentais e de suas normas, tampouco haverá clareza em sua fundamentação. Para o jurista, sempre que alguém possui um direito fundamental, existe uma norma que garante este direito.

---

<sup>9</sup> No original: “Los derechos sociales fundamentales pueden encontrarse en las constituciones de diversos países. Pero no basta auscultar en el texto constitucional para saber si en un determinado país tales derechos son reconocidos. Es necesario, además, establecer si tales derechos son reconocidos por la jurisdicción constitucional respectiva, es decir, si las disposiciones constitucionales de los países justifican los derechos subjetivos del individuo con alto grado de importancia y carácter positivo general”.

As normas de direitos fundamentais desempenham papel central no sistema jurídico. Seu significado resulta da soma de dois fatores: a fundamentabilidade formal e a fundamentabilidade substancial. Em uma breve explicação, na fundamentabilidade formal, tem-se que as normas de direitos fundamentais, em uma estrutura escalonada do ordenamento jurídico, encontram-se no ápice desta estrutura, vinculando de forma direta os poderes legislativo, executivo e judiciário. Por sua vez, na fundamentabilidade substancial, os direitos fundamentais são substanciais porque, com eles, são tomadas decisões acerca da estrutura normativa básica do Estado e da sociedade. Já quanto aos efeitos, destaca-se que, para além da sua influência na relação Estado/cidadão, as normas de direitos fundamentais também influenciam na relação cidadão/cidadão, o que representa o efeito horizontal ou perante terceiros (Alexy, 1993).

Sobre o tema, ainda, Lima (2001) destaca o caráter materialmente aberto dos direitos fundamentais. Sob esta perspectiva, o conjunto de direitos contemplados na Constituição – seja dentro ou fora do catálogo formal – não é exaustivo. Este conjunto pode ser indefinidamente complementado por novos direitos fundamentais. Tanto o é que, o artigo 5º da Constituição Federal de 1988, no seu §2º, afirma que os direitos e as garantias nela expressos não excluem outros, provenientes do regime ou princípios adotados, ou mesmo de tratados internacionais dos quais o Brasil seja parte. Por esta razão é que se fala da existência de direitos fundamentais expressamente positivados e de direitos implicitamente positivados.

Os direitos fundamentais possuem aplicabilidade imediata ou direta. Ou seja, eles são materialmente válidos, com efeitos práticos por força direta da Constituição, nos termos do artigo art. 5º, §1º, condição que resulta da “positividade qualificada” das normas de direitos fundamentais, as quais valem independentemente da intervenção legislativa (Lima, 2001). Esta aplicabilidade vale tanto para os direitos elencados no artigo 5º, quanto para os demais direitos fundamentais, situados em outras partes do texto constitucional. Pode-se argumentar, em razão da aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais, pela inexistência de normas programáticas na Constituição de 1988. Contudo, tal afirmação não merece prosperar.

Em primeiro lugar, devemos ter em conta a circunstância, baseada na tese de Gomes Canotilho, de que nossa Constituição (assim como as Constituições em geral) pode ser considerada como um sistema aberto de regras e princípios. Embora se queira negar – e não sem certa razão – a utilização da expressão “normas programáticas”, em nada altera o fato da existência, também em nossa Constituição vigente – em escala sem

precedentes em relação às Constituições passadas –, de normas que, em virtude de sua natureza (forma de positivação, função e finalidade), demandam uma atuação concretizadora dos órgãos estatais, especialmente do legislador, sem que a evidencia sirva para negar a eficácia e aplicabilidade (inclusive imediata) dessas normas. (Sarlet, 2019, p. 342, tradução nossa)<sup>10</sup>

Para além de uma atuação concretizadora, os direitos sociais fundamentais – e, assim, o direito à educação –, por seu alto grau de importância, requerem urgência. O papel que o conceito de urgência desempenha na fundamentação de uma posição normativa, consiste em dimensionar seu grau de importância. Esta reflexão é possível quando se trabalha com uma teoria dos direitos sensível às consequências. Ou seja, destaca-se a importância da argumentação prática – argumentação lógica, empírica e consequencialista –, na determinação da violação do direito fundamental. Assim, o peso das razões válidas dependerá da sua importância. Contudo, a importância será determinada em razão da urgência da situação concreta para a pessoa, a partir das alternativas reais de que dispõe (Arango, 2005).

Para sua concretização, os direitos sociais demandam uma intervenção ativa do Estado. Já não satisfaz mais a esfera da negação ou impedimento de violação. O Estado – mormente os que preconizam o Bem-Estar Social – precisa agir na direção da concretização dos direitos sociais. Por se tratar de um direito fundamental subjetivo e importante, quando as políticas sociais são inexistentes ou insuficientes e o direito não se efetiva, resta a busca judicial de sua garantia (Veronese; Silveira, 2017).

Advogar a tese de uma concretização dos direitos sociais, enquanto não incrementados por políticas adequadas, significa que se faz necessário reclamá-los perante o Poder Judiciário. Tal fato não implica somente uma defesa adequada perante o órgão judicante competente; constitui, também, um processo de construção de um novo modelo, que ultrapasse o que é oferecido pelos tribunais tradicionais, o que implica construir um sistema jurídico e procedimental mais humano. (Veronese; Silveira, 2017, p. 375)

A Constituição Federal de 1988 regulamenta o direito à educação nos artigos 205 a 214. A partir da definição constitucional, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. A

---

<sup>10</sup> No original: “*En primer lugar, debemos tomar en cuenta la circunstancia, basada en la tesis de Gomes Canotilho, de que nuestra Constitución (así como las Constituciones en general) puede ser considerada como un sistema abierto de reglas y principios. Aunque se quiera negar – y no sin cierta razón – la utilización de la expresión “normas programáticas”, en nada altera el hecho de la existencia, también en nuestra Constitución vigente – en escala sin precedentes respecto de las Constituciones pasadas –, de normas que, en virtud de su naturaleza (forma de positivación, función y finalidad), reclaman una actuación concretizadora de los órganos estatales, especialmente del legislador, sin que la evidencia sirva para negar la eficacia y aplicabilidad (incluso inmediata) de estas normas*”.

educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Esta é a previsão do artigo 205 (Brasil, 1988). A educação é, desse modo, um direito fundamental, o qual atribui responsabilidades de atuação para a família, a sociedade e o Estado (Custódio, 2009). Ou seja, “[n]ão se trata necessariamente de um dever imposto às crianças e aos adolescentes, mas antes de tudo uma responsabilidade com vistas à garantia de seu pleno desenvolvimento” (Custódio, 2009, p. 53).

Ao regular o direito à educação, o constituinte estabeleceu os princípios que regem o ensino. Elencados no artigo 206, são eles: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, além da arte e do saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assim como a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público, ministrado em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais da educação escolar, com garantia dos planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público, aos das redes públicas; a gestão democrática do ensino público; garantia do padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional aos profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; e a garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

Em seguida, o constituinte determinou os deveres do Estado com a educação. Estão previstos no artigo 208, e contemplam as seguintes garantias: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos – assegurada a sua oferta gratuita a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos; acesso aos níveis mais elevados do ensino, e também da pesquisa e criação artística, de acordo com a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do aluno; e atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, com programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Nos §§ 1º e 2º deste artigo, há dois destaques importantes: o acesso ao ensino obrigatório e gratuito trata-se de um direito público subjetivo, e, o seu não-oferecimento pelo Poder Público, ou, sua oferta irregular, importa na responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 1988). Isto “[...] implica a um só tempo sua exigibilidade jurídica perante o Estado tanto na dimensão individual quanto na dimensão difusa e/ou coletiva” (Zapater, 2019, p.

123). Cumpre destacar, ainda, o dever solidário do Estado e da família de velar pela frequência das crianças e dos adolescentes, conforme a previsão do artigo 208, em seu §3º: “[c]ompete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (Brasil, 1988).

Além da previsão dos artigos 6º, 205 a 214, o direito à educação está inscrito no artigo 227, *caput*, da Constituição Federal. Desse modo, não obstante o *status* de direito fundamental, a educação recebeu também o atributo da prioridade absoluta (Custódio; Moreira, 2015). O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao regular este direito, assegurou, ainda, no artigo 53: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; o direito de ser respeitado/a por seus educadores; o direito de contestar os critérios avaliativos – com recurso às instâncias escolares superiores; o direito de organização e participação em entidades estudantis; e o acesso à escola pública e gratuita, próximo à residência, mediante a garantia de vagas a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Brasil, 1990).

A educação deve ser pública gratuita, universal e de qualidade. Deve garantir não apenas as condições para o acesso, mas também para a permanência. Destina-se a todas as crianças e os adolescentes – assim como aos adultos que não tiveram a possibilidade de vivenciar o processo educativo no período próprio.

A concretização do direito universal à educação de crianças e adolescentes, por meio de um ensino de qualidade, é uma forma de enfrentamento da exclusão social e conseqüentemente um caminho para a erradicação da pobreza, garantindo-se a cidadania. (Custódio; Moreira, 2015, p. 234)

Sobre a universalização da educação cabe, inicialmente, destacar que essa é uma garantia que decorre da Constituição Federal de 1988. Isso porque, a trajetória da educação básica no Brasil foi marcada pelos traços predominantes de uma cultura católica, agrícola e escravocrata, a qual, por sua vez, refletiu-se em um ensino elitista, seletivo e desorganizado. Quando de sua independência, em 1822, praticamente toda a população era analfabeta. As Constituições brasileiras de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967, produziram seis reformas educacionais e enfrentaram grandes desafios ligados ao financiamento da educação, equidade, acesso, qualidade e resultados (Ranieri, 2018). Portanto, esse padrão “[...] foi apenas alterado com a Constituição Federal de 1988, que instituiu a previsão de escolarização universal, gratuita e compulsória, de

nível primário e secundário” (Ranieri, 2018, p. 16). É no bojo do Estado Social – em especial por força das Emendas Constitucionais nº 59/2009 e nº 108/2020, as quais reforçaram os ideais de universalização, garantia do padrão de qualidade e equidade no ensino obrigatório – que os entes federativos, na organização de seus sistemas de ensino, ficaram obrigados à destinação de recursos e esforços para alcançar, dentre outras aspirações, a universalização do ensino no Brasil.

Contudo, em que pese a garantia constitucional, o ensino básico obrigatório ainda não atingiu a universalização. A desigualdade social brasileira desafia, todos os dias, a sua concretização. Ademais, em um cenário não universalizado, a pandemia da COVID-19 – a qual promoveu a suspensão das aulas presenciais no mês de março de 2020, para sua continuação em modo remoto –, exasperou ainda mais a exclusão escolar de meninos e meninas no país. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2021, as 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil registraram cerca de 627 mil matrículas a menos em 2021, comparadas às matrículas do ano de 2020, correspondendo à redução total de 1,3% (Brasil, 2022c). Em pesquisa realizada pelo Todos Pela Educação, sobre as taxas de atendimento escolar da população entre 6 e 17 anos, verificou-se que, no 2º trimestre de 2021, 244 mil crianças e adolescentes, de 6 a 14 anos, estavam fora da escola. Em termos relativos, o percentual, nesta faixa etária, fora da escola em 2021, foi de 1%, configurando-se a maior taxa dos últimos 6 anos. Já sobre o atendimento escolar da população entre 15 e 17 anos, no 2º trimestre de 2021, 407,4 mil estavam fora da escola, não completando o ensino médio – o que, em termos relativos, fica em 4,4% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Um outro estudo, “Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes”, desenvolvido pelo IPEC – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica, a pedido do UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, revelou que, no ano de 2022, cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes não estavam frequentando a escola. A pesquisa apontou, ainda, que a exclusão afeta sobretudo os/as estudantes de famílias de baixa renda, nas classes D e E. Dentre os motivos para a interrupção dos estudos: 48% revelaram que deixaram a escola porque precisavam trabalhar fora; 30% porque não conseguiram acompanhar as explicações ou atividades dos/as professores/as; e 29% porque a escola ainda não havia retomado as atividades presenciais (UNICEF; IPEC, 2022). Verifica-se, portanto, que a universalização da educação continua sendo um desafio, no país. Questões como desigualdade social,

trabalho infantil, pandemia, distorção idade-série, reprovação, abandono e evasão escolar, impactam diretamente os ideais de universalização (UNICEF, 2021).

Quando se fala em universalidade da educação, logo se pensa na significação de alcance da política educacional. Ou seja, uma política educacional universal é aquela devida a todos/as. Mas a universalização da educação enseja uma reflexão um pouco mais complexa, visto que, para além do alcance, está em jogo, principalmente, a qualidade e o papel da educação no contexto social. (Garcia; Yannoulas, 2017, p. 23)

Quanto à qualidade na educação, alguns apontamentos merecem destaque. O primeiro deles é o de que, no Brasil, três diferentes significados de qualidade foram construídos, do ponto de vista histórico. O primeiro significado, que circulou simbólica e concretamente na sociedade brasileira, relacionava a qualidade da educação com a oferta limitada de oportunidades de escolarização. Depois, a qualidade da educação passou a ser orientada pela ideia de fluxo, consubstanciado no número de alunos/as que progridem dentro de um determinado sistema de ensino. O terceiro significado de qualidade – e o que vige atualmente – é aquele obtido com a aferição de desempenho, a partir dos testes em larga escala (Oliveira; Araújo, 2005).

No Brasil, a avaliação da qualidade da educação básica é alcançada pelo Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Referido indicador, criado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, é calculado mediante o produto do rendimento escolar com o aprendizado. Assim, divide-se a média das taxas de aprovação nas etapas de ensino – anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio – com a média das proficiências obtidas no Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Ou seja, a partir desse cálculo que a qualidade da educação é avaliada, e os sistemas de ensino planejam as ações para a melhoria do aprendizado (Soares; Alves; Fonseca, 2021).

Algumas críticas são feitas quanto à aferição da qualidade educacional pelo cálculo do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A primeira delas é a de que existe certa seletividade implicada nesse cálculo, pois as taxas de evasão, abandono ou reprovação em anos-calendários anteriores não são considerados no indicador. Desse modo, os estudantes que saem das chamadas “trajetórias regulares” não impactam no resultado do Ideb. Assim, tem mais relevância o rendimento do que o próprio fluxo escolar (Soares; Alves; Fonseca, 2021). Ademais, o cálculo do Ideb

não considera que a rede básica é constituída por uma duplicidade de redes convivendo num mesmo território, como as redes municipais e estaduais – e, no caso do ensino médio, atuando também as instituições federais – com diferentes formas de coordenação, dotação financeira e organização institucional. Desconsidera, inclusive, as desigualdades regionais, as quais se manifestam nos indicadores (Alves, 2018b).

Outro apontamento importante é o de que a qualidade não pode se restringir aos indicadores educacionais – Ideb ou Saeb. A qualidade se apresenta na educação que forma a criança e o adolescente na sua integralidade, estimulando uma cidadania ativa, assim como a autocompreensão de si. A qualidade se efetiva quando a garantia da proteção integral se materializa na vida do/a estudante/a como um todo. Quando a qualidade do funcionamento do Sistema de Garantias de Direitos se verifica na esfera social, e quando são abordadas as múltiplas dimensões da vida em sociedade, desde as questões macroestruturais – como a concentração de renda e desigualdade social – até as realidades locais, extra e intraescolares (Nascimento; Botler, 2022).

Portanto, como condição de potencializar uma *ação-no-mundo*, a qualidade – como adjetivo da educação, adquire um significado para uma formação humana, não limitada às necessidades de sobrevivência e do consumo (sua relação com o trabalho), mas, sobretudo e especialmente, para o que promove a própria humanização (relação dos sujeitos consigo e construção de uma cognição ecossocialmente responsável) e o exercício de uma cidadania ativa (relação dos sujeitos com o outro e com o mundo). (Nascimento; Botler, 2022, p. 18, grifo do autor)

O último apontamento é o de que a qualidade se faz na coletividade. A escola, enquanto instituição, se desenvolve no coletivo. Desse modo, quanto mais horizontal forem as relações de trabalho no âmbito escolar, mais coletiva a escola se torna (Souza, 2019) e, “[q]uão mais coletiva ela se produz, mais se aproxima da sua função formadora e de promoção da ação comunicativa, portanto, torna-se uma instituição com mais qualidade educacional” (Souza, 2019, p. 279).

Por fim, cumpre destacar o papel da educação no contexto social. Para além da formação, a escola é local de acolhimento e proteção. Boa parte das violências e violações dos direitos são identificadas no âmbito escolar, pelo olhar atento dos/as professores/as e gestores/as escolares (Peres; Silva, 2022). É preciso, sobretudo, considerar que a educação transforma realidades. Trata-se de uma “[...] importante ferramenta para quebrar o ciclo intergeracional da pobreza, possibilitando alternativas na vida adulta” (Custódio; Moreira, 2015, p. 243). Assim, a educação possibilita a

emancipação e o protagonismo de crianças e adolescentes, e deve ser efetivamente garantida, especialmente por tratar-se de um direito social fundamental.

### **4.3 Orientações da UNESCO para a proteção do direito à educação dos refugiados**

Nos processos de exclusão educacional, os meninos e as meninas migrantes e na condição de refugiados são especialmente afetados. Quando os refugiados são inseridos nos sistemas nacionais, por vezes, se faz difícil acompanhar quando e onde estão acessando a educação. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, há ainda um longo caminho a percorrer até alcançar a plena participação dos refugiados no seu exercício do direito à educação. Mesmo antes da pandemia da COVID-19, aproximadamente metade das crianças e dos adolescentes refugiados estavam fora da escola. A situação pandêmica amplificou os desafios. Nos deslocamentos forçados, crianças e adolescentes se deparam com a falta de acesso à educação e com a má qualidade do ensino (UNHCR, 2022h). Quando acessam, não dispõem de profissionais qualificados para, ante as barreiras culturais e linguísticas, utilizarem metodologias inclusivas especializadas (UNESCO, 2018).

Em 2015, a Organização das Nações Unidas – ONU levou aos seus países membros uma proposta coletiva para a garantia dos direitos humanos, erradicação da pobreza, da desigualdade, da injustiça e degradação do meio ambiente. Um pacto, o qual, humildemente, reconhece a necessidade de um esforço conjunto entre países, setor privado e sociedade civil, para que os variados desafios da contemporaneidade sejam enfrentados com agilidade, estratégia e perseverança. A Agenda 2030 compõe-se de 17 objetivos. São os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS, dentre eles, o objetivo 4, que visa “[a]ssegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UN, 2020, n.p). Trata-se de uma meta, firmada entre países signatários, a ser cumprida até 2030.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, consiste na agência especializada da Organização das Nações Unidas – ONU, responsável por coordenar e liderar a Agenda da Educação 2030. Portanto, no marco do Objetivo Sustentável 4 da Agenda 2030, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO tem especial preocupação com a inclusão educacional e a permanência escolar de meninos e meninas em situação de

refúgio, e sustenta que os refugiados devem fruir de igual acesso à uma educação de qualidade (UNESCO, 2019a).

Além do acesso, a **qualidade e a relevância da educação** fornecida também são questões importantes. O fornecimento da educação para os refugiados enfrenta com frequência as questões da qualidade e da relevância. Os governos não apenas devem disponibilizar ou criar escolas, como também fornecer professores treinados e materiais de aprendizagem para dezenas ou mesmo centenas de milhares de recém-chegados, que muitas vezes não falam a língua de ensino e que já perderam, em média, de três a quatro anos de escolaridade. (UNESCO, 2019a, p. 9, grifo do autor)

Com base no compromisso pelo Objetivo Sustentável 4 da Agenda Educação 2030, o Setor de Educação da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura emitiu um documento técnico, intitulado “Proteção do direito à educação dos refugiados”, em que elabora o marco legal internacional relativo à proteção do direito à educação dos refugiados no mundo, os desafios e obstáculos enfrentados no processo de implementação do direito à educação aos refugiados, e as possíveis respostas de políticas públicas que auxiliarão no cumprimento do objetivo de assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade até 2030.

Na Seção 1, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO faz uma contextualização, destacando questões relacionadas à proteção do direito à educação dos/as refugiados/as. Nessa parte do documento, a agência destaca que a duração média de exílio de um/a refugiado/a é de cerca de 20 anos. Isso significa que a pessoa que migra nos primeiros anos de vida passará toda a sua infância e, se não toda, boa parte da adolescência em exílio. Assim, segundo a UNESCO, a educação pode oferecer ambientes confiáveis e seguros, especialmente para os/as refugiados/as mais vulnerabilizados/as. Além do mais, a educação permite que os/as refugiados/as construam – a partir dos instrumentos intelectuais – o futuro de seus próprios países ou contribuam, de maneira muito significativa, com os países de acolhimento (UNESCO, 2019a).

O documento destaca, a partir da Declaração de Incheon – aprovada em maio de 2017 –, que a inclusão e a equidade na educação são os dois principais elementos a serem considerados, mormente no trato da educação em situações de emergências. Reforça, ainda, a importância da educação no ensino médio, da formação profissional e a educação superior. Quanto aos desafios, pontua que eles estão relacionados tanto à oferta quanto à procura. Isso porque, muitos meninos e meninas, sob o estresse ou

a pressão da migração, priorizam, em detrimento da educação, os benefícios de curto prazo, como: casamento precoce, atividades assalariadas ou trabalho doméstico – o qual, por sua natureza e forma, é proibido antes dos dezoito anos de idade. Já os desafios relacionados com a oferta, podem resultar tanto de uma política explícita de exclusão, quanto do acesso não negociado com as autoridades nacionais – relativo ao número de vagas, ao reconhecimento de certificados, históricos e equivalências, ao investimento nos níveis educacionais mais elevados, como o ensino médio e o superior, os quais requerem maior infraestrutura e equipamentos especializados para o aprendizado. Destaca, também, os desafios relacionados aos docentes, os quais incluem a falta de docentes qualificados, a falta de formação, bem como dos recursos necessários para mantê-los, os quais compreendem a remuneração, recursos para o treinamento, além dos recursos didáticos para o ensino e a aprendizagem de crianças vulnerabilizadas – inclusive aquelas que sofreram traumas (UNESCO, 2019a).

Na Seção 2, é apresentado o marco legal internacional do direito à educação dos/as refugiados/as. Nessa parte do documento, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO esclarece que, embora existam diversos níveis de proteção – os quais são afetados pela implementação dos marcos legais nacionais –, a comunidade internacional, cada vez mais comprometida com os direitos humanos, estabeleceu um marco legal internacional, demandando, dos países de acolhimento, a garantia do direito à educação para os refugiados. A premissa inicial é a de que todos – migrantes, refugiados, retornados, solicitantes de asilo, apátridas ou deslocados internos – têm direito à educação (UNESCO, 2019a).

O marco legal internacional contempla os instrumentos gerais de garantia do direito à educação, as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, além dos dispositivos específicos. Antes, contudo, de apresentar a normativa geral, sobressaem no documento três conceitos essenciais. O primeiro, o de que os Estados possuem a obrigação de garantir o direito à educação. O segundo, o de que os Estados estão vinculados aos princípios do não retrocesso e do nível máximo de alocação de recursos disponíveis para que, de forma progressiva, seja concretizado o pleno exercício do direito à educação para todos. O terceiro, é o de que, diante das diferentes realidades e níveis de desenvolvimento, o direito à educação pode ser implementado progressivamente. Porém, alguns aspectos – relativos aos níveis mínimos essenciais desse direito, o conteúdo central – deverão ser implementados imediatamente (UNESCO, 2019a).

A garantia do direito à educação demanda a implementação de um marco de ação, composto por três níveis de obrigações aos Estados: o nível do respeito, o nível da proteção, bem como o nível da garantia de cada característica essencial, inerente ao direito à educação (UNESCO, 2019a).

A obrigação de *respeitar* exige que os Estados evitem medidas que retardem ou impeçam o gozo do direito à educação. A obrigação de *proteger* requer que Estados tomem medidas que impeçam que terceiros interfiram no gozo do direito à educação. Por sua vez, a obrigação de *garantir* incorpora tanto a obrigação de facilitar como a de fornecer educação. (UNESCO, 2019a, p. 14, grifos do autor)

Quanto ao marco normativo geral, o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO destaca, inicialmente, as disposições constantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 10 de dezembro de 1948, a Declaração assevera, no artigo 26, que “todo ser humano tem direito à instrução”. A instrução será gratuita, ao menos nos graus elementares e fundamentais. Ela também promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações, auxiliando as atividades das Nações Unidas pela manutenção da paz (ONU, 1948).

No marco geral, também foi destacado o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, o qual, no seu artigo 13, estabelece que os Estados Partes reconhecem o direito de todos à educação. Em uma redação extensa, o artigo pontua: que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana; que o ensino primário deve ser obrigatório e gratuito; o ensino secundário, nas suas diferentes formas – incluindo o técnico e profissional – deve ser generalizado e acessível a todos; que o ensino superior deve ser acessível, em plena igualdade, a todos; que a educação básica deve ser encorajada a todos os que não a receberam no tempo certo; que é necessário desenvolver uma rede escolar em todos os escalões e um sistema adequado de bolsas de estudos; que é preciso respeitar a liberdade dos pais ou tutores de escolher – para seus filhos ou pupilos – estabelecimentos de ensino diferentes dos poderes públicos, respeitando-se as normas mínimas estabelecidas em matéria de educação; e que não deverá ser limitada a liberdade das pessoas de criar e dirigir estabelecimentos de ensino, desde que a educação neles proporcionada seja em conformidade com as normas mínimas prescritas (ONU, 1966a).

Ainda no marco geral, o documento menciona outros tratados, a exemplo: da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965 – a qual dispõe sobre a proibição da discriminação racial em todas as formas e a garantia do direito à igualdade perante a lei, sem distinção de raça, cor ou origem nacional e étnica quando do gozo do direito à educação; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979 – a qual estabelece a proibição da discriminação contra as mulheres, mediante a garantia, no que tange à educação, de iguais direitos aos dos homens – assegurando, inclusive, o direito à educação das mulheres em zonas rurais; a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989 – a qual assegura o direito de crianças e adolescentes à educação, destacando as garantias decorrentes das necessidades especiais das crianças com deficiência; e, por fim, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006 – a qual tutela o direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação, com igualdade de oportunidades, além de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis (ONU, 1965; ONU, 1979; ONU, 1989; ONU, 2006). Pelo marco geral, o direito humano à educação é garantido à todas as pessoas, atentando-se às ações necessárias para a garantia do acesso à igualdade de condições para a educação de grupos racializados, mulheres, crianças e pessoas com deficiência.

Apresentado o marco geral, o documento elenca os instrumentos normativos da própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, os quais estipulam padrões na área da educação, igualmente aplicáveis à educação para refugiados. O primeiro e mais importante instrumento citado, consiste na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, adotada pela 11ª Conferência Geral da UNESCO, em Paris, no dia 14 de dezembro de 1960 (UNESCO, 2019a). A Convenção conclama colaboração entre as nações no combate à discriminação no ensino, garantindo-se iguais oportunidades no exercício do direito universal à educação. Dentre as previsões, a Convenção imputa aos Estados Partes o compromisso de conceder aos estrangeiros residentes no território o mesmo acesso ao ensino conferido aos seus nacionais. Convoca os Estados, também, a implementar uma política nacional que promova a igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de ensino. Ainda, dispõe sobre o reconhecimento, aos membros das minorias nacionais, do exercício das atividades educativas que lhes sejam próprias, bem como o uso ou ensino de sua própria língua (UNESCO, 1960).

Na sequência, são elencados os instrumentos regionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, relacionados ao reconhecimento de qualificações da educação superior, com cláusulas específicas para refugiados ou pessoas em situações semelhantes, como: a *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region* (em português: Convenção sobre o Reconhecimento de Qualificações relativas ao Ensino Superior na Região Europeia) – ou Convenção de Lisboa de 1997, que regula, na seção 7, artigo 7º, sobre o reconhecimento das qualificações dos refugiados, dos deslocados e de pessoas em situações análogas às de refugiado (UNESCO, 1997); a *Asia-Pacific Regional Convention on the Recognition of Qualifications in Higher Education* (traduzida em português como: Convenção Regional Ásia-Pacífico sobre o Reconhecimento de Qualificações no Ensino Superior) – ou Convenção de Tóquio de 2011, a qual estabelece, na seção 7, artigo 7º, o reconhecimento para o acesso aos programas de ensino superior ou o reconhecimento das qualificações para atividades laborais, tanto de refugiados quanto de pessoas deslocadas, em situações análogas ao do refúgio (UNESCO, 2011); e a *Revised Convention on the Recognition of Studies, Certificates, Diplomas, Degrees and Other Academic Qualifications in Higher Education in African States* (cuja tradução em português é: Convenção Revista sobre o Reconhecimento de Estudos, Certificados, Diplomas, Graus e Outras Qualificações Acadêmicas no Ensino Superior em Estados Africanos) – ou Convenção de Adis de 2014, que assegura, no artigo III.2, parágrafo 5, o acesso de refugiados e deslocados internos ao ensino superior (UNESCO, 2014).

Por fim, o último marco da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o qual é também o mais recente, é a *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education* (ou, em português: Convenção Global sobre o Reconhecimento de Qualificações Relativas ao Ensino Superior), adotada em 25 de novembro de 2019, na cidade de Paris – França, a qual trata do reconhecimento de qualificações, em âmbito mundial. Na Convenção Global, foram reafirmadas as responsabilidades dos Estados Partes na promoção de uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, em todos os níveis, partindo-se do reconhecimento do ensino superior como bem público e responsabilidade pública. Seu anseio, enquanto convenção global, foi o de complementar as convenções regionais da UNESCO sobre o reconhecimento de qualificações relativas ao ensino superior – aumentando a coesão entre elas, fomentando mobilidade internacional e estimulando

a criação de procedimentos justos e transparentes de reconhecimento. Assim, dentre os dez objetivos da Convenção está o de fornecer um quadro global inclusivo para o reconhecimento justo, transparente, coerente, consistente, oportuno e confiável das qualificações relativas ao ensino superior. As previsões nela contidas contemplam os refugiados e as pessoas deslocadas, especialmente no artigo 7º, o qual dispõe sobre o reconhecimento dos estudos parciais e das qualificações obtidas pelos refugiados e deslocados internos. Cabe aos Estados Partes o desenvolvimento de procedimentos que avaliem – de forma justa e eficiente – o acesso dos refugiados e deslocados ao ensino superior, assim como a continuação dos estudos, no ensino superior, daqueles que demonstrarem a realização de estudos parciais, incluindo os casos em que estes estudos parciais, a aprendizagem prévia ou então as qualificações obtidas em outro país não possam ser comprovadas através de prova documental. O reconhecimento, portanto, deve ser acessível e não-discriminatório (UNESCO, 2019b).

Elencados o marco geral, assim como os instrumentos normativos próprios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o documento reforça, então, os dispositivos específicos, consubstanciados, primeiro, no artigo 22 da Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, a qual dispõe sobre o compromisso dos Estados Partes em dar aos refugiados o mesmo tratamento ofertado aos nacionais, quanto ao ensino primário, e um tratamento tão favorável – ou não menos favorável – do que os ofertados aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino para além do ensino primário, mediante o reconhecimento de diplomas e certificados, isenção de taxas e concessão de bolsas de estudo (ONU, 1951). O segundo dispositivo específico citado, consiste no artigo 22 da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, o qual impõe aos Estados Partes o compromisso de adotar todas as medidas adequadas para assegurar às crianças refugiadas ou solicitantes de refúgio, a proteção e assistência humanitária adequadas ao gozo dos direitos contidos na Convenção e nos demais instrumentos internacionais de direitos humanos – o que inclui o direito à educação (ONU, 1989).

Na seção 3, passada a contextualização e a apresentação dos marcos legais geral e específicos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO faz, então, a proposição das respostas de políticas públicas para a garantia do direito à educação das pessoas em situação de refúgio – e o faz a partir do marco de ação do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, chamado de “4 As Framework” (em português: Estrutura 4 As), segundo o qual os sistemas

nacionais dos Estados devem satisfazer padrões em quatro áreas interdependentes, as quais são: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Antes, contudo, de elencar as recomendações de ação, cabe mencionar dois conceitos muito bem frisados nesta terceira parte do documento: o primeiro, o de que, em contextos de emergência, os Estados devem assegurar o direito à educação com o máximo dos recursos disponíveis – sendo que a educação em emergências deve ser de qualidade, deve estar disponível rapidamente e envolver as comunidades locais. O outro conceito destacado, é o de que o acesso à educação necessita ser mantido em todas as fases do ciclo de deslocamento da criança (UNESCO, 2019a). Assim,

[e]nquanto o planejamento da inclusão dos refugiados nos sistemas nacionais de educação deve começar o mais cedo possível na fase de emergência, o planejamento educacional precisa ir além do fornecimento emergencial e ser mantido ao longo de vários anos, em coordenação com planos de desenvolvimento. (UNESCO, 2019a, p. 21)

A primeira estrutura, portanto, do marco de ação “*4 As Framework*”, consiste na *availability* ou disponibilidade. O princípio básico implicado na primeira estrutura é o de que as pessoas em situação de refúgio devem ser incluídas nos sistemas e nos programas nacionais de educação, sendo que, para isso, as instituições educacionais devem estar disponíveis em quantidade suficiente. Ou seja, as autoridades do país de acolhimento devem estar preparadas para receber o influxo de refugiados, investindo em programas e infraestruturas educacionais, como: prédio, saneamento, instalações, qualificação, formação de professores, dentre outros. O investimento deve atentar-se às maiores necessidades de aportes financeiros para a educação secundária – no Brasil, o ensino médio – considerando as demandas de infraestrutura e equipamentos para bibliotecas e laboratórios (UNESCO, 2019a). No Relatório A/76/158, apresentado na 76ª Sessão da Assembleia Geral, em 16 de julho de 2021, o Relator Especial sobre o direito à educação, Kombou Boly Barry, destacou que a disponibilidade na educação demanda a provisão de recursos materiais, humanos e monetários suficientes para a oferta da educação aos migrantes. Apontou que os/as migrantes, frequentemente, são confrontados/as com a insuficiência de recursos, gerando: a oferta de vagas limitadas em escolas e pré-escolas; a falta de aulas de reforço; as faltas orçamentárias; a falta de orientação e formação insuficientes para os/as professores/as e os/as profissionais da educação. A educação, por vezes, pode restar limitada aos centros de acolhimento ou não ser integralmente ofertada em todos os centros de acolhimento de uma mesma

região. Desse modo, a recomendação é a de que os Estados assegurem as estruturas legais e de financiamento, bem como que o orçamento e o licenciamento educacional considerem as necessidades dos/as migrantes, com oportunidades educacionais em disponibilidade suficiente e educadores especializados. Orienta, ainda, a criação de um sistema de monitoramento, para que a educação ofertada esteja de acordo com o direito internacional e as políticas nacionais de educação (UNESCO, 2021). Sobre o atendimento às necessidades dos/as migrantes, o Relatório A/76/158 destaca:

(a) Responder às necessidades geográficas específicas das populações migrantes, assegurando que espaços em instituições de ensino, de preferência públicas, mas também instituições e estabelecimentos privados, sejam disponibilizados à população migrante. Isto pode implicar, quando relevante, a criação ou o aumento da capacidade educacional nos centros de recepção.

(b) Assegurar a disponibilidade de educadores em número suficiente e adequadamente treinados para enfrentar os desafios da saúde mental e atender às necessidades de apoio psicossocial dos migrantes, particularmente das mulheres e meninas, bem como a provisão de aulas de recuperação e de idiomas. (UNESCO, 2021, p. 22, tradução nossa)<sup>11</sup>

A segunda estrutura do marco de ação “4 As Framework”, é a *accessibility* ou acessibilidade, cujo princípio elementar é o de que as instituições e os programas de educação precisam ser acessíveis a todas as pessoas na condição de refugiadas, assegurando: a não discriminação, acessibilidade física e acessibilidade econômica. Ou seja, os países de acolhida devem impedir as práticas discriminatórias – no âmbito educacional – contra os/as refugiados/as e facilitar, especialmente no que diz respeito à documentação, o acesso a escolas e universidades. Assim, os critérios de admissão e matrícula devem ser suficientemente flexibilizados, assegurando a equidade diante das barreiras físicas e econômicas. A acessibilidade contempla outras questões, como opções de transporte para refugiados moradores de áreas rurais ou remotas e ensino da língua do país de acolhimento, além de alternativas para o reconhecimento das qualificações do país de origem, quando do acesso à educação superior (UNESCO, 2019a). Sobre a acessibilidade, o Relatório A/76/158 destaca que, mesmo quando as oportunidades educacionais são disponíveis em abundância, não necessariamente o

---

<sup>11</sup> No original: “This includes: (a) Responding to specific geographic needs of migrant populations, by ensuring that spaces in educational institutions, preferably public institutions but also private-managed infrastructure and facilities, are made available to the migrant population. This may entail, where relevant, creating or increasing educational capacity in reception centres. (b) Ensuring the availability of sufficient educators adequately trained to address mental health challenges and psychosocial support needs of migrants, particularly women and girls, as well as the provision of catch-up and language classes”.

acesso ocorre de forma equitativa e não-discriminatória. Os migrantes são submetidos a maiores situações de pobreza e exploração laboral. Em razão de seu *status* de não-nacional, podem se deparar com a cobrança de propinas para o ingresso dos filhos ao ensino primário ou ainda ter a oferta de educação escolar indevidamente vinculada ao seu histórico de emprego. Ou seja, os obstáculos para o acesso podem ser físicos, econômicos, administrativos, legislativos ou relacionados à situação migratória. Desse modo, recomenda-se desde a revisão legislativa até o monitoramento para prevenção da exploração dos trabalhadores migrantes (UNESCO, 2021).

A terceira estrutura, trata-se da *acceptability* ou aceitabilidade. Significa que o conteúdo da educação deve ser aceitável para os/as estudantes. A aceitabilidade está relacionada com a relevância, a boa qualidade e a adequação cultural do currículo e conteúdo educacional. Desse modo, o ensino deve contemplar a diversidade cultural, a compreensão intercultural e a educação multicultural. Deve, inclusive, assegurar o apoio linguístico e a educação na língua materna, pelo menos nos estágios iniciais da educação básica, além do apoio e treinamento dos/as professores/as para atender às demandas específicas e aos direitos dos/as refugiados/as (UNESCO, 2019a). Quanto à aceitabilidade, o Relatório A/76/158 destaca que o direito à educação não se esgota no acesso ou ingresso em sala. O ensino educacional, além do padrão de qualidade, deve se adequar às origens do/a estudante migrante, em nível suficiente a torná-lo/a habilitado à participação no dia a dia escolar. Portanto, os Estados Partes devem agir para garantir a dignidade e o bem-estar dos/as migrantes, combatendo a segregação escolar, a xenofobia, o racismo e as demais formas de discriminação, além de fornecer programas de apoio multinível para migrantes e suas famílias (UNESCO, 2021).

A última estrutura do marco de ação “4 As Framework”, é a *adaptability* ou adaptabilidade. Seu princípio básico é o de que a educação precisa ser flexível para se adaptar às necessidades das sociedades em mudança. Compreende o zelo atento dos países de acolhimento na adoção de medidas e tomada de ações que garantam a oferta de uma educação significativa e de alta qualidade, considerando as opções de educação flexíveis e aceleradas (UNESCO, 2019a). Referente à adaptabilidade, o Relatório A/76/158 pontua que os programas educacionais devem ser adaptáveis, na busca de uma inclusão educacional e social mais holística dos/as migrantes. Ou seja, a adaptabilidade se verifica nos currículos, nas políticas linguísticas adotadas pela escola, no suporte linguístico aos pais, no recrutamento de professores/as migrantes, na educação em direitos humanos, na educação em direito da criança e na educação

multicultural. Portanto, a adaptabilidade se verifica quando a diversidade é valorizada, escolar e comunitariamente (UNESCO, 2021).

#### 4.4 Os direitos linguísticos no âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988

Apreciada a garantia do direito à educação, cumpre analisar a proteção legal ao direito linguístico e, mais especificamente, ao direito linguístico de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil. Antes, contudo, de apresentar o Direito Linguístico enquanto campo próprio de estudos, importa realizar a diferenciação elementar entre língua, linguagem e linguística. Isso porque, como bem destacam Pullig, Oliveira e Costa (2023, p. 17): “[o] que nos singulariza dentre os demais seres vivos é a necessidade imperiosa e a capacidade de nos comunicarmos”. A comunicação é uma necessidade humana.

A língua é um objeto de estudo científico e, sob o prisma mais amplo, é também um fenômeno sociocultural. Por receber influência social, a língua também pode ser compreendida como um multissistema, em constante transformação. Porém, diferentemente de outras áreas do conhecimento, em que o objeto de pesquisa é concreto – como a pedra é para o geólogo, a planta para o botânico ou o corpo humano é para o médico –, a língua é um objeto escondido, não palpável (Bagno, 2014), ainda que enraizado na sua materialidade histórica, como bem formulam os pensadores do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2018). Ao mesmo tempo, a língua está diariamente presente na vida humana, de modo que o seu estudo demanda um certo distanciamento, para que o pesquisador possa lançar sobre ela um olhar minimamente objetivo, tratando-a como um objeto passível de ser observado, analisado e teorizado (Bagno, 2014).

Uma língua é um **conjunto** de representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental que: (1) é **compartilhado** pelos membros de uma dada comunidade humana como **recurso comunicativo**; (2) serve para a interação e integração sociocultural dos membros dessa comunidade; (3) se organiza fonomorfossintaticamente (sons+palavras+frases) segundo **convencões** firmadas ao longo da história dessa comunidade; (4) **coevolui** com os desenvolvimentos cognitivos e os desenvolvimentos culturais dessa comunidade, sendo então sempre **variável** e **mutante**, um processo nunca acabado; (5) se manifesta concretamente por meio de um repertório limitado de **sons** emitidos pelo aparelho fonador de cada indivíduo. (Bagno, 2014, p. 22, grifos do autor)

Verifica-se, assim, que a língua é um fenômeno de ordem sociocognitiva. Um fenômeno compartilhado entre os membros de determinada comunidade humana. É o recurso utilizado para a comunicação dessa comunidade, e ao mesmo tempo para a própria autoconstrução e sustentação comunitária. Um fenômeno que recebe interferência sociocultural, de modo que se apresenta de forma variável – sempre em formação, decomposição e recomposição – na medida das transformações culturais e cognitivas dos seus falantes (Bagno, 2014). Para Lagares (2018, p. 16), o objeto-língua consiste em “[...] uma estrutura de signos organizados num sistema que pode ser compreendido segundo sua lógica interna”. Ainda, a língua constitui um fato social, com grande peso identitário (Lagares, 2018). A língua não apenas serve para comunicar, mas também para compreender e conceber a realidade.

A linguagem, por sua vez, é todo e qualquer sistema de signos que as pessoas empregam na produção de sentido. Ou seja, para expressar a faculdade cognitiva de representar, simbolicamente, suas experiências de vida, ou mesmo para expressar a aquisição, produção ou transmissão de conhecimento (Bagno, 2014). Na definição de Pullig, Oliveira e Costa (2023), em uma reflexão a partir da teoria da complexidade, a linguagem seria o mecanismo que as pessoas utilizam para organizar os signos e interagirem. Implica a utilização de sistemas complexos de comunicação, os quais permitem que elas expressem seus pensamentos pelo uso de signos. Assim, “[...] os fenômenos sociais podem ser assimilados com o surgimento da própria linguagem” (Pullig; Oliveira; Costa, 2023, p. 19). A linguagem pode ser verbal – oral, escrita ou sinalizada –, mas pode também ser não verbal (Bagno, 2014).

Por fim, “[o] estudo da linguagem acontece por meio da ciência conhecida como Linguística” (Pullig; Oliveira; Costa, 2023, p. 19). Assim, a Linguística é a ciência que estuda as línguas humanas e a linguagem humana em geral. Enquanto campo do saber, a linguística se divide em variadas subdisciplinas, desde aquelas que são mais centrais – como a fonologia, a morfologia e a sintaxe –, até as que focalizam outros aspectos do fenômeno da linguagem, como: filosofia da linguagem, sociologia da linguagem, sociolinguística, antropologia linguística, análise do discurso, análise da conversação, psicolinguística, neurolinguística, linguística aplicada, dentre outras (Bagno, 2014).

A teorização sobre a língua e a linguagem ao longo da história perpassa por variadas escolas de pensamento linguístico. A mais antiga, remonta ao século V a.C, e é chamada hoje de gramática tradicional. Reuniu as primeiras reflexões dos filósofos

gregos, até a constituição, no século III a.C, da disciplina gramatical. Os romanos levaram a primeira escola para o domínio dos latinos, enraizando-a por toda a Europa e, também, para outras regiões, a partir da colonização europeia (Bagno, 2014).

Do outro lado do mundo, na **Índia**, também se desenvolveu uma refinada teoria gramatical, iniciada no século V a.C. por **Panini**, que se preocupava em descrever da forma mais detalhada possível a língua sagrada da religião hindu, o **sânscrito**. No **Oriente Médio**, em meados do século VIII da nossa era, o persa **Sibawayhi** produziu uma monumental gramática da língua árabe, tendo sido o primeiro linguista a distinguir entre os sons da língua e as unidades abstratas deduzidas a partir deles, os **fonemas**. (Bagno, 2014, p. 67, grifos do autor)

Foi no século XIX que os estudos sobre a língua e a linguagem receberam um tratamento de caráter científico, o que se deu, sobretudo, com o desenvolvimento da linguística histórica – da qual se originou o método chamado filológico-comparativo, o qual tinha por objetivo comparar as diferentes línguas, assim como estabelecer um parentesco entre elas. Nesse período surge, também, a dialetologia, a qual tinha por objetivo registrar e descrever as distintas variedades de uma mesma língua nacional. Pouco depois, na virada do século XIX para o século XX, dá-se vez ao estruturalismo – com destaque para as contribuições teóricas do linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure. No período entre 1930 e 1940, sobressai o relativismo linguístico. Já na década de 1960, surge a escola teórica do gerativismo ou gramática gerativa, com as contribuições do estadunidense Noam Chomsky (Bagno, 2014). “Mas é, sobretudo, a partir dos anos 1980 que a perspectiva crítica adentra o campo disciplinar da linguística, quando se toma consciência de que a reflexão sobre as línguas é, *per se*, uma forma de intervenção sobre elas” (Lagares, 2018, p. 19, grifo do autor).

A língua, objeto de estudo das ciências da linguagem, revela-se fenômeno histórico e social, diretamente ligado aos destinos de grupos e comunidades específicas. A linguagem também está na raiz da construção das culturas dessas comunidades. Há portanto, uma forte dimensão coletiva e política, pois se lida com assimetrias e exercício de poder. Além disso, a língua é fenômeno envolvido por uma diversidade de manifestações e produções culturais. Em meio a tensões e disputas simbólicas importantes, fica evidente a sua vinculação com o campo do direito.

Do universo de ramos de estudos e abordagens possíveis referentes à língua e à linguagem – especialmente as reflexões decorrentes da sociolinguística, a qual se ocupa da relação entre língua e sociedade –, cabe realizar algumas considerações. A

primeira delas, é a de que a grande maioria das sociedades são multilíngues. Ou seja, o multilinguismo é a regra – mormente em países extensos e com grande população. Portanto, mesmo no interior de uma única língua, existem suas variações regionais. A segunda consideração é a de que, em razão do multilinguismo, há uma multiplicidade étnica e cultural, de modo que são frequentes as situações de conflitos linguísticos ou disputas entre os falantes das diferentes línguas de um dado território (Bagno, 2014). Outra consideração importante, é a de que as línguas possuem não só uma dimensão social, mas também uma dimensão política. Desse modo, muitos linguistas se dedicam aos estudos da relação entre poder e língua. Tais pesquisas perpassam: pelos processos de oficialização das línguas – o surgimento da língua nacional, decorrente da criação do Estado-Nação, e a imposição da língua de colonização; pelas práticas linguísticas; pelas formas de repressão linguística; e pelas formas de intervenção sobre as línguas – através de: planejamento linguístico, gestão da língua e implementação das políticas linguísticas (Lagares, 2018).

Para Calvet (2007, p. 75), “não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico”. Nesse sentido, enquanto campo de estudos, o Direito Linguístico objetiva a implementação de normas geradoras de políticas que garantam a cidadania linguística das pessoas, sem qualquer discriminação. Normas que tutelam as línguas, bem como os direitos de uso das línguas pelos grupos falantes – sejam eles minoritários ou não (Abreu, 2020).

O reconhecimento da necessidade de proteção jurídica das línguas e dos seus falantes por meio de um conjunto de princípios e normas comuns capazes de nortear a atividade jurisdicional dos Estados é inaugurado após a tessitura e promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do término da Segunda Guerra Mundial. Lançavam-se, a partir desses marcos jurídico e histórico, as bases para o desenvolvimento de um novo campo do conhecimento, qual seja: o Direito Linguístico. (Abreu, 2020, p. 173)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, asseverou que todos os seres humanos são iguais em dignidade e direitos, sendo proibidas as distinções de quaisquer espécies: raça, cor, sexo, língua – dentre outras (ONU, 1948). Portanto, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os direitos linguísticos “foram alçados à categoria de direitos humanos” (Abreu, 2016, p. 28). Em razão da primeira menção normativa – no âmbito da Organização das Nações Unidas –, compreendeu-se que a língua não pode dar causa a qualquer forma de discriminação. A Declaração

Universal dos Direitos Humanos, então, exerceu influência sobre as constituições dos Estados, fortalecendo as normas de direitos linguísticos (Abreu, 2016).

Com a elaboração do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, em dezembro de 1966, a proteção aos direitos linguísticos ganha outra dimensão. Isso porque, para além do reforço da proibição de distinção em razão da língua – contida no artigo 2º do Pacto –, o artigo 27 estabeleceu os direitos das minorias linguísticas. Ou seja, lançou luz sobre a temática, destacando a existência de desigualdade entre as línguas, a demandar proteção das línguas em situação minoritária. Dispõe o artigo que, nos Estados onde existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas que integram as minorias “[...] não poderão ser privadas do direito de terem em comum com os outros membros do seu grupo, a sua própria vida cultural, de professar e praticar a sua própria religião ou de empregar a sua própria língua” (ONU, 1966b).

Ao reconhecer a existência de línguas em situações minoritárias, o artigo 27 do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos conferiu aos Estados o ônus de zelar pelo cumprimento da norma, independentemente da existência – ou não – de reconhecimentos anteriores em seus territórios (Abreu, 2016). Ou seja, com o Pacto, os Estados “[...] passaram a possuir a obrigação jurídica de zelar para que os direitos das minorias linguísticas sejam salvaguardados, podendo, eles mesmos, virem a ser fiscalizados acerca do cumprimento da norma internacional” (Abreu, 2016, p. 34).

Na pesquisa “Direitos linguísticos como direitos humanos”, May (2020) questiona, quanto ao artigo 27 do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos de 1966, em que medida as obrigações nele contidas refletem em tolerância ou promoção dos direitos das minorias linguísticas. Isso ocorre muito em razão da redação do artigo, especialmente do trecho “não poderão ser privadas” – do uso da própria língua –, o qual faz parecer prevalecer a mera garantia de tolerância. Ou seja, aos Estados não restaria nenhuma obrigação no sentido de adotar ações positivas para a proteção do direito linguístico. No entanto, o autor entende que o artigo 27 abrange direitos linguísticos orientados à promoção, uma vez que o reconhecimento de um direito – no caso, o direito linguístico – contempla a obrigação de possibilitar a efetivação deste direito. Porém, a efetivação fica muito restrita à compreensão do Estado sobre aquele assunto.

Em suma, grande parte da aplicação de tais medidas ainda depende do que os Estados-nação consideram apropriado. Dessa forma, o resultado é confiado às vicissitudes da política doméstica, em que a provisão dos direitos

das minorias é vista principalmente como uma questão de generosidade política, ao invés de uma questão fundamental de direitos humanos. Por sua vez, a consequência disso é, muitas vezes, a adoção do nível mínimo de direitos necessários – e, às vezes, nem isso. (May, 2020, p. 223)

Uma das consequências positivas geradas pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos de 1966, foi o estímulo à elaboração de um outro instrumento, pela Organização das Nações Unidas: a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, adotada pela Assembleia Geral em 18 de dezembro de 1992. Em que pese ser uma recomendação – e não um pacto vinculante –, a Declaração tem o mérito de verticalizar as discussões sobre os direitos das minorias (Abreu, 2016). Disposta em nove artigos, ela traz, em seu preâmbulo, que a promoção e a proteção aos direitos das pessoas pertencentes às minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas, contribuem para a estabilidade política e social dos Estados onde vivem, como também para o reforço da amizade e cooperação entre povos e Estados (ONU, 1992).

Assim, a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, no seu artigo 1º, estabelece que os Estados Partes deverão proteger a existência e identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias, em seus territórios, criando todas as condições e medidas adequadas e necessárias – inclusive as legislativas – para a promoção dessa identidade. No artigo 2º, dispõe que as pessoas pertencentes a minorias têm o direito de fruir de sua própria cultura, de professar e praticar sua própria religião, bem como de utilizar sua própria língua – em privado e em público –, de forma livre, sem qualquer tipo de interferência ou discriminação (ONU, 1992). Verifica-se, portanto, que o grande diferencial dessa Declaração, comparada ao Pacto sobre os Direitos Civis e Políticos, foi o de trocar a expressão “não poderão ser privadas” – a qual continha um aspecto de mera tolerância – por uma forma mais ativa: “terão direito” (May, 2020). No artigo 3º, consta que as pessoas pertencentes a minorias exercerão os direitos, enunciados na Declaração, nas formas individual e/ou coletiva. Destaca-se, por fim, a importante previsão do artigo 4º, item 3, da Declaração: “[o]s Estados deverão adotar as medidas adequadas para que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias tenham a possibilidade de aprender a sua língua materna ou receber instrução na sua língua materna” (ONU, 1992). A Declaração, portanto, assegura o direito das minorias linguísticas a receber a instrução na própria língua.

A Declaração das Pessoas Pertencentes a Minorias impulsionou ainda a criação, na década de 90, de um conjunto de documentos regionais que passaram a reconhecer direitos aos grupos de seus territórios, inclusive direitos linguísticos. No contexto europeu, o Conselho da Europa adotou, também em 1992, a “Carta Europeia sobre as Línguas Regionais ou Minoritárias”, primeiro instrumento jurídico a buscar, exclusivamente, a proteção das línguas faladas por minorias nacionais na Europa. Em 1998, a Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE) publicou um conjunto de recomendações para o tratamento dos direitos linguísticos das minorias nacionais, e que ficou conhecido como a “Recomendação de Oslo Referente aos Direitos Linguísticos das Minorias Nacionais”. Por fim, no âmbito da UNESCO, foi aprovada, em 1996, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. (Silva, 2019, p. 68-69)

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, aprovada no ano de 1996, na cidade de Barcelona – Espanha, após o debate que contou com mais de duzentas pessoas, sob a condução do clube PEN Internacional (abreviatura de *Poets, Essayists and Novelists*), com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, é considerada, na atualidade, “[...] o documento mais completo e avançado no que concerne à proteção dos direitos linguísticos” (Silva, 2019, p. 69). A Declaração promove uma reflexão sobre as línguas no mundo, os seus falantes e os direitos linguísticos envolvidos. Na parte introdutória – local do texto onde ficam os “considerandos” – e em seu preâmbulo, são demarcadas as intervenções históricas sobre a língua, as preocupações com as ameaças às línguas, bem como as intenções de tutela da diversidade e pluralidade linguísticas (UNESCO, 1996).

Portanto, o princípio inicial do qual parte a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é o de que os direitos linguísticos são, simultaneamente, individuais e coletivos – e se compreende como espaço territorial de uma comunidade linguística não apenas a área geográfica em que se vive, mas todo o espaço social e funcional que propicia o pleno desenvolvimento da língua. Devido a esse pressuposto, a Declaração, além de conceituar o que entende por língua, comunidade linguística e grupo linguístico, elenca direitos relacionados com as questões identitárias, culturais, administrativas, judiciais, educacionais, afetas aos usos das línguas (UNESCO, 1996).

A Declaração assevera, no artigo 10, que “todas as comunidades linguísticas são iguais em direito” (UNESCO, 1996). Assim, ao delimitar o conceito de comunidade linguística, dispõe que é toda sociedade humana que, enraizada historicamente em um espaço territorial – o qual pode ser reconhecido ou não –, se identifica como povo e partilha de uma língua comum, a qual é utilizada como meio de comunicação natural

e coesão cultural entre os seus membros. Essa definição está presente no artigo 1º da Declaração, o qual também traz a definição de grupo linguístico, onde se enquadram os migrantes e refugiados: o grupo linguístico inclui toda a coletividade humana que partilha de uma mesma língua e encontra-se radicada no espaço territorial de outra comunidade linguística, sem com ela dividir antecedentes históricos (UNESCO, 1996).

No artigo 2º, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos diz que, quando diferentes comunidades e grupos linguísticos habitarem um mesmo território, deve-se respeitar os direitos previstos na Declaração, atentando-se às garantias democráticas. Afirma, ainda, que o caráter forçado das migrações requer a adoção de um tratamento compensador, o qual restabeleça o equilíbrio sociolinguístico (UNESCO, 1996). No artigo 4º, a Declaração trata da integração, na comunidade linguística de acolhida, dos grupos linguísticos que se deslocaram – proibindo os assimilacionismos compulsórios:

Artigo 4º

1. Esta Declaração considera que as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de integração. Por integração entende-se uma socialização adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento.

2. Por outro lado, esta Declaração considera que a assimilação – entendida como a aculturação das pessoas na sociedade que as acolhe, de tal maneira que substituam as suas características culturais de origem pelas referências, pelos valores e pelos comportamentos próprios da sociedade de acolhimento – em caso nenhum deve ser forçada ou induzida, antes sendo o resultado de uma opção plenamente livre. (UNESCO, 1996)

O termo “socialização adicional” contido no ponto 1 do artigo 4º, revela que a presença de um grupo linguístico no interior de uma comunidade linguística requer, portanto, a tomada de ações, no sentido de se facilitar a comunicação e a manutenção social dos integrantes da língua minoritária, nesse novo território – o que deve se dar mediante a preservação das culturas e línguas de origem. Ademais, segundo o ponto 2 do artigo 3º, os direitos coletivos dos grupos linguísticos compreendem: o direito ao ensino da própria língua e cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; e o direito de serem atendidos, na sua língua, pelos organismos oficiais e quando das relações socioeconômicas (UNESCO, 1996). Portanto, o atendimento, na sua língua,

nos organismos oficiais, inclui a admissão de crianças e adolescentes pelo sistema formal de ensino – e a tomada de ações para a promoção da socialização adicional.

No intuito de firmar a proteção e a promoção da diversidade linguística, vem se incrementando nas últimas décadas – especialmente após a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 –, um significativo processo de elaboração de leis, declarações, recomendações, dentre outros documentos jurídicos, salvaguardando as relações entre as línguas, no interior dos Estados nacionais. No que tange aos países sul-americanos, a proteção à diversidade linguística remonta aos anos 60 do século XX. O país precursor foi o Paraguai, o qual, na Constituição da República do Paraguai de 1967, reconheceu como línguas nacionais o espanhol e o guarani (Rodrigues, 2018). “Atualmente, as legislações do Peru e da Bolívia são exemplos de garantias de direitos linguísticos em Estados sul-americanos” (Rodrigues, 2018, p. 35).

Vale destacar: “[p]ensar o ramo do Direito Constitucional como fonte do Direito Linguístico significa reconhecer a sua posição estratégica entre o Direito Internacional e o direito infraconstitucional dos Estados nacionais” (Abreu, 2020, p. 178). O Brasil recebeu esse influxo dos instrumentos internacionais. Contudo, ainda é incipiente na regulamentação dos direitos linguísticos – muito em razão da sua própria constituição. A colonização e formação do Estado brasileiro são marcadas por processos perversos de exclusão étnica e linguística, os quais silenciaram centenas de línguas dos povos que já habitavam o território antes da chegada dos portugueses (Morello, 2016). Em que pese o genocídio dos povos indígenas ao longo da história, atualmente são faladas 228 línguas no país: 217 línguas indígenas, 11 línguas de imigração e a língua portuguesa (Ibanez, 2021), reforçando a rica diversidade linguística brasileira.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 regula, em apenas quatro dispositivos, questões atinentes diretamente à língua. Os dois primeiros, estão no capítulo III, intitulado “da nacionalidade”, e referem-se: ao artigo 12, inciso II, alínea *a* – o qual trata da naturalização que, aos originários de países de língua portuguesa, são exigidas a residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral –, bem como ao artigo 13, *caput*, o qual afirma: “[a] língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (Brasil, 1988). O terceiro dispositivo, trata do artigo 210, § 2º, localizado na seção “da educação”, o qual dispõe que “[o] ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988). O quarto dispositivo, por sua vez, consiste no artigo 231, presente no

capítulo VIII, intitulado “dos índios”, o qual reconhece a organização social, os costumes, as línguas e tradições dos povos indígenas, além dos direitos originários sobre as terras que ocupam, cabendo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os bens dos povos originários (Brasil, 1988). Portanto, para além da adoção do português como idioma oficial, a Constituição Federal de 1988 tutelou o ensino nas línguas indígenas para a educação indígena e reconheceu as línguas indígenas como um bem a ser protegido. Então, “[p]ela primeira vez na história brasileira, reconheceu-se aos povos indígenas o direito a terem respeitadas as suas línguas tradicionais” (Silva, 2019, p. 148). Contudo, nada regulou quanto aos direitos dos outros grupos linguísticos minoritários presentes no território brasileiro, como os migrantes. Ou seja,

[n]o âmbito glotopolítico, a intensa participação popular e a adoção de um modelo democrático não promoveram uma mudança estrutural dos estatutos jurídicos das línguas nem uma alteração conjuntural do regime linguístico brasileiro: o país continuou juridicamente monolíngue e as línguas indígenas e de imigrantes permaneceram, em grande parte, silenciadas; mas houve avanços significativos no sentido de se positivarem alguns direitos linguísticos. (Matos, 2022, p. 510)

Verifica-se, portanto, que a Constituição Federal de 1988 foi bastante sintética na positivação dos direitos linguísticos, de maneira que boa parte da regulamentação jurídica relativa à proteção e promoção dos direitos linguísticos no Brasil tem ocorrido a nível infraconstitucional, especialmente sob três marcos: as iniciativas legislativas municipais de cooficialização de línguas – com início em 2002; o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais – Libras, através da Lei nº 10.436/2002; e a instituição do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, por meio do Decreto nº 7.387/2010 (Abreu, 2020). No que tange à cooficialização de línguas, vale pontuar que o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL disponibiliza, em sua página virtual, a lista de línguas cooficializadas nos municípios brasileiros. Assim, segundo atualização de outubro de 2022, atualmente existem 22 línguas cooficiais em 51 municípios. O primeiro município brasileiro a realizar a cooficialização foi o de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas, o qual, através da Lei nº 145/2002, cooficializou as línguas indígenas *Baniwa*, *Neengatu* e *Tukano*. Na atualidade, das 22 línguas cooficializadas no Brasil, 13 são línguas indígenas e nove são línguas alóctones – ou línguas de imigração (IPOL, 2022).

Em suma, esse processo de reconhecimento e de valorização da diversidade linguística no Brasil, o qual se deu posteriormente à Constituição Federal de 1988, é

fruto da luta de pessoas, grupos e comunidades (Rodrigues, 2019). Mencionando dados do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE junto à população indígena, onde se verificou um aumento considerável dos falantes de línguas indígenas entre pessoas que viviam no interior de terras indígenas demarcadas, comparado aos indígenas que viviam em territórios não-demarcados –, Rodrigues (2019) apresentou uma crítica importante: a necessidade de descolonizar os direitos linguísticos. Isso porque, a cooficialização de línguas, por si só, não torna os territórios plurilíngues, tampouco assegura que os falantes – no caso, das línguas indígenas – não sofrerão discriminação ou prejuízos em razão da língua. No caso, a demarcação de terras indígenas pode ser mais efetiva enquanto política linguística do que a própria cooficialização dessas línguas. Ou seja, deve-se pensar além da língua em si, considerando os direitos de uso e os direitos humanos universais. Pontua a autora, que “[...] o direito à língua equivale ao direito à vida, à terra, ao trabalho, à saúde, à moradia e à educação” (Rodrigues, 2019, p. 127, tradução nossa).<sup>12</sup>

Abreu (2016) apresenta uma subdivisão interessante dos direitos linguísticos em: “direito das línguas” e “direito dos grupos linguísticos”. Em direito das línguas, os Estados se ocupam diretamente da proteção das línguas que estão sob sua jurisdição. Prevalece, nesse caso, a natureza difusa da proteção. Está presente na adoção da língua oficial, bem como na designação das línguas minoritárias como patrimônio cultural imaterial – como o inventário nacional. Já o direito dos grupos linguísticos consiste na garantia de que as pessoas e os grupos possam utilizar suas próprias línguas nos variados âmbitos sociais – sejam os formais ou os informais. Sua natureza jurídica, portanto, ora é de direito individual, ora é de direito coletivo. Assim, o direito dos grupos linguísticos integra a segunda dimensão dos direitos humanos, uma vez que clama pela igualdade das pessoas e grupos das línguas minoritárias em relação aos falantes das línguas que dispõem de maior reconhecimento social.

É preciso, portanto, resgatar a noção dos direitos linguísticos como direitos humanos, individuais e coletivos, na perspectiva de que, além de proteger as línguas, é preciso proteger as comunidades e grupos linguísticos, em seus usos e práticas da língua, o que compreende a proteção das línguas das comunidades de refugiados – e a prioridade absoluta dos direitos de crianças e adolescentes. É preciso, sobretudo,

---

<sup>12</sup> No original: “[...] el derecho a la lengua equivale al derecho a la vida, a la tierra, al trabajo, a la salud, a la vivienda y a la educación”.

efetivar a previsão do artigo 4º, item 3, da Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, e dos artigos 2º e 4º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, para que o aprendizado da língua materna e o recebimento de instrução na língua materna sejam efetivamente gozados, em equilíbrio sociolinguístico e sem qualquer prática assimilacionista.

## 5 O ATENDIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO, COM BAIXA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA, NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

### 5.1 O sistema educacional brasileiro

Compreendida a educação enquanto direito, assim como a proteção do direito à educação e do direito linguístico de crianças e adolescentes em situação de refúgio, cumpre analisar a conformação do sistema formal de ensino brasileiro – no que tange à educação básica obrigatória – e a configuração do acolhimento linguístico, por parte das normativas e das políticas educacionais em vigor, para a educação escolar das crianças e dos adolescentes refugiados no Brasil que possuem baixa proficiência em língua portuguesa.

Para além da previsão constitucional e estatutária, a educação básica é ditada pelos seguintes documentos normativos: Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2020?).

O Sistema Nacional de Educação é tema que vem suscitando o aprofundamento da compreensão sobre sistema, no contexto da história da educação, nesta Nação tão diversa geográfica, econômica, social e culturalmente. O que a proposta de organização do Sistema Nacional de Educação enfrenta é, fundamentalmente, o desafio de superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional dos sistemas de ensino entre si, diante do impacto na estrutura do financiamento, comprometendo a conquista da qualidade social das aprendizagens, mediante conquista de uma articulação orgânica. (Brasil, 2013, p. 19)

A organização do ensino formal, no Brasil, é feita, nos termos dos artigos 8º e seguintes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante sistemas de ensino e compreende: o sistema federal de ensino; os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal; e os sistemas municipais de ensino. Assim, segundo o previsto no *caput* do artigo 8º, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, através do regime de colaboração, organizarão os seus respectivos sistemas de ensino. Cada sistema possui liberdade de organização, nos termos da Lei, sendo que a União é o ente responsável por coordenar a política nacional de educação e articular os variados níveis e sistemas, exercendo, portanto, função normativa, redistributiva e supletiva em comparação com as demais instâncias educacionais (Brasil, 1996).

Antes de apresentar a ordenação dos sistemas, cabe, contudo, colacionar a reflexão elaborada por Saviani em *Educação brasileira: estrutura e sistema* (2018) – cuja primeira edição data de 1973 –, sobre o termo: sistema educacional. Nesta obra, a qual analisou a Lei de Diretrizes e Bases de 1961<sup>13</sup>, buscou-se responder perguntas importantes para a educação, como: em que consiste a atividade sistematizadora? Ou: os termos sistema e estrutura se equivalem ou se distinguem? Ou ainda: existe um sistema educacional no Brasil? Tais perguntas direcionaram os apontamentos do autor, que contribuíram significativamente para a historiografia da educação brasileira.

Na época – ditatorial, inclusive –, Saviani (2018) destacou que há consciência acerca da relação da educação com a realidade global, sobretudo da dependência da educação com a estrutura política. Contudo, alertou que agarrar-se à educação como uma espécie de tábua de salvação para os problemas nacionais seria um raciocínio ingênuo, desprovido de criticidade. Isso porque, ao mesmo tempo em que rompe com o “círculo vicioso” do subdesenvolvimento, a educação se constitui dentro do mesmo “círculo”. Daí decorrem as deficiências do processo educacional, raramente sanadas.

A partir de uma abordagem crítica, o autor concluiu que não existe um sistema educacional no Brasil. Não obstante, age-se como se ele existisse, como se o sistema fosse adequadamente organizado e estivesse satisfatoriamente funcionando. Por tal razão, a formação dos educadores, muitas vezes, é voltada para a microeducação, de modo que se deixam de lado os recursos necessários para lidar com os problemas da macroeducação. Verificou, também, que existem vários critérios para compreender o “sistema”. No entanto, na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, tais critérios não foram explicitados, sobressaindo a falta de uma reflexão mais detalhada acerca da noção de “sistema educacional” (Saviani, 2018).

Ao elaborar o conceito filosófico de “sistema educacional”, Saviani (2018) fez a ressalva de que o sistema – qualquer que seja –, referir-se-á, sempre, à realidade humana. Também afirmou que o ato de sistematizar, por pressupor uma consciência refletida, é um ato intencional, de modo que o sistema seria a unidade de variados elementos, intencionalmente reunidos, em um conjunto coerente e operante.

---

<sup>13</sup> O Brasil está em sua terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A primeira, publicada em 1961 pelo então presidente João Goulart – Lei nº 4.024/1961 –, introduziu, no artigo 11, a descentralização do ensino. A segunda, de 1971, sobreveio em plena ditadura militar – Lei nº 5.692/1971, publicada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici – e limitou-se ao ensino de 1º e 2º graus. A terceira, trata-se da Lei nº 9.394/1996 – publicada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso –, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação básica e a educação superior.

Em sociedades cada vez mais complexas, as instituições educacionais são cada vez mais numerosas e diversificadas. Assim, o sistema de educação se constitui uma intrincada rede de instituições educativas. O sistema educacional pode, então, ser reduzido a um conjunto de instituições. As instituições, contudo, podem constituir uma estrutura e não um sistema. Segundo o autor, no conceito de “estrutura”, não existe a intencionalidade. Portanto, para que o sistema continue sendo um sistema – e não se degenerar em uma mera estrutura –, é preciso atuação sistematizada (Saviani, 2018).

As diretrizes e bases, então, representam os fins e os meios, na organização do sistema educacional. Estes, ao serem definidos no âmbito nacional, buscam não apenas estimular uma práxis intencional particular, mas sim, encaminhar à uma práxis intencional comum, coletiva, na esfera da educação. Referida práxis, para o autor, é o que levará à construção do sistema. Ademais, apenas o fato de se objetivar ter uma lei específica de educação revela a consciência, ainda que superficial, dos problemas educacionais. A lei deve responder às necessidades. Sobretudo, indicar os objetivos e meios da educação nacional, os quais permitirão passar das práxis particulares para as práxis intencionais comuns (Saviani, 2018).

Assim, quando se debruçou sobre a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, Saviani (2018), concluiu que, ainda que se denominasse a organização da educação no Brasil de “sistema”, não existia sistema educacional no país. O que existia, segundo o autor, era a “estrutura”. No prefácio à 9ª Edição, escrito em junho de 2004 – já na vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 –, destacou que, não obstante a elaboração e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, permanece a inexistência de um sistema educacional brasileiro. Isso porque a configuração social no Brasil segue ditada por uma estrutura de classes, com interesses inconciliáveis. Historicamente, a implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países veio acompanhada da emergência dos Estados nacionais, no correr do século XIX, perquirindo a erradicação do analfabetismo e a universalização da instrução popular. O Brasil, contudo, teria chegado ao final do século XX sem realizar referido objetivo.

A construção do sistema educacional – o qual, para Saviani (2018), resulta mais como fruto da práxis do que da teoria – demanda: a consciência dos principais problemas da educação brasileira, o conhecimento da realidade nacional e a atividade intencional de formular a orientação teórica, a partir dos conhecimentos, articulando, de forma intencional, todas as escolas do país – da educação infantil à pós-graduação.

Não obstante a crítica formulada por Saviani (2018), a educação nacional é organizada legislativa, ou, administrativamente, através dos sistemas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, detalha, nos artigos 8º ao 20, a conformação dessa organização. À União compete, nos termos do artigo 9º, inciso II, da LDB, a organização, manutenção e o desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios. Ademais, prestará assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário da escolaridade obrigatória. A União exerce, perante os demais entes federados, função redistributiva e supletiva – conforme previsto no inciso III, do artigo 9º, da LDB. As competências da União não se limitam a estas duas atribuições. Tem, ainda, a função de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os demais entes, e estabelecer as competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, no intuito de nortear os currículos e conteúdos mínimos, assegurando formação básica comum. Logo depois, o artigo 16 da LDB elenca a composição do sistema federal de ensino, o qual compreende: as instituições de ensino mantidas pela União; as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos federais de educação (Brasil, 1996).

Consoante o artigo 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os estados são responsáveis por organizar, manter e desenvolver os órgãos, bem como as instituições oficiais dos seus sistemas de ensino. Aos estados compete assegurar o ensino fundamental e oferecer, prioritariamente, o ensino médio, assumindo também o transporte escolar dos alunos da rede estadual de ensino. Além do mais, os estados definirão, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, mantendo distribuição proporcional das responsabilidades, conforme a população a ser atendida e os recursos disponíveis em cada esfera. As outras três atribuições dos estados são: autorizar, reconhecer, credenciar, avaliar e supervisionar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; criar normas complementares ao seu sistema de ensino; e elaborar políticas e planos educacionais, conforme as diretrizes e os planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e a dos seus municípios. O artigo 17 da LDB elenca as instituições e os órgãos que compõem os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal: as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; as instituições de educação superior mantidas pelo

Poder Público municipal; as instituições de ensino fundamental e médio da iniciativa privada; e os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal (Brasil, 1996).

Aos municípios competem, conforme o artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a organização, a manutenção e o desenvolvimento dos órgãos e as instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos estados. Os municípios são responsáveis pela oferta da educação infantil – em creches e pré-escolas –, bem como pela oferta, com prioridade, do ensino fundamental, assumindo o transporte escolar dos alunos da rede municipal. Ou seja, os municípios só podem atuar em outros níveis de ensino quando todas as necessidades de sua área de competência estiverem plenamente atendidas. Devem, ainda: autorizar, credenciar e supervisionar estabelecimentos do seu sistema de ensino; baixar normas complementares ao seu sistema; bem como exercer ação redistributiva em relação às suas escolas. O parágrafo único do artigo 11 prevê que os municípios poderão integrar-se ao sistema estadual de ensino ou compor, com ele, um sistema único de educação básica. Contudo, trata-se de uma opção facultativa. Os sistemas municipais de ensino compreendem, nos termos do artigo 18 da LDB: as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas por iniciativa privada; e os órgãos municipais de educação (Brasil, 1996).

O atendimento educacional é feito, colaborativamente, pela União, estados e municípios, sendo que as instituições privadas integram os respectivos sistemas de ensino. Sobre a organização da educação nacional, Zander e Tavares (2016) realizam alguns apontamentos relevantes. O primeiro é o de que, apesar da existência das três instâncias, na oferta dos diferentes níveis e modalidades de ensino – federal, estadual e municipal –, o atendimento educacional, no Brasil, é, ainda, muito precário. Apontam também que, não obstante o movimento de progressiva descentralização da execução das políticas sociais, pós-Constituição Federal de 1988, os estados, municípios e as escolas, em nome da autonomia, passaram a assumir responsabilidades ampliadas, em que pese dificilmente tenham participado das definições das referidas políticas. Desse modo, cada município “[...] fica entregue às próprias condições de pobreza e/ou riqueza, distanciando-se o horizonte da igualdade e afirmando-se insistentemente a desigualdade como princípio” (Zander; Tavares, 2016, p. 106).

Outro apontamento é o de que a análise da história do sistema de ensino no Brasil revela que a descentralização, ainda que tenha aparecido – ao lado da defesa

da “qualidade” – no período entre 1985 e 1995, conclamando o papel da União como formuladora das políticas públicas, os dados sobre o ensino básico, no período entre 1985 e 1996 revelaram, ao contrário, a diminuição da participação federal no atendimento tanto do ensino básico quanto do ensino superior. Portanto, a política de municipalização se insere no movimento de descentralização, o qual, por sua vez, é fruto de modificações sociais, econômicas e políticas, que se dão no contexto de globalização. Nesse sentido, todas as modificações que ocorrem no plano da estrutura de poder resvalam sobre o funcionamento dos sistemas educacionais (Zander; Tavares, 2016). Dessa forma,

[n]o âmbito das políticas sociais, e particularmente na educação, há de se fazer valer o que está na Constituição de 1988, na LDB e na Lei do Plano Nacional de Educação: o regime de colaboração. Nos capítulos da legislação que determinam as respectivas competências em matéria de educação, se afirma e reafirma o regime da colaboração. Considerando que convivemos e conviveremos com grande diversidade no ponto de partida, cuja reificação manterá a desigualdade como princípio, devemos organizar as formas de colaboração que permitam a progressiva “unidade da diversidade” dentro da qual serão asseguradas as mesmas condições e oportunidades de acesso e frequência à escola. (Zander; Tavares, 2016, p. 117-118)

Ainda na parte relativa à organização da educação nacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina algumas incumbências aos estabelecimentos de ensino e aos docentes. No artigo 12 consta que, respeitadas as normas comuns e aquelas relativas ao seu sistema de ensino, os estabelecimentos de ensino deverão, dentre outras: elaborar a sua proposta pedagógica; administrar os recursos materiais, financeiros, bem como o seu pessoal; assegurar o cumprimento dos dias letivos e das horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; articular-se com as famílias e a comunidade; informar pai, mãe ou responsável legal sobre frequência, rendimento dos/as alunos/as e execução da proposta pedagógica escolar; notificar ao Conselho Tutelar casos de infrequência superior ao percentual permitido; prover meios de recuperação dos alunos com menor rendimento; criar ações de promoção da cultura da paz nas escolas; promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência – em especial o *bullying*; e promover ambiente escolar seguro (Brasil, 1996).

Por sua vez, aos docentes, consoante a previsão do artigo 13 da Lei, compete: a participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; a elaboração e o cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica

da escola; o zelo pela aprendizagem dos/as alunos/as; a colaboração com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; a participação integral dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, além da ministração dos dias letivos e horas-aula estabelecidos; e o estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos/as com menor rendimento (Brasil, 1996).

Superada a contextualização da configuração organizacional da educação no Brasil, cumpre apresentar os níveis e as modalidades de educação e ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu a divisão da educação escolar em dois níveis: a educação básica e a educação superior. A educação básica, por sua vez, é dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tem por finalidades: o desenvolvimento do/a educando/a; a garantia de uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania; e o fornecimento dos meios para que os/as educandos/as possam progredir no trabalho e em estudos posteriores, conforme a previsão do artigo 22, *caput*, da LDB. No artigo 22, parágrafo único – resultante de inserção realizada pela Lei nº 14.407/2022 –, foram elencados os objetivos precípuos da educação básica: alfabetização plena e formação de leitores/as (Brasil, 1996).

Na educação básica, prevalece o interesse do processo de aprendizagem, de modo que ela pode se organizar em anos, períodos semestrais, ciclos, assim como em alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência ou em outros critérios. Ademais, o calendário escolar deve contemplar as peculiaridades locais, adequando-se inclusive às condições climáticas e econômicas, a critério do sistema de ensino, mantendo-se o número de horas letivas previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, qual seja: carga horária de 800 horas para o ensino fundamental e o ensino médio, sendo a do ensino médio ampliada, progressivamente, para 1.400 horas<sup>14</sup>. As horas devem ser distribuídas por

---

<sup>14</sup> A reforma do ensino médio ocorreu no ano de 2017, no governo do presidente interino Michel Temer, a partir da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O Novo Ensino Médio dividiu as disciplinas em quatro áreas do conhecimento, as quais são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Além da base, o currículo do ensino médio passou a ser composto por itinerários formativos, organizados pela oferta de diferentes arranjos curriculares, segundo a relevância para o contexto local. Quanto à carga horária, foram estabelecidas 1.800 horas para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular e 1.200 horas para os itinerários formativos (Brasil, 2017c). Desde a sua aplicação em 2022, a reforma do ensino médio tem sido alvo de críticas, sobretudo relacionadas à retirada total ou diminuição de conteúdo de disciplinas importantes e à inadequação de muitas escolas para a oferta dos diferentes itinerários formativos previstos, aumentando as disparidades do ensino nas redes públicas e privadas, assim como nos contextos urbanos e rural, incrementando as desigualdades. Em abril de 2023, foram suspensos os prazos relacionados ao Novo Ensino Médio, a partir da Portaria nº 627 do Ministério da Educação – MEC. A readequação da carga horária e reestruturação da Política

um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, sem incluir o tempo destinado aos exames finais, quando necessários (Brasil, 1996).

Ainda nas disposições gerais sobre a educação básica, tem-se que, exceto o primeiro ano do ensino fundamental, a classificação em qualquer ano ou ciclo pode ser feita: via promoção, aos/às alunos/as que cursaram, com aproveitamento, o ano anterior na própria escola; por transferência, para aqueles/as provenientes de outras escolas; ou por avaliação feita pela escola, independente de escolarização anterior – caso em que será definido o grau de desenvolvimento e experiência do/a candidato/a, promovendo-se a sua inscrição em ano ou etapa adequado, conforme o regulamento do respectivo sistema de ensino, nos termos do artigo 24, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A verificação do rendimento escolar deve contemplar alguns critérios, definidos no inciso V do artigo 24, os quais são: a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do/a aluno/a, prevalecendo-se os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como os resultados obtidos ao longo do período sobre os de exames finais; a possibilidade de aceleração dos estudos aos que estiverem com atraso escolar; a possibilidade de avanço nos anos e nos cursos após a verificação do aprendizado; o aproveitamento dos estudos concluídos exitosamente; além da obrigatoriedade de estudos de recuperação nos casos de baixo rendimento escolar, a serem ofertados, de preferência, paralelamente ao período letivo (Brasil, 1996).

Outro aspecto relevante, contido nas disposições gerais do capítulo relativo à educação básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está previsto no artigo 26, *caput*, o qual afirma que os currículos – tanto da educação infantil quanto dos ensinos fundamental e médio – devem ter base nacional comum. Referida base comum será complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, a qual contempla as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos/as educandos/as (Brasil, 1996).

Sobre a base comum, Saviani (2016) destaca que o debate surge como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores, o qual se articula no fim dos anos de 1970 e se materializa em abril de 1980, com a “I Conferência Brasileira de Educação”, ocorrida em São Paulo, oportunidade em que

---

Nacional do Ensino Médio têm sido alvo de debates e consulta pública. Destaca-se o Projeto de Lei nº 5.230/2023, de autoria do Poder Executivo, o qual propõe, dentre outras diretrizes, o aumento da carga horária relativa à formação geral básica para 2.400 horas, sendo as demais horas destinadas aos percursos formativos de aperfeiçoamento e integração de estudos. O Projeto de Lei tramita na Câmara dos Deputados, em regime de urgência (Brasil, 2023d).

foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. Esse Comitê foi transformado, no ano de 1983, na “Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores”, a qual, por sua vez, originou a criação, no ano de 1990, da “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação”. Portanto, no âmbito dos eventos criados nos movimentos citados, a ideia de “base comum nacional” se revelava mais pela negação do que pela afirmação. Ou seja, não significava a parte comum do currículo, tampouco o currículo mínimo das instituições escolares, mas sim um princípio orientador da organização dos cursos de formação de educadores em todo o território brasileiro. A base comum, então, resultaria de debates, análises e experiências travadas por expertos no assunto – os quais chegariam à um consenso acerca dos aspectos fundamentais.

Tanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB assentou, no artigo 64, que a formação dos profissionais da educação será realizada em cursos de graduação em pedagogia ou a nível de pós-graduação, garantida, nessa formação, a base comum nacional. Contudo, a LDB não explicitou o significado de “base comum nacional”. Portanto, o artigo 26, *caput*, ao fazer a menção, em sua redação, de que a base nacional comum deverá ser “complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, validou a interpretação de que essa parte comum equivaleria à parte comum do currículo, tal qual a previsão do artigo 4º da legislação anterior, Lei nº 5.692/1971, a qual previa um núcleo comum aos currículos de ensino de 1º e 2º graus, núcleo que se somaria à uma parte diversificada (Saviani, 2016).

Desse modo, a respeito da previsão, contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, da existência de uma base nacional comum nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio, importa, em um primeiro momento e, no esteio de um ideário neoliberal, questionar a sua intencionalidade:

[...] essa lógica nos faz questionar sobre a sua pretensão e as ideologias presentes na seleção destes conhecimentos, embora o argumento utilizado para se estabelecer uma base comum, seja a redução das desigualdades regionais existentes no que se refere as oportunidades educacionais, várias questões devem ser consideradas levando em conta que o Brasil é um país extremamente desigual.

Dentre estas questões alguns questionamentos devem ser ressaltados: Qual o motivo de um currículo comum? Quais conhecimentos seriam considerados comuns para reduzir as desigualdades existentes? Quais grupos estariam se favorecendo com o estabelecimento de uma base comum? Qual o impacto desta unificação para a formação do trabalho docente? Qual o impacto no

papel da avaliação em larga escala com a adoção de um currículo mínimo?  
(Gláp; Frasson, 2023, p. 426)

O currículo da educação básica, portanto, é constituído por uma base comum, a qual visa a oferta da escolarização de um conteúdo básico, complementado por uma outra parte, relativa às especificidades das regiões brasileiras, sociedades, culturas e economias locais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos parágrafos do artigo 26 e no artigo 27, elenca os conteúdos que devem integrar o currículo. Temas como o estudo da língua portuguesa e matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, das realidades social e política – especialmente brasileiras, fazem parte dos currículos, nas três etapas da educação básica. Constituem componentes obrigatórios o ensino da arte – especialmente nas suas expressões regionais, incluindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro – e a educação física. Quanto aos componentes complementares e temas transversais, destacam-se a exibição de filmes de produção nacional, a educação alimentar e nutricional, os conteúdos de direitos humanos e que atinem à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher, dentre outros. No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa, a partir do sexto ano. Nos currículos do ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, são obrigatórios também os estudos da história e da cultura afro-brasileira e indígena. O ensino da História do Brasil deve contemplar as contribuições das diferentes culturas e etnias que formam o povo brasileiro – especialmente as de matrizes indígena, africana e europeia (Brasil, 1996).

O nível da educação básica é formado, então, por três etapas. A primeira, da educação infantil, busca o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de forma a complementar a ação da família e da comunidade. Assim, para as crianças de até três anos, a educação é oferecida em creches ou entidades equivalentes. Já para as crianças entre os quatro e os cinco anos de idade, a educação infantil se dá em pré-escolas. A etapa seguinte é o ensino fundamental, gratuito na escola pública, obrigatório, com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. O ensino fundamental objetiva a formação básica do cidadão, através: do desenvolvimento da capacidade de aprender, obtendo-se o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que estão na base da sociedade; da aquisição de conhecimentos e habilidades, como também da formação de atitudes e valores; além do fortalecimento dos vínculos familiares, dos

laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. A etapa final da educação básica é o ensino médio, com duração mínima de três anos, o qual tem por finalidade: o aprofundamento e a consolidação dos conteúdos obtidos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos – especialmente para que consiga relacionar, no ensino de cada disciplina, a teoria com a prática (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, além de disciplinar, nos artigos 29 ao 36-D sobre as etapas da educação básica, regula: nos artigos 43 ao 57, sobre a educação superior; nos artigos 61 ao 67, sobre profissionais da educação; e, nos artigos 68 ao 77, sobre os recursos financeiros destinados à educação. Todos trechos importantes, os quais delimitam os contornos e rigores do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996). Cabe, no entanto, por último, pontuar as modalidades de ensino previstas na LDB e as disposições relativas aos direitos linguísticos.

Algumas modalidades de ensino encontram-se previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Quatro delas, com previsão expressa e reserva de artigos específicos, a exemplo: da Educação de Jovens e Adultos – EJA, prevista nos artigos 37 e 38; da Educação Profissional e Tecnológica, nos artigos 39 ao 42; da Educação Especial, nos artigos 58 ao 60; e da Educação Bilíngue de Surdos, disposta nos artigos 60-A e 60-B. Há, entretanto, outras modalidades de ensino que estão em outros trechos da LDB, mas que igualmente demarcam modalidades diferenciadas de ensino, que são: a Educação no Campo ou Rural; a Educação Escolar Indígena; a Educação Escolar Quilombola e a Educação à Distância, as quais estão previstas: no artigo 28, *caput*; artigo 28, parágrafo único; artigo 78; artigo 79; artigo 32, § 4º; artigo 36, § 11; artigo 62, §§ 2º e 3º; artigo 80; e artigo 87, § 3º, inciso II, da LDB (Brasil, 1996). São modalidades que requerem não apenas formação específica, mas também metodologias especializadas, adaptadas a cada especificidade de ensino.

Portanto, a respeito da compreensão de que determinados alunos integram minorias étnicas, raciais ou possuem condições específicas de saúde, a demandarem metodologias igualmente especializadas, verifica-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB já realizou importante e significativo avanço.

No que tange às disposições relativas aos direitos linguísticos, alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB se destacam, embora ainda restritos aos direitos linguísticos das comunidades indígenas e das pessoas surdas,

surdo-cegas e/ou com deficiência auditiva. São eles: artigo 3º, inciso XIV; artigo 32, § 3º; artigo 35-A, § 3º; artigo 60-A; artigo 78, inciso I; artigo 78-A, inciso I; artigo 79, § 2º, inciso I; e artigo 79-C, § 2º, inciso I. Assim, é assegurado o respeito, no ensino, à diversidade linguística das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. Na modalidade de educação bilíngue de surdos, é assegurada a educação bilíngue, oferecida em Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e português escrito, como segunda língua. A educação bilíngue de surdos é ofertada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou ainda em polos de educação bilíngue de surdos. Às comunidades indígenas, no ensino fundamental regular – ministrado em língua portuguesa –, são asseguradas a utilização das suas línguas maternas, além dos processos próprios de aprendizagem. No ensino médio, assegura-se também, aos/às estudantes indígenas a utilização das línguas maternas (Brasil, 1996).

Verifica-se, portanto, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB assegura direitos linguísticos a determinados grupos de estudantes. No entanto, não há qualquer previsão, na Lei, acerca da Educação de Migrantes e Refugiados ou mesmo sobre o acolhimento linguístico para o ensino de migrantes e de pessoas em situação de refúgio, o que revela a existência de uma lacuna a ser suprida no campo normativo e contemplada pelas políticas públicas, para que o direito à educação seja adequadamente exercido por crianças e adolescentes migrantes – especialmente por aqueles provenientes dos deslocamentos forçados –, respeitando-se a equidade para o acesso e a permanência escolar.

## **5.2 O Plano Nacional de Educação**

Delimitada a conformação do sistema educacional brasileiro, cumpre analisar a estruturação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, o qual decorre da promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O plano é a consolidação da previsão constitucional, objetivando, nos termos do artigo 214, *caput*, da Constituição Federal de 1988, a articulação do sistema nacional de educação, mediante a definição das diretrizes, dos objetivos, das metas e estratégias de implementação, com vistas à garantia da manutenção e do desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Com duração decenal, o Plano Nacional de Educação requer ações integradas dos poderes públicos, nas variadas esferas federativas, visando: a

erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do país; e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, tal como o previsto no artigo 214, incisos I a VI, da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Se a Constituição Federal de 1988 previu, no artigo 214, a instituição, por lei, do Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB atribuiu à União a responsabilidade de, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, elaborá-lo – conforme a previsão do artigo 9º, inciso I. Ademais, no artigo 87, § 1º, da LDB, estabeleceu-se que o Plano seria encaminhado, no prazo de 1 ano, ao Congresso Nacional, contendo as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com o disposto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, no ano de 1990 (Brasil, 1996).

O Plano serve, então, ao planejamento da política educacional no Brasil:

Como modelo teórico para a ação, ou método para sua racionalização, o planejamento envolve um esforço metódico e consciente ao selecionar e orientar os meios e as estratégias para atingir os fins previamente definidos, com o objetivo de aproximar a realidade do ideal expresso pelo modelo. Devem ser estabelecidas prioridades e procedimentos básicos de ação, a fim de promover a interação e coordenação entre os diversos setores da administração para um coerente processo de intervenção na realidade, de sorte a fugir da imponderabilidade e evitar situações críticas. (Sena, 2014, p. 10)

Ou seja, enquanto instrumento de planejamento de políticas públicas, o Plano Nacional de Educação – PNE revela as ações, no âmbito das políticas de Estado, para a manutenção do ensino e o seu desenvolvimento, nos diferentes níveis. Vale destacar que a Lei nº 13.005 foi aprovada no ano de 2014. No entanto, a “[sua] tramitação pelo Congresso Nacional levou quase quatro anos e se deu por um processo que englobou forte mobilização e participação de forças organizadas do campo da educação na proposição de ementas ao Projeto de Lei (PL) original” (Azevedo, 2014, p. 265). Ao todo, foram mais de três mil emendas, apenas na Câmara dos Deputados, somadas as destinadas ao projeto original e aquelas encaminhadas ao primeiro substitutivo da comissão especial, constituída em abril de 2011, por Ato da Presidência da Câmara. Quando aprovado, o PNE foi sancionado sem vetos (Sena, 2014).

Por sua natureza de planejamento, o Plano Nacional de Educação – PNE não é algo estático. Ele reflete uma fotografia de um determinado momento e, na qualidade de instrumento de planejamento, será monitorado e redirecionado, na medida em que as situações sociais – e, nesse caso específico, as situações educacionais – forem se apresentando (Azevedo, 2014). O que se destacou, na elaboração do atual Plano, foi a articulação do Ministério da Educação – MEC com a sociedade civil, qualificando a relação entre o dia a dia escolar e a formulação das políticas públicas educacionais (Ferreira, 2023). Sendo o Brasil um país marcado pela diversidade cultural, “[...] há que se reconhecer que o marco teórico para delinear uma concepção de educação para o sistema de educação brasileiro precisa reconhecer a pluralidade” (Ferreira, 2023, p. 71).

A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024, é composta por 14 artigos, 20 metas e 255 estratégias, de maneira que seus principais desafios dizem respeito à execução das respectivas metas e à articulação do sistema nacional de educação (Sena, 2014). No artigo 2º, são apresentadas as diretrizes do Plano Nacional de Educação, as quais ampliaram aquelas já elencadas no artigo 214, incisos I ao VI, da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

VI – melhoria da qualidade da educação;

V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX – valorização dos(as) profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2014)

Verifica-se, portanto, que algumas questões são fundamentais na organização da educação brasileira, como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a qualidade da educação. No entanto, também têm importância a valorização dos profissionais da educação, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e sustentabilidade

socioambiental, assim como a gestão democrática da educação pública. Um planejamento de políticas públicas bem ordenado precisa, como bem apontou Saviani (2018), se atentar para as questões que estão na esfera macro: educacionais, sociais, econômicas. A educação não se efetiva separada da promoção da sustentabilidade socioambiental. Tampouco alcança seus objetivos se os professores forem desvalorizados. Não há como desenhar as políticas públicas educacionais sem a previsão dos recursos públicos adequados à garantia da equidade e qualidade no ensino. Não há como falar em equidade sem trabalhar sobre as desigualdades educacionais. Dessa forma, as diretrizes dialogam entre si e dão os nortes para a concretização do Plano Nacional de Educação.

No artigo 5º da Lei nº 13.005/2014, tem-se que a execução do Plano Nacional de Educação e o cumprimento das metas nele previstas serão monitorados de forma contínua, bem como avaliados periodicamente, por cinco instâncias, as quais são: o Ministério da Educação – MEC; a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação – CNE e o Fórum Nacional de Educação. Referidas instâncias deverão: divulgar, nos respectivos sítios institucionais, os resultados relativos ao monitoramento e às avaliações realizadas; analisar e propor as políticas públicas para a garantia da implementação das estratégias e do cumprimento das metas; e ainda propor a revisão do percentual de investimento público em educação, nos termos do artigo 5º, § 1º da Lei (Brasil, 2014). Com base nessas orientações, “[...] os estados, o Distrito Federal e os municípios passaram a elaborar seus respectivos planos, inclusive com apoio do MEC, que disponibilizou uma rede de assistência técnica e formação para atender às equipes locais” (Furtado; Gomes; Castro, 2022, p. 323).

Logo na sequência, o artigo 6º do Plano Nacional de Educação – PNE dispõe que a União realizará, até o final do decênio, pelo menos 2 conferências nacionais de educação, precedidas das conferências distrital, municipais e estaduais, que serão articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação – MEC. São também atribuições do Fórum Nacional de Educação – FNE acompanhar a execução do PNE e promover a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem (Brasil, 2014). Basicamente, os artigos 5º e 6º da Lei nº 13.005/2014 atinam ao controle social do Plano Nacional de Educação (Sena, 2018). Ou seja, “[e]sses dois mecanismos de controle social conformam feixes de poderes políticos e

jurídicos que permitem interação relevante de atores sociais com a institucionalidade da política de educação” (Sena, 2018, p. 237).

As Conferências são, portanto, espaços de discussão e deliberação coletivas, permitindo a participação dos diferentes atores, que problematizarão sobre temáticas extremamente relevantes, buscando conferir maior organicidade às políticas públicas para a educação. Cumprem um importante papel político, possibilitando a efetivação do planejamento sistemático (Dourado, 2014). Acerca do desenho institucional das conferências nacionais, destaca-se, primeiro, a realização prévia das conferências municipais, intermunicipais e estaduais, guiadas por um Documento Referência. Com base nesse documento é que são travadas as discussões e deliberações as quais, ao final, conduzem à construção de um Documento Final da conferência. O Documento Final se afigura como o resultado formal do processo participativo (Sena, 2018). Para Avelino e Alencar (2022), as conferências, para além de obrigação estatal, propiciam a concretização da soberania popular e do direito à participação na gestão pública.

As etapas interconectadas que compõem uma conferência nacional são, ao mesmo tempo, uma manifestação do elemento territorial que caracteriza esse tipo de diálogo e uma intersecção com a forma federativa sob a qual o nosso Estado está organizado. Por ser uma consulta territorializada, enfrenta diretamente as assimetrias de poder decorrentes de nossas desigualdades regionais, permite a desagregação de seus resultados em bases geográficas mais diversas e constitui uma tentativa de construção de entendimentos comuns em termos verdadeiramente nacionais. Por incorporar a perspectiva federalista em sua organização, traz os estados, Distrito Federal e municípios para o centro do palco, conferindo-lhes protagonismo enquanto os chama à responsabilidade. (Avelino; Alencar, 2022, p. 5)

O artigo 7º da Lei nº 13.005/2014, estatui que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para o alcance das metas e a implementação das estratégias objeto do Plano Nacional de Educação – PNE. Os gestores públicos deverão, portanto, adotar as medidas governamentais necessárias ao atingimento das metas. No § 2º do respectivo artigo tem-se que as estratégias definidas no anexo da Lei não impedem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou mesmo de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federativos. Já o § 3º do artigo 7º prevê que os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas do PNE e dos planos de educação. O artigo 7º, § 6º, dispõe que o fortalecimento do regime de colaboração entre estados e municípios incluirá a criação de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada

estado. Por sua vez, o § 7º estabelece que o fortalecimento do regime de colaboração entre os municípios será feito, inclusive, mediante o estabelecimento de arranjos de desenvolvimento da educação (Brasil, 2014).

A Lei contempla, ainda, artigo relativo aos planos de educação. O artigo 8º da Lei nº 13.005/2014 determina aos estados, Distrito Federal e municípios a elaboração dos seus correspondentes planos de educação – ou adequação daqueles porventura já existentes – com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. Tais planos deverão estabelecer estratégias que assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais. Ainda, deverão levar em consideração as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, respeitando-se a equidade educacional, bem como a diversidade cultural. Também garantirão o atendimento das necessidades específicas contidas na educação especial, por meio de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Por fim, os planos promoverão articulação entre os entes federativos na realização das políticas educacionais (Brasil, 2014).

Em seguida, o artigo 10 da Lei nº 13.005/2014 dispõe que o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios serão formulados assegurando-se consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE, e com os respectivos planos de educação, viabilizando-se a sua plena execução (Brasil, 2014). Trata-se da compreensão de que sem a previsão e o alinhamento orçamentário, não será possível implementar as metas e diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE.

Finalizando a Lei nº 13.005/2014, mais alguns dispositivos são importantes. Para o acompanhamento do cumprimento das metas estabelecidas no anexo da Lei, o artigo 5º, § 2º, prevê que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP publicará estudos, bienalmente, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional. Sobre a avaliação da qualidade da educação básica, o artigo 11 regulamenta que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – coordenado pela União, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios –, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade e orientação das políticas públicas para a educação básica. Para tanto, o sistema de avaliação produzirá, no máximo a cada 2 anos, indicadores de rendimento escolar – relativos ao desempenho dos/as estudantes – e indicadores de avaliação institucional,

os quais contemplarão, dentre outras características relevantes, o perfil de estudantes e do corpo de profissionais da educação, a infraestrutura da escola, os processos de gestão e os recursos pedagógicos disponíveis. O artigo 12, por sua vez, determina que o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024, projeto de lei relativo ao Plano Nacional de Educação do próximo decênio (Brasil, 2014).

O décimo terceiro – também o último – artigo da Lei nº 13.005/2014, atribui ao poder público a responsabilidade de instituir, mediante lei específica, contados 2 anos da publicação da respectiva Lei, o Sistema Nacional de Educação, o qual promoverá a articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, visando a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014). Embora a determinação tenha sido da instituição em 2 anos a partir da publicação da Lei nº 13.005/2014, a criação do Sistema Nacional de Educação ainda não foi concretizada. Encontra-se em tramitação junto à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 235, de 2019, de autoria do Senador Flávio Arns (REDE/PR), com substitutivo do Senador Dário Berger (PSB/SC), sendo a sua última movimentação realizada no mês de março de 2022 (Brasil, 2019). Verifica-se, portanto, que “[...] o debate sobre a instituição de um sistema nacional tem se estendido na agenda governamental brasileira até os dias atuais” (Oliveira; Segatto, 2023, p. 2). Pode-se afirmar que a ausência de um sistema fragiliza a área educacional, implicando, pelo correr do tempo, na ausência de esforços institucionais comuns à implementação das políticas, regionalização das responsabilidades e distribuição das competências. Não obstante a evidente necessidade de instituição de um Sistema Nacional de Educação, o debate acerca da sua conformação ainda não alcança a consensualidade. Os atores políticos apresentam diferentes perspectivas sobre a sua instituição e organização, o que justifica a demora legislativa, cujo trâmite iniciou no ano de 2019, mas cuja ideia remonta ao ano de 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual reivindicava a instituição de um sistema que reduzisse as desigualdades educacionais (Oliveira; Segatto, 2023).

Finalizados os 14 artigos da Lei nº 13.005/2014, sobrevém o anexo da Lei, o qual discrimina todas as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE. As quatro primeiras metas estão relacionadas com a universalização da educação. A meta 1, portanto, busca a universalização, até o ano de 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade, bem como a ampliação da oferta

de educação infantil em creches, objetivando atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE. Essa meta possui dezessete estratégias. A meta 2 visa universalizar o ensino fundamental – com duração de 9 anos – a toda a população de 6 a quatorze anos e garantir que, ao menos 95% dos alunos, concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE. Essa meta conta com treze estratégias. Ainda com foco na universalização da educação, a meta 3 pretende universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final da vigência desse PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. A meta 3 possui quatorze estratégias para a sua consecução. A meta 4, visa universalizar, para a população de 4 a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou com superdotação, o acesso à educação básica, assim como ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, mediante a garantia de: sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais e classes, escolas ou serviços especializados. A meta 4 conta com dezenove estratégias (Brasil, 2014).

A meta 5 – que conta com 7 estratégias –, busca alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. A meta 6, visa oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de maneira a atender ao menos 25% dos/as estudantes da educação básica. Essa meta conta com 9 estratégias. A meta 7 trata da qualidade da educação básica, objetivando fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de maneira a atingir determinadas médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, as quais, para o ano de 2021, foram designadas em: 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 para os anos finais do ensino fundamental e 5,2 para o ensino médio. A meta 7 possui trinta e seis estratégias delimitadas (Brasil, 2014).

As metas 8 a quatorze buscam elevar patamares relacionados à escolaridade, taxas de alfabetização, número de matrículas, dentre outros. Assim, a meta 8 objetiva elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo – até o marco do último ano de vigência do Plano Nacional de Educação – para populações do campo, região brasileira de menor escolaridade e os 25% mais pobres, igualando-se a escolaridade média entre negros e não negros, declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. A

meta 8 conta com 7 estratégias, para sua realização. A meta 9 busca elevar a taxa de alfabetização da população com quinze ou mais anos, para 93,5% até 2015, assim como erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em metade a taxa de analfabetismo funcional. A meta 9 possui doze estratégias. A meta dez visa oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Essa meta dispõe de onze estratégias. A meta onze – a qual conta com quatorze estratégias –, intenta triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. A meta doze, busca elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, assim como a taxa líquida para 33% da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e da expansão a, pelo menos, 40% das novas matrículas junto ao segmento público. A meta doze possui vinte e uma estratégias (Brasil, 2014).

Na sequência, a meta treze visa elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente – entre os que estão em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior – para 75%, sendo, do total, ao menos 35% doutores. A meta treze conta com 9 estratégias. A meta quatorze, busca elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de forma a atingir titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. A meta quatorze dispõe de quinze estratégias para sua consecução (Brasil, 2014).

As metas quinze a dezoito estão relacionadas aos professores e profissionais da educação. A meta quinze visa garantir, em regime de colaboração com a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 ano da vigência do Plano Nacional de Educação – PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação prevista no artigo 61, incisos I a III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, assegurando, a todos os professores e às professoras da educação básica formação específica de nível superior, obtida por meio de curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A meta quinze possui treze estratégias para a sua realização. A meta dezesseis busca formar, a nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, como também garantir, a todos/as os/as profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação. A meta dezesseis possui 6 estratégias. A meta dezessete intenta valorizar os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica,

equiparando seu rendimento médio ao dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano do PNE. Essa meta possui 4 estratégias para sua consecução. A meta dezoito objetiva assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e educação superior pública de todos os sistemas de ensino, tomando em referência, aos/às profissionais da educação básica pública, o piso salarial nacional profissional, segundo lei federal. A meta dezoito conta com oito estratégias (Brasil, 2014).

As duas últimas metas do anexo da Lei nº 13.005/2014, atinem à gestão democrática da educação e à ampliação do investimento público em educação. Assim, a meta dezenove visa assegurar condições, em 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, mediante a previsão dos recursos e do apoio técnico da União para sua execução. A meta dezenove possui 8 estratégias designadas. A meta vinte – a qual finaliza o anexo e conta com doze estratégias –, objetiva ampliar o investimento público em educação pública, com vistas a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto – PIB brasileiro, no 5º ano de vigência do Plano Nacional de Educação – PNE e, no mínimo, o equivalente a 10% até o final da vigência do PNE (Brasil, 2014). Sobre a meta vinte, o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE, o qual integra o InepData, reunindo gráficos e tabelas relativas às metas do PNE, revela que, no ano de 2019 – relativo ao 5º ano de vigência do PNE – o investimento público em educação pública foi de R\$ 384,3 bilhões, o que corresponde a 5,0% do PIB, logo, abaixo do patamar estabelecido para o período. No ano de 2020 – o último com dados disponíveis –, o percentual de investimento público em educação pública foi de 5,1% do PIB. Verifica-se, assim, os desafios para efetivação dos 10% do PIB até o final do decênio do PNE, consoante a determinação da meta vinte (INEPDATA, 2020).

Por fim, cumpre destacar as previsões contidas na Lei nº 13.005/2014 – e em seu anexo – relativas ao campo do direito linguístico. A começar pelos quatorze artigos da Lei, a única previsão existente encontra-se no artigo 7º, § 4º, o qual prevê regime de colaboração específico à implementação de modalidades de educação escolar que considerem territórios étnico-educacionais, bem como estratégias que considerem as identidades e as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade que os integrem, as quais serão previamente consultadas e devidamente informadas. Já no anexo, os termos língua e linguagens aparecem em 6 diferentes estratégias, das

quais apenas 4 relacionam-se ao acolhimento linguístico propriamente dito – as quais serão exclusivamente apresentadas (Brasil, 2014).

A primeira previsão, então, atinente ao acolhimento linguístico, integra a meta 4 – sobre universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado – e diz respeito à estratégia 4.7, que visa garantir a oferta da educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua, bem como na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos/às estudantes surdos/as e/ou com deficiência auditiva, de até dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, e a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014).

A segunda previsão do anexo da Lei nº 13.005/2014 está contida na meta 5, relativa à alfabetização das crianças. Trata-se da estratégia 5.5, a qual prevê o apoio à alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de povos itinerantes, mediante a produção de materiais didáticos específicos, bem como o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento, os quais considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (Brasil, 2014).

A terceira e quarta previsões do anexo, relacionadas à inclusão linguística, são estratégias que integram a meta 7, relativa à qualidade da educação básica e à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. A terceira, portanto, é a da estratégia 7.26, a qual estabelece a consolidação da educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, de modo a respeitar a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantir, dentre outras previsões, a oferta bilíngue na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa. A quarta é a estratégia 7.27, a qual visa ao desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar a escolas do campo, bem como para comunidades indígenas e quilombolas, que incluam os conteúdos culturais relativos às respectivas comunidades e considerem o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, com a produção e disponibilização de materiais didáticos específicos (Brasil, 2014).

Portanto, no que tange ao acolhimento linguístico, a Lei nº 13.005/2014, a qual aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, basicamente se limita a três situações de inclusão linguística: a educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – Libras, a

adoção do Sistema Braille de leitura e, por fim, a educação em língua materna às comunidades indígenas. Tratam-se de previsões importantes, visto as diversidades e especificidades educacionais da população brasileira. Contudo, se forem analisadas as representações minoritárias contidas na Lei nº 13.005/2014 e seu anexo, tem-se que elas se restringem aos seguintes grupos: surdos; com deficiência auditiva; cegos; surdos-cegos; populações do campo; populações itinerantes; comunidades indígenas e comunidades quilombolas.

Considerando o conceito de povos itinerantes contido no artigo 1º, parágrafo único, da Resolução nº 3/2012/CEB/CNE/MEC, o qual relaciona aos povos nômades, indígenas, ciganos, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro, de mambembe, e trabalhadores itinerantes (Brasil, 2012a), tem-se que as especificidades dos grupos migrantes e as peculiaridades dos grupos em situação de refúgio não foram contempladas pela Lei nº 13.005/2014<sup>15</sup>, de modo que as necessidades educacionais e metodológicas dos/das estudantes migrantes e em situação de refúgio não integram o principal instrumento de planejamento da política pública na área da educação.

### 5.3 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC consiste em um documento, que define o conjunto de aprendizagens essenciais, do qual todos/as os/as estudantes deverão desenvolver, no curso das etapas e modalidades da educação básica. Esse

---

<sup>15</sup> A Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024 foi realizada em Brasília, no período de 28 a 30 de janeiro de 2024, tendo como tema: “*Plano Nacional de Educação (2024-2034) – política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*”. Nela, foram debatidas as insuficiências do PNE vigente e as necessidades educacionais para o próximo plano, inclusive no que tange à inclusão escolar de estudantes migrantes e na condição de refugiados – como se depreende do Documento Final da etapa nacional da CONAE 2024. Destacam-se duas estratégias, contidas no “*Eixo III – Educação, direitos humanos, equidade, inclusão e diversidade: justiça social e garantia do direito à educação para todas as pessoas e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência*”, a exemplo da estratégia 1.5 da proposição 1, que visa “[a]ssegurar o acesso e condições para a permanência e aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, surdos, surdocegos, negros, indígenas, quilombolas, povos do campo, das águas e das florestas, povos tradicionais, **migrantes**, pessoas em situação de rua, pessoas LGBTQIAPN+, **na educação básica e superior, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino**” e a estratégia 1.9 da proposição 1, que intenta “[a]poiar e fomentar a **alfabetização** de crianças do campo, indígenas, quilombolas, **migrantes**, pessoas surdas, surdocegas, com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades e superdotação, **com a produção de materiais didáticos específicos** além de acessibilidade digital dos materiais existentes. [...]” (Brasil, 2024, p. 127-128, grifou-se).

documento possui caráter normativo e aplica-se exclusivamente à educação escolar – para a qual foi criado –, integrando a política nacional da educação básica. Busca, portanto, a garantia de um patamar comum de aprendizagens, uma vez que orienta a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 2018). “Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (Brasil, 2018, p. 8).

Embora seu processo de elaboração tenha se dado entre os anos de 2015 e 2018, as primeiras tendências para a instituição de uma base comum remonta ao ano de 2009, com o programa Currículo em Movimento, desenvolvido pela Secretaria da Educação Básica – SEB do Ministério da Educação – MEC, o qual objetivava, dentre outros, debater o currículo da educação básica. O comitê gestor desse programa era formado por membros da Secretaria da Educação Básica – SEB do MEC, do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica – CONPEB. Dentre as metas do programa Currículo em Movimento, estava a meta 3, a qual intentava a elaboração de um documento orientador à organização curricular e referências de conteúdos, para garantir formação básica comum na educação básica (Cruz, 2021). Assim, os conteúdos das metas do programa Currículo em Movimento visavam, “[...] para além da proposta de reformulação das DCN [Diretrizes Curriculares Nacionais], a proposição de um novo documento para assegurar a formação básica comum” (Cruz, 2021, p. 66).

Logo depois, a menção a uma base nacional comum aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução nº 4/2010/CEB/CNE/MEC. Esses são os dois movimentos iniciais, em documentos ditos oficiais, que apontam para a elaboração de uma base comum. O ideal de uma base comum estava presente, então, no planejamento do Conselho Nacional de Educação – CNE. Seus sentidos iniciais, contudo, não foram muito especificados. Dentre os seus defensores, merece destaque o Movimento pela Base Nacional Comum, também conhecido como “Movimento pela Base”. Sobressaía, no período, a articulação entre instituições e atores dos setores privados e públicos, os quais exerceram – e ainda exercem – forte influência sobre as políticas educacionais (Cruz, 2021).

O movimento pela Base foi criado em 2013, composto e apoiado pelas instituições: Itaú BBA, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Solto Vidigal, Fundação Leman, ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, CONSED, UNDIME e Todos pela Educação. (Cruz, 2021, p. 67)

Além desses movimentos iniciais, outros instrumentos jurídicos sedimentaram o caminho rumo à construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme menciona o próprio documento final da BNCC. Essencialmente, foram três os marcos legais que embasaram a sua criação: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2018). Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988, ao regular sobre a educação, nos artigos 205 e seguintes, elencou, no artigo 210, *caput*, a necessidade de fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, “de maneira a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, também reforçou a previsão constitucional, ao atribuir à União a incumbência de estabelecer – em regime de cooperação com os estados, o Distrito Federal e os municípios –, as “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996), nos termos do artigo 9º, inciso IV, da Lei. Verifica-se, no inciso, a sobressalência dos termos “competências”, “diretrizes” e “formação básica comum”, além da extensão da base comum à educação infantil e ao ensino médio. Depreende-se do inciso, ainda, que “[...] **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**” (Brasil, 2018, grifos do original). Referida afirmação é reforçada no artigo 26, *caput*, da LDB, quando dispõe que os currículos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio, deverão ter uma base comum, a ser complementada por uma parte diversificada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar. Essa parte diversificada, segundo o *caput* do artigo 26, será exigida em razão das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos próprios educandos (Brasil, 1996).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o

atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. (Brasil, 2018, p. 11)

A terceira legislação que integra o marco normativo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC é a Lei nº 13.005/2014, relativa ao Plano Nacional de Educação – PNE. O PNE, em sua meta 7 – a qual trata da qualidade da educação básica, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem –, estatui a estratégia 7.1, que propõe a implantação, mediante a pactuação interfederativa, das diretrizes pedagógicas para a educação básica e da base nacional comum dos currículos, a qual estabelecerá os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Da parte do Conselho Nacional de Educação – CNE, o primeiro movimento para a discussão sobre o tema da Base Nacional Comum Curricular – BNCC se deu com a constituição de uma Comissão Bicameral, por meio da Portaria CNE/CP nº 11/2014, que objetivou contribuir com o Ministério da Educação – MEC, na criação de documento relativo aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, em razão das estratégias 2.1 e 2.2 da meta 2, assim como das estratégias 3.2 e 3.3 da meta 3, todas do Plano Nacional de Educação – PNE (Aguiar, 2018).

Paralelamente, o Ministério da Educação – MEC também vinha atuando sobre o tema, com maior intensidade desde 2014, mediante a disponibilização de materiais de leitura e realização de seminários sobre a temática (Aguiar, 2018; Cruz, 2021). Em meados do ano de 2015 ocorreu, na sede da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em Brasília, o 1º Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Referido evento foi o espaço para a primeira ação oficial, por parte do Ministério da Educação – MEC, no sentido da elaboração do texto para a primeira versão da BNCC, o que se deu através da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, a qual instituiu comissão de especialistas para a criação da BNCC. Essa comissão foi composta por 116 membros, incluindo: professores/as das redes estaduais e municipais, pesquisadores/as e especialistas vinculados/as às secretarias estaduais (Cruz, 2021). De maneira geral, a expressiva quantidade de integrantes da comissão e a heterogeneidade dos/as especialistas “[...] demonstraram uma preocupação do MEC em conferir legitimidade à BNCC por meio da defesa de que o seu texto seria construído de forma democrática e participativa” (Cruz, 2021, p. 76).

A primeira versão do documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi publicada em 16 de setembro de 2015. Após a sua publicação, deu-se início ao processo de apreciação e contribuições ao texto por críticos, convidados pelo próprio Ministério da Educação – MEC. Os leitores críticos poderiam, então, emitir pareceres acerca do conteúdo, da escrita e organização da primeira versão da BNCC. Depois, a partir de 15 de outubro de 2015, foi aberta a consulta pública para o público em geral, por meio de uma plataforma *online* criada para este fim, chamada de “Portal da Base”. Como estímulo às contribuições através do Portal da Base, o MEC lançou a campanha “Dia D da BNCC” (Cruz, 2021). “Nessa campanha as escolas públicas receberam um material para discussão da BNCC e foram incentivadas a contribuir com suas críticas, percepções e apontamentos gerais sobre a primeira versão no Portal da Base” (Cruz, 2021, p. 76).

Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”. (Aguiar, 2018, p. 11)

Verifica-se, assim, que à primeira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi dada ampla publicidade e abertura para o recebimento de contribuições, proposições e modificações. Ao se elencar um grupo de profissionais para realização da sistematização das 12 milhões de contribuições ao texto, deu-se, aparentemente, necessária importância à opinião da sociedade, consolidando a dimensão participativa que o processo de criação da BNCC exigia.

Finalizado o processo de tratamento dos dados, a comissão de especialistas da Universidade de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, produziu relatórios parciais para o Ministério da Educação – MEC, o qual elaborou um documento contendo a síntese das contribuições sistematizadas, com suas possíveis repercussões para a segunda versão do texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O documento esclareceu dúvidas relativas à própria natureza da BNCC, assim como dos seus princípios formativos e marcos epistemológicos (Cruz, 2021). “Nas respostas dadas pelo MEC frente a esses apontamentos, é possível observar uma sinalização de maior adesão aos fundamentos orientadores das DCN” (Cruz, 2021, p.

81). No entanto, nem todos os apontamentos direcionados à primeira versão foram considerados (Cruz, 2021).

O processo que se seguiu, na elaboração da segunda e terceira versões do documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, já se deu em meio a um contexto de instabilidade política, que se agudizou no dia 15 de dezembro de 2015, com a abertura do processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, o seu afastamento provisório no dia 12 de maio de 2016, e a assunção interina da presidência pelo então vice-presidente Michel Temer, gerando mudanças na forma de administração do Estado, sobretudo com a adoção de medidas neoliberais. Assim, a segunda versão da BNCC foi publicada no dia 3 de maio de 2016 – uma semana antes do afastamento da presidenta Dilma Rousseff. Sobre o processo de abertura para as contribuições da sociedade, a segunda versão do documento também possibilitou a realização de consulta pública, mas agora sob a responsabilidade de organização do CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação e da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e não mais por meio da plataforma *online* Portal da Base (Cruz, 2021).

A consulta se deu através dos seminários estaduais, realizados entre os dias 23 de junho e 10 de agosto de 2016, em todos os estados brasileiros. No entanto, diferentemente da primeira versão, que ficou aberta, no Portal da Base, por cerca de cinco meses, os seminários foram realizados em apenas dois meses (Cruz, 2021). “O documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes, agora por grupos específicos, concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado. Continuou sendo uma forma tênue de participação” (Aguiar, 2018, p. 15). O formato restrito de concordância ou discordância ao conteúdo do texto não permitia, portanto, a proposição de reflexões mais aprofundadas. “Mesmo assim, segundo o CONSED e a UNDIME, contabilizaram-se mais de 9 mil participações entre professores, gestores, especialistas e entidades da educação” (Cruz, 2021, p. 83).

Ao processo da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, novos acontecimentos sucederam. No dia 31 de agosto de 2016, o Senado Federal finalizou o julgamento do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, cassando o seu mandato. A troca no Governo Federal repercutiu, imediatamente, na direção das políticas educacionais. Tanto que, em meio aos seminários estaduais da segunda versão da BNCC, sobreveio a Portaria nº 790, de 27 de junho de 2016, que estabeleceu a composição de uma nova coordenação para a elaboração da BNCC, a

qual estaria subordinada a um Comitê Gestor, presidido pela Secretária Executiva do Ministério da Educação – MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, que passa a ter maior protagonismo na condução do processo de finalização da BNCC. Vale destacar, ainda, que a Portaria nº 790/2016, além de revogar a Portaria nº 592/2015, atribuiu ao Comitê Gestor a realização da chamada “Reforma do Ensino Médio”. Por fim, outro acontecimento decorrente do processo de mudança presidencial, foi a modificação da composição do Conselho Nacional de Educação – CNE, de onde sobreveio a Portaria nº 15/2016 do CNE, modificando, também, a Comissão Bicameral inicialmente criada (Cruz, 2021). Foi nesse contexto que ocorreu “[...] a elaboração da terceira versão da BNCC sob um processo significativamente diferente do que havia se estabelecido até então” (Cruz, 2021, p. 88).

Devido à necessidade de se aguardar a consolidação da reforma do ensino médio, a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC seguiu sem contemplar essa etapa da educação básica. Assim, a terceira versão da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 15 de dezembro de 2017, sem a parte do ensino médio (Cruz, 2021). Essa versão já se descarta do intento participativo, sendo marcada pela tramitação célere e caracterizada por uma “metodologia de construção linear, vertical e centralizadora” (Aguiar, 2018, p. 15). A tramitação da parte relativa ao ensino médio seguiu, de modo que a versão final da BNCC, contemplando as três etapas da educação básica obrigatória, foi aprovada pelo CNE no dia 4 de dezembro de 2018 e homologada no dia 8 do mesmo mês (Cruz, 2021).

Portanto, retornando ao documento final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, cumpre apresentar os fundamentos pedagógicos da BNCC, que se dividem, substancialmente, em dois fundamentos: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral (Brasil, 2018).

Sobre o foco no desenvolvimento de competências, tem-se que o conceito de competência marca uma discussão que tem sido travada nas últimas décadas, mais especificamente décadas finais do século XX e ao longo do início do século XXI, sendo adotado por boa parte dos estados e municípios brasileiros quando da construção de seus currículos. Tem sido, inclusive, o enfoque utilizado em avaliações internacionais feitas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, na sigla em inglês (Brasil, 2018).

Dessa forma, ao adotar o enfoque no desenvolvimento das competências, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC sugere que as decisões pedagógicas devem se inclinar ao desenvolvimento de competências. Há uma indicação assertiva do que os/as estudantes devem “saber”, sobretudo daquilo que devem “saber fazer”, mobilizando os conhecimentos obtidos (Brasil, 2018). Ou seja, “[...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (Brasil, 2018, p. 13).

Já o compromisso com a educação integral, ante à pluralidade das crianças e dos adolescentes, às diversidades culturais, ao cenário educacional, à complexidade social e outras situações, requer a formação e o desenvolvimento humano global, a partir de uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, consciente de que esse desenvolvimento não é linear. Diante da complexidade do desenvolvimento humano, é preciso romper com visões reducionistas, as quais privilegiam unicamente a dimensão intelectual ou a afetiva (Brasil, 2018).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p. 14)

Assim, o conceito de educação integral com o qual a Base Nacional Comum Curricular – BNCC se compromete, diz respeito à elaboração intencional de processos educativos voltados às necessidades, possibilidades e aos interesses manifestados pelos/as estudantes, considerando as diferentes infâncias e juventudes existentes no Brasil. A educação integral busca, inclusive, o protagonismo do/a estudante, em seu processo de aprendizagem (Brasil, 2018).

A fim de promover uma base comum, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC elenca dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico da educação básica, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Referidas competências estão interrelacionadas e refletem no planejamento didático proposto para as três etapas da educação básica, promovendo a construção de conhecimentos,

o desenvolvimento das habilidades e a formação das atitudes e dos valores (Brasil, 2018). São elas:

Tabela 13 – Competências gerais da educação básica

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
<b>1</b>	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
<b>2</b>	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
<b>3</b>	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
<b>4</b>	Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
<b>5</b>	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
<b>6</b>	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
<b>7</b>	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
<b>8</b>	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
<b>9</b>	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

<b>10</b>	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
-----------	---

Fonte: Brasil, 2018, p. 9-10.

As dez competências gerais da educação básica promovem: a apreensão dos conhecimentos historicamente construídos; o exercício da curiosidade, da criatividade e imaginação; a vivência das manifestações artísticas e culturais; o uso das diferentes linguagens – incluindo a corporal; o manejo das tecnologias digitais de informação e comunicação; a valorização da diversidade de saberes; a compreensão das relações atinentes ao mundo do trabalho; a defesa das ideias; o respeito aos direitos humanos; a consciência socioambiental; a aptidão para o cuidado de si, dos outros e do planeta; a preservação das saúdes física e emocional; o exercício da empatia, do diálogo, da cooperação e resolução de conflitos; o respeito à diversidade de pessoas e grupos sociais; o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, resiliência, dentre outros.

Quanto à estrutura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para cada etapa da educação básica, foram definidos os conteúdos elementares. A primeira, da educação infantil, é formada: por direitos de aprendizagem e de desenvolvimento; por campos de experiência; e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. Portanto, são assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Assim, a partir dos seis direitos, a BNCC estabelece os cinco campos de experiências, que são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Por fim, para cada campo de experiências, foram elencados objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, organizados em três grupos de faixa etária: o grupo de crianças até 1 ano e 6 meses; o grupo de crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e onze meses; e o terceiro grupo, para crianças pequenas, de 4 anos até 5 anos e onze meses (Brasil, 2018).

A estrutura do ensino fundamental foi organizada, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em: áreas do conhecimento; competências específicas de área; componentes curriculares e competências específicas de componente. As 5 áreas do conhecimento são: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Cada área do conhecimento possui seu papel na formação integral

de estudantes do ensino fundamental. Ainda, cada área estabelece as competências específicas, cujos desenvolvimentos se darão ao longo de toda essa etapa do ensino. Por fim, nas áreas que abrigam mais de um componente curricular – como a área das linguagens, que abarca a língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa –, são também definidas as competências específicas do componente, que contemplam um conjunto de habilidades, relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, os quais são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2018).

A última etapa, do ensino médio, foi organizada em: áreas do conhecimento; competências específicas de área; e habilidades. As quatro áreas do conhecimento foram estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sendo: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2018). “Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio” (Brasil, 2018, p.32). Então, cada área de conhecimento possui seu papel na formação integral dos/as estudantes no ensino médio, razão pela qual cada uma das áreas estabelece as competências específicas correspondentes, a serem desenvolvidas tanto no âmbito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, quanto dos itinerários formativos das respectivas áreas. De igual maneira, para a garantia do desenvolvimento das competências de área, a cada uma dessas competências é designado um conjunto de habilidades (Brasil, 2018).

Em que pese o comprometimento com a garantia de uma educação integral e o desenvolvimento humano global, o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem sido alvo de duras – e consistentes – críticas. A primeira crítica remete à sua elaboração, a qual privilegiou a manifestação de especialistas e subalternizou o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, sendo, portanto, marcada por um modelo centralizador de tomada de decisões (Aguiar, 2018). Ainda, a BNCC é questionada por incorporar a cultura da performatividade e apresentar uma proposta de currículo uniforme, burocratizada, a qual desconsidera as diferenças, inserindo-se em uma lógica verticalizada (Rocha; Pereira, 2019).

Uma outra crítica é a de que “[a] política da BNCC desconsidera a escola como um lócus produtor e inventivo, restringindo o fazer curricular à dimensão didático-metodológica” (Rocha; Pereira, 2019, p. 207). Ao passo em que desconsidera a escola enquanto local de produção e criatividade, a BNCC limita a autonomia

profissional dos/as professores/as, os/a quais acabam reduzidos/as ao treinamento de competências e conteúdos indispensáveis aos sistemas de avaliação (Rocha; Pereira, 2019), como se os/as professores/as não soubessem o que fazer nas escolas sem a orientação curricular comum (Lopes, 2018).

Há ainda a crítica relativa ao desenvolvimento das competências, que acentua certa instrumentalização tecnicista do currículo, aparentemente desvinculada da formação integral que o documento tanto cita (Cechinel; Mueller, 2022). Quanto às políticas linguísticas, Diniz e Neves (2018) pontuam o silenciamento do multilinguismo na BNCC. Embora reconheça a heterogeneidade linguística existente no Brasil, esse reconhecimento ainda se apresenta relacionado a “uma realidade ‘externa’ à escola” (Diniz; Neves, 2018, p. 94). Segundo os autores:

[...] a BNCC não aponta diretrizes para a valorização do que categoriza como “patrimônio linguístico e cultural”, e nem tem em vista as necessidades educacionais específicas dos estudantes de Ensino Básico cuja língua materna não é o português – ainda que tenha sido elaborada em um momento propício para isso, já que questões migratórias estão na agenda do governo. Na apresentação das práticas de linguagem, dos objetos de conhecimento e das habilidades concernentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, não há, por exemplo, uma discussão, mesmo que breve, sobre a alfabetização de alunos que têm baixa proficiência em português. Tampouco há, ao que nos consta, movimentos do governo federal para a estruturação de documentos educacionais voltados para esse público. É como se o mero “conhecimento” – ou deveríamos dizer *reconhecimento?* – da heterogeneidade linguística brasileira e o “*respeito às particularidades linguísticas*” de grupos minoritarizados na escola representassem, *per se*, gestos de política linguística capazes de promover a inserção desses discentes na escola. (Diniz; Neves, 2018, p. 95-96, grifos dos autores)

A valorização do patrimônio linguístico, desacompanhada de políticas efetivas para o acolhimento linguístico na escola, não permite a educação integral, tampouco o desenvolvimento global dos/as estudantes que pertencem às minorias linguísticas, a exemplo dos/as migrantes e refugiados.

Por fim, uma última crítica – certamente a mais elementar – é a de que a Base Nacional Comum Curricular atende à ordem neoliberal, o que significa que as políticas neoliberais também exercem influência sobre o campo educacional (Rocha; Pereira, 2019; Nogueira; Borges, 2020; Cechinel; Mueller, 2022).

#### **5.4 A Resolução nº 1/2020, da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, e a invisibilização dos/as estudantes migrantes e em situação de refúgio pelas políticas públicas de educação**

O caminho traçado para o presente capítulo busca analisar a conformação do sistema educacional brasileiro e a configuração do acolhimento linguístico, a partir dos documentos normativos vigentes. Partindo-se da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual ordenou os sistemas de ensino, assim como os níveis e as modalidades de educação, tem-se que as previsões nela contidas ficaram restritas aos direitos linguísticos das comunidades indígenas e das pessoas surdas, surdo-cegas ou com deficiência auditiva. Não foi abarcada, na Lei, a educação escolar de estudantes migrantes e/ou em situação de refúgio, os quais enfrentam, na maioria das vezes, a barreira do idioma, quando do ingresso à escola (Brasil, 1996).

Depois, na Lei nº 13.005/2014, a qual instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, tem-se um planejamento de dez anos para a área da educação. Nele, foram traçados objetivos, diretrizes, metas e estratégias de implementação, visando, dentre outros, a universalização do atendimento escolar, a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, novamente, a inclusão linguística nesse plano de política pública se descarta do acolhimento linguístico e das necessidades educacionais dos/as estudantes migrantes e na condição de refugiados, limitando-se a três situações de inclusão linguística: a educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – Libras; o Sistema Braille de leitura e a educação em língua materna para as comunidades indígenas (Brasil, 2014).

Já no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é realizada a designação do conteúdo mínimo a integrar os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nela são apresentados dois fundamentos pedagógicos: o do foco no desenvolvimento das competências e o do compromisso com a educação integral. Também são designadas dez competências gerais, a serem observadas pelo planejamento didático nas três etapas da educação básica. A BNCC elenca, então, os conteúdos elementares, como os objetivos de aprendizagem, áreas do conhecimento, componentes curriculares, dentre outros. Em todo o documento, a palavra “imigração” aparece apenas uma vez, na página 70, para referir-se às mais de 250 línguas faladas no Brasil, como as línguas indígenas, de imigração, de sinais, línguas afro-brasileiras e crioula. Depois, a palavra “migrantes” aparece igualmente uma única vez, na página 411, integrando uma das habilidades em história, destinada ao terceiro ano do ensino fundamental, relativo à identificação da presença dos diferentes grupos, com destaque para as “culturas africanas, indígenas e de migrantes” (Brasil, 2018, p. 411).

Assim, em um breve resgate do percurso percorrido nessa etapa da pesquisa, depreende-se que nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nem o Plano Nacional de Educação – PNE, tampouco a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, concederam maior atenção à inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes ou em situação de refúgio no território brasileiro. Os documentos escolares formais, quando mencionam os migrantes no texto, o fazem de forma ainda abstrata, como um grupo a exemplificar a diversidade linguística ou como grupo que integra a sociedade e possui sua própria cultura. No entanto, não há a sua percepção enquanto grupo que integra a própria escola, o qual demanda metodologias especializadas para o acolhimento linguístico e que também é destinatário final das políticas e das práticas escolares. Ou seja, desde a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, “[...] não há normatização em patamar legal quanto aos estudantes imigrantes, nem de sua recepção ou revalidação de estudos até o Ensino Médio” (Florêncio, 2021, p. 595).

Acerca do processo de alfabetização e escolarização, cabe um apontamento. Antes de ingressar na escola, “[...] a criança já tem uma representação de escola como espaço onde aprenderá a ler e a escrever, e que esse aprendizado a qualificará a decodificar símbolos por meio dos quais poderá navegar pelos contextos letrados” (Hopkins, 2016). Certa de que os acessos à leitura e escrita não se limitam ao meio escolar, Hopkins (2016) destaca que as práticas escolares precisam dialogar com as práticas de letramentos das comunidades onde as crianças estão inseridas. Contudo, por vezes, sobressai, no currículo escolar, a seleção de saberes, que desconsideram as peculiaridades das comunidades de línguas minoritárias e/ou plurilíngues. Assim, “[...] a escola, desvinculada do contexto local e preocupada com o ensino de saberes universais, tende a não visibilizar uma das características culturais mais marcantes de um grupo: a língua de interação” (Hopkins, 2016, p. 43).

Essa situação de não-previsão se modifica com a publicação da Resolução nº 1/2020. Assim, a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, emitida pela Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, dispôs sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, modificando o contexto de invisibilização e violação ao exercício do direito à educação, até então vivenciados pelos/as estudantes migrantes, nas escolas brasileiras (Brasil, 2020). “Trata-se do primeiro documento federal que aborda especificamente a educação básica para a

população proveniente de fluxos migratórios internacionais” (Azevedo; Amaral, 2022, p. 134).

Conforme consta na página oficial do Ministério da Educação – MEC, o atual Conselho Nacional de Educação – CNE foi instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, enquanto órgão colegiado, consultivo e deliberativo, integrante do MEC, com a finalidade, dentre outras, de assessorá-lo e colaborar com a formulação da Política Nacional de Educação – PNE. Assim, o CNE é composto pela Câmara de Educação Básica – CEB e pela Câmara de Educação Superior – CES. Cada uma é constituída por doze conselheiros, cuja escolha e nomeação competem ao Presidente da República. A CEB possui, dentre as atribuições previstas no artigo 9º, § 1º, da Lei: a de analisar e emitir pareceres acerca dos procedimentos e resultados de processos de avaliação da educação infantil, fundamental, média, profissional e especial; a de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC; bem como acompanhar a execução do PNE (Brasil, sem data; Brasil, 1995). Tendo em vista o seu caráter deliberativo, pode a CEB, então, emitir resoluções.

Na análise da Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, cumpre iniciar com os seus considerandos. Ao introduzir com a referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e a menção a outras leis, decretos e resoluções, a Resolução elenca: “[c]onsiderando que a legislação e as normas nacionais amparam o direito à educação para migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio”. Descreve, ainda: “[c]onsiderando que os princípios da legislação educacional no país asseguram o respeito à diversidade, à proteção de crianças e adolescentes e ao respeito à dignidade humana”. Imediatamente depois, reforça: “[c]onsiderando que o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, [...]”. Também afirma a consideração de que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR: “[...] avalia que a maioria das pessoas com nacionalidade venezuelana ou pessoas apátridas que eram residentes habituais na Venezuela possuem necessidade de proteção internacional, [...]”. Finaliza: “[c]onsiderando que a educação é um direito inalienável, resolve:” (Brasil, 2020). Ou seja, referida Resolução nasce no contexto pós-migração venezuelana para o Brasil e no contexto da pós-promulgação da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 – a Lei de Migração – a qual estabeleceu, dentre os princípios e diretrizes que regem a política migratória brasileira, o acesso igualitário e livre do migrante à educação e a proteção integral e atenção ao superior interesse da

criança e do adolescente migrante, conforme o disposto no artigo 3º, incisos XI e XVII, respectivamente. No artigo 4º, inciso X, da Lei de Migração, foi assegurado “o direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017b). Desse modo, ao ler o documento da Resolução, não se pode interpretá-lo como um fim em si mesmo, mas como resultado de um fio histórico (Azevedo; Amaral, 2022). Isso porque:

[a]pesar do destaque na migração venezuelana, o cenário é mais profundo. Essa migração no Brasil apenas despontou, de forma generalizada, uma realidade já existente: a presença de crianças migrantes nas escolas locais. Antes da migração venezuelana, houve, a partir de 2010, outros fluxos migratórios, como a migração haitiana e síria. [...] Dessa forma, a resolução, apesar de se pautar no caso dos venezuelanos, não trata de um tema que começou com esse grupo, ao contrário, já era uma realidade com a presença de crianças de outras nacionalidades em escolas brasileiras. A diferença é que, agora, o tema se ampliou para outros estados e cidades que até então não lidavam com essa realidade. Assim, já não é mais possível manter o tema invisibilizado. (Azevedo; Amaral, 2022, p. 139)

Portanto, embora a migração venezuelana tenha se afigurado a mais recente e expressiva, em termos de fluxos migratórios, nos últimos anos as escolas brasileiras já vinham recebendo crianças e adolescentes provenientes de fluxos forçados, como os dos haitianos e sírios. O que a resolução propõe é a facilitação, sobretudo do direito de matrícula e dos procedimentos de avaliação e classificação correspondentes, uma vez que muitos foram os entraves – por vezes colocados pela própria escola – para o acesso de crianças e adolescentes migrantes à educação.

Para Azevedo e Amaral (2022), a Resolução nº 1/2020 – a qual é formada por apenas sete artigos –, está organizada em três eixos, os quais são: o eixo 1, do direito à matrícula; o eixo 2, dos procedimentos de avaliação para inserção na etapa escolar; e eixo 3, dos procedimentos de acolhimento. Logo, o direito à educação para crianças e adolescentes migrantes diz respeito “[...] não somente à matrícula, mas também ao ensino que, por sua vez, envolve desde a inserção da criança na etapa escolar adequada – eixo 2, até ações de acolhimento que favoreçam a inclusão escolar – eixo 3” (Azevedo; Amaral, 2022, p. 140).

No que tange à matrícula, o artigo 1º, *caput*, assegura a matrícula das crianças e dos adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, a serem realizadas nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem discriminação em razão da nacionalidade e/ou condição migratória e sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior (Brasil, 2020). Essa previsão é fundamental,

uma vez que as crianças e os adolescentes migrantes também são plurais e possuem vivências migratórias diferentes. Os enfrentamentos por que passam os apátridas ou os refugiados indocumentados são diferentes dos que passam migrantes voluntários. De igual modo, os desafios vividos por migrantes que já obtiveram o reconhecimento da condição de refugiado pelo Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE e receberam a Carteira de Registro Nacional Migratório – CRNM, são diferentes dos de solicitantes de refúgio que ainda aguardam a definição da sua situação migratória, na posse de um Documento Provisório de Registro Nacional Migratório – DPRNM ou de apenas um protocolo, o qual – mesmo válido –, até a elaboração dessa Resolução, foi seguidamente rejeitado pelos sistemas de ensino. A partir do artigo 1º, *caput*, da Resolução, a matrícula abrange todos os tipos migratórios, independente da condição migratória ou da ausência de documentação escolar do país de origem.

Sobre a matrícula, ainda, o artigo 1º, § 1º reforça que: uma vez demandada, deve ser imediatamente assegurada junto à educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Contudo, na perspectiva teórica da proteção integral, a parte final do § 1º viola o direito de crianças, ao dispor que: nas creches, a matrícula será efetivada conforme a disponibilidade das vagas (Brasil, 2020). Vale reiterar que vaga em creche é de oferta obrigatória – e matrícula facultativa – até os quatro anos incompletos, conforme a previsão constitucional do artigo 208, inciso IV (Brasil, 1988). Desse modo, não pode se limitar às vagas disponíveis pelo poder público municipal. Seguindo, o artigo 1º, § 3º, da Resolução nº 1/2020, dispõe que não consiste em óbice à matrícula a ausência de tradução juramentada dos documentos que comprovem a escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório – RNM ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório – DPRNM, nem mesmo a situação migratória irregular ou a expiração dos prazos de validade de documentos apresentados (Brasil, 2020).

Por fim, encerrando o primeiro eixo, relativo à matrícula, o artigo 1º, §4º, da Resolução nº 1/2020 aduz que a matrícula às crianças e aos adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio “deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade” (Brasil, 2020). Verifica-se, portanto, a compreensão de que a condição de vida e a exposição às situações de vulnerabilização e violação dos direitos demandam a facilitação dos procedimentos de matrícula, como também a não-discriminação, por parte dos sistemas de ensino.

Os §§ 5º e 6º do artigo 1º da Resolução nº 1/2020, já integram o segundo eixo, na classificação de Azevedo e Amaral (2022), relativo aos procedimentos de avaliação para a inserção na etapa escolar. Colaciona-se o § 5º:

§ 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. (Brasil, 2020)

Ou seja, uma vez que, para a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, a apresentação documental do histórico escolar não é obrigatória, aos que não possuem a sua documentação escolar, será realizado um processo de avaliação/classificação para decidir em qual ano ou etapa será efetuada a matrícula. Consoante o artigo 1º, § 6º da Resolução nº 1/2020, referido processo de avaliação/classificação será realizado na língua materna do/a estudante, ficando sob a responsabilidade dos sistemas de ensino a garantia desse atendimento (Brasil, 2020).

Sobre a decisão quanto à inserção no nível e ano escolares adequados, os artigos 2º a 4º fornecem mais orientações: as matrículas na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, obedecerão apenas ao critério da idade da criança; já as matrículas a partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, serão definidas pelo procedimento de avaliação, aplicado pelos sistemas de ensino, para verificar o grau de desenvolvimento do/a estudante e a sua inserção no nível e ano escolares mais adequados, nos termos dos artigos 2º e 3º (Brasil, 2020).

Na sequência, o artigo 4º, *caput*, da Resolução nº 1/2020 reforça a atribuição dos sistemas de ensino de aplicar os procedimentos de avaliação para verificação do grau de desenvolvimento, bem como a adequada inserção na etapa escolar. O artigo 4º, § 1º, afirma que a matrícula acarreta imediata inserção, em nível e etapa de ensino por idade, assim como no dever de realização da classificação definitiva até o final do ano letivo escolar em que o/a estudante foi inserido/a na escola. A matrícula também é mencionada no artigo 4º, § 3º, o qual afirma que “[o]s procedimentos para avaliação inicial do grau de desenvolvimento do estudante e classificação em nível e ano escolar devem ocorrer no momento da demanda da matrícula” (Brasil, 2020).

Por fim, o artigo 4º, § 2º, da Resolução nº 1/2020, elenca as modalidades de avaliação/classificação para a inserção dos/as estudantes migrantes, refugiados/as, apátridas e solicitantes de refúgio no nível e ano escolares adequados. Ele é composto por quatro incisos, os quais são:

Art. 4º [...]

§ 2º A classificação para inserção no nível e ano escolares adequados considerará a idade e o grau de desenvolvimento do estudante, podendo ocorrer por:

I – automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem;

II – avaliações sistemáticas, no início e durante o processo de inserção nos anos escolares, considerada a idade do estudante;

III – reconhecimento de competências para efeitos de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, inclusive com relação à 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). (Brasil, 2020)

Depreende-se, portanto, que foram indicados os parâmetros prévios para a inserção correspondente, podendo se dar por automática equivalência, tratando-se de estudante com documentação do país de origem, ou ainda, a depender da idade, por avaliações sistemáticas, reconhecimento de competências e certificação de saberes. Finalizando o eixo 2, o artigo 5º da Resolução nº 1/2020, afirma que as avaliações de equivalência e de classificação precisarão considerar a trajetória do/a estudante, sua língua e cultura, além de favorecer o seu acolhimento (Brasil, 2020). Logo, o padrão de classificação não pode ter o mesmo rigor dos que acompanham a classificação de estudantes brasileiros. É preciso considerar as demandas linguísticas, culturais e de adaptação inerentes ao contexto de estudantes migrantes, refugiados/as, apátridas e solicitantes de refúgio.

O artigo 6º da Resolução nº 1/2020, compreende o terceiro eixo proposto por Azevedo e Amaral (2022), relativo aos procedimentos de acolhimento. Afirma o artigo que as escolas organizarão procedimentos para o acolhimento dos/as estudantes migrantes, a partir das seguintes diretrizes: não discriminação; prevenção ao *bullying*, racismo e xenofobia; não segregação entre alunos/as brasileiros e não-brasileiros, com a formação de classes comuns; capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão dos/as estudantes não-brasileiros/as; atividades de valorização

da cultura dos/as estudantes não-brasileiros; e a oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social daqueles/as que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (Brasil, 2020).

Verifica-se então, a partir do texto do artigo 6º, da Resolução nº 1/2020, que o acolhimento e a inclusão escolar de estudantes migrantes, refugiados/as, apátridas e solicitantes de refúgio, vão muito além da matrícula. É preciso preparar todo o corpo escolar para a recepção desse estudante. A preparação inclui: a capacitação dos/as professores e funcionários/as da rede escolar; a modificação dos procedimentos de matrícula, metodológicos e avaliativos, para que a formação – em classes comuns – ocorra de forma adequada e progressiva, propiciando o pleno desenvolvimento; o trabalho com os/as estudantes brasileiros, com ações para prevenção ao *bullying*, ao racismo e à xenofobia; além da oferta do português como língua de acolhimento, aos que tiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, propiciou inegável avanço na regulamentação do gozo do direito à educação por crianças e adolescentes migrantes, refugiados/as, apátridas e solicitantes de refúgio, que vieram para o Brasil e necessitam da imediata inclusão no sistema formal de ensino. No entanto, sob um olhar crítico, é preciso tecer alguns apontamentos. O primeiro, relativo à fragilidade do instrumento, o qual tem natureza jurídica vinculante para a esfera federal, no entanto, é recomendatório para os demais níveis de governo. Ante a divisão de competências decorrente do pacto federativo, não pode a União instituir normas aos demais entes, razão pela qual, a presente Resolução, para os estados e municípios, possui caráter recomendatório.

O segundo apontamento, feito por Azevedo e Amaral (2022), é no sentido de que a Resolução imputa toda a responsabilidade à escola local, sem prestar qualquer tipo de orientação, formação e/ou suporte institucional aos/às professores/as. Assim, quando estabelece, no artigo 3º, *caput*, que os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação às matrículas a partir do segundo ano do fundamental e do ensino médio, “[...] a resolução não exemplifica como a avaliação será feita. O único critério é que o procedimento seja realizado considerando a língua e a cultura da criança; [...]” (Azevedo; Amaral, 2022, p. 141). Ou ainda, quando prescreve, no artigo 6, *caput*, que as escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, não descreve quais são os procedimentos ou os materiais para fazê-lo. “Mais uma vez, observa-se a imputação de responsabilidade à escola,

inclusive para procedimentos que necessitam de formação específica e auxílio de outros profissionais” (Azevedo; Amaral, 2022, p. 141). O terceiro apontamento, portanto, é o de que a Resolução não oferece os meios e instrumentos metodológicos para o acolhimento.

O quarto apontamento é o de que a Resolução traz uma escola idealizada. Não considera as discrepâncias entre as escolas públicas brasileiras, tampouco a alta carga de trabalho docente e ausência de profissionais especializados/as à oferta do português como língua de acolhimento, por exemplo, um campo ainda recente, o qual carece de formação docente nessa área. O quinto e último apontamento, é o de que ficaram de fora do documento os outros entes políticos igualmente necessários – além da escola – à concretização do direito à educação, como: os estados, os municípios e as universidades (Azevedo; Amaral, 2022).

Além dos estados e municípios, as universidades estão ausentes nas diretrizes, sendo que, por ofertar os cursos de formação de professores, essas instituições podem colaborar com ações de pesquisa, ensino, extensão e estágios direcionados. Isso é importante, pois por estarmos falando de um campo em desenvolvimento, apesar do professor ter cinco, dez ou quinze anos de experiência de sala de aula, dada à situação específica com crianças migrantes, ter acesso a uma formação direcionada para o tema se torna primordial. (Azevedo; Amaral, 2022, p. 143)

Portanto, no sistema formal de ensino brasileiro, em que pese o considerável avanço obtido a partir da Resolução nº 1/2020, da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, sobressai a ausência de metodologias e formações especializadas para o acolhimento dos/as estudantes migrantes, o que se coaduna com a afirmação de Oliveira (2020) de que o imigrante é um sujeito ausente na política educacional brasileira. Não obstante a existência de políticas de inclusão e apesar do respeito à diversidade ser uma das dez competências gerais formuladas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ainda “não se identificam programas específicos ao atendimento de imigrantes nas escolas” (Oliveira, 2020, p. 10).

Essa ausência nas políticas educacionais brasileiras gera consequências as mais diversas, especialmente quando crianças e adolescentes com baixo nível de proficiência em língua portuguesa ingressam nas escolas: choque cultural, silêncio, timidez, desinteresse, repetência, além da estigmatização do/a estudante migrante relacionadas ao déficit de atenção, ao autismo e à dislexia (Primo; Rosa, 2022; Assumpção; Aguiar, 2019). Assim, a Resolução nº 1/2020 é o primeiro passo de um

movimento que ainda precisa ser incrementado e aperfeiçoado, para que as unidades escolares sejam dotadas dos recursos e instrumentos necessários para o acolhimento linguístico e consolidação da equidade para o acesso e a permanência de crianças e adolescentes em situação de refúgio nas escolas.

## **6 POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO: DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO, COM BAIXO NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA, À LUZ DA TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL**

### **6.1 O desafio da equidade na educação de crianças e adolescentes em situação de refúgio: pensando a educação intercultural**

A ausência de uma cultura de valorização da diversidade linguística no espaço escolar e de um planejamento linguístico que anteceda a matrícula e o ingresso dos/as estudantes que não possuem a língua portuguesa como língua materna tem feito com que a inclusão das crianças e dos adolescentes migrantes e em situação de refúgio, no sistema formal de ensino brasileiro, seja marcada pela complexidade.

Não obstante a garantia constitucional – contida no artigo 206, inciso I (Brasil, 1988) –, da “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” e, em que pese a diversidade das crianças e dos adolescentes brasileiros, os quais acessam a escola também sob condições diversificadas, as crianças e os adolescentes em situação de refúgio no Brasil não dispõem das mesmas condições, no plano material, para o acesso e a permanência na escola. Ou seja, no processo de inclusão escolar, as crianças e os adolescentes em situação de refúgio – que integram as chamadas migrações forçadas – não dispõem das mesmas condições que as crianças e os adolescentes brasileiros. Nem mesmo usufruem de idênticas condições às das crianças e dos adolescentes migrantes cujos deslocamentos se deram de maneira voluntária, regular e assistida. Muitos são os obstáculos e os desafios, no exercício do direito à educação no território brasileiro, para que o acesso e a permanência de estudantes migrantes e na condição de refugiados se deem de forma equitativa. É o que revelam os estudos de: Neves (2018); Alexandre (2018); Silva (2018); Assumpção e Aguiar (2019); Bano (2019); Santos e Cotinguiba (2019); Soares (2020); Almeida (2020); Baena (2020); Heiderique (2020); Santana (2020); Almeida, Santos e Silva (2020); Nunes e Heiderique (2021); Pereira (2021); Rodrigues (2021); Azevedo e Amaral (2021); Tonetto e Gomes (2021); Mesquita (2022); Camelo (2022); Insabralde (2022); Kuhm, Olsen e Jung (2022); Roldão e Branco (2023); Oliveira (2023); e Aguiar (2023a). Portanto,

[...] por mais que haja leis federais que garantem a educação para crianças imigrantes e refugiadas, em âmbito estadual e municipal essa realidade não é acompanhada. Haverá, então, um professor que, geralmente, não terá conhecimentos sobre o tema, pois não o estudou na formação inicial, nem respaldo de políticas educacionais ou ações promovidas pela secretaria de educação local. O docente, em alguns casos, poderá ser amparado pela equipe diretiva de sua escola, mas, ainda assim, em um processo de tentativas, erros e acertos. (Azevedo; Amaral, 2021, p. 18)

Indo além da igualdade das condições para o acesso e a permanência escolar, é preciso, na ideia de uma igualdade substancial e, consoante a lição aristotélica em *Ética a Nicômaco* (Aristóteles, 1991), aplicar a máxima de: tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida da sua desigualdade. Ao tratar da equidade, Aristóteles (1991) sustentou que, quando uma lei universalmente expressa se coloca perante um caso não abrangido pela declaração universal, é justo que essa omissão seja corrigida – uma vez que o próprio legislador o teria feito se tivesse conhecimento do respectivo caso. “E essa é a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão da sua universalidade” (Aristóteles, 1991, n.p).

Ao tratar da equidade na educação, Bolívar (2005) destaca a necessidade da compreensão de argumentos da filosofia moral e política, sobretudo das teorias da justiça distributiva. Pontua que a origem das desigualdades escolares está também na escola – ou seja, não se restringe à desigualdade social que a precede –, afetando especialmente os mais desfavorecidos. Para o autor, conclamar a equidade – no lugar da igualdade – requer a suposição de que certas desigualdades, ainda que inevitáveis, devem ser consideradas. A equidade é sensível às diferenças dos seres humanos. Assim, como visa a justiça, paradoxalmente, é possível haver “desigualdades justas”. “Em suma, a equidade na educação muda a questão da justiça escolar para como esta resolve a situação dos mais desfavorecidos, em uma redistribuição proporcional às necessidades”<sup>16</sup> (Bolívar, 2005, p. 44, tradução nossa). Para tanto, ele propõe um currículo contra hegemônico, no qual todas as culturas sejam representadas. Pensar a equidade, na educação, implica distribuir os bens educativos (Bolívar, 2005).

O conceito de equidade é fundamental para pensar a inclusão das crianças e dos adolescentes migrantes e em situação de refúgio. Isso porque, se forem tratados

---

<sup>16</sup> No original: “*En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia escolar a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades*”.

igualmente, as desigualdades subsistirão. Assim, “[...], se a escola (ação educacional de Estado) for indiferente às diferenças e tratar igualmente os desiguais, o *status quo* de desigualdade e iniquidade não será posto em questão” (Azevedo, 2013, p. 140). A equidade, para as crianças e os adolescentes em situação de refúgio, nem sempre se limitará a uma desigualdade social – embora, na significativa maioria das vezes, ela esteja presente. Por vezes se manifestará em situações outras, como a do idioma, a do desconhecimento das políticas e burocracias no Brasil, a dos traumas e medos, a do preconceito – étnico, racial, cultural, religioso e linguístico –, dentre outras.

Desse modo, o primeiro desafio, relativo à equidade na educação de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil diz respeito à sua invisibilização nos dados escolares. Essa invisibilização repete uma lógica que já se verifica na obtenção do quantitativo geral de crianças e adolescentes na condição de refugiados no país – situação levantada por Baena (2020, p. 101), em sua dissertação de mestrado, ao estudar a recepção da criança migrante e refugiada no espaço escolar da rede pública de educação do município de Curitiba/PR: “[o]s poucos dados que se apresentam não mostram, com regularidade padrão, o quanto do total de migrantes e refugiados que vivem em território brasileiro, são de crianças”. Segundo a autora, na esfera local, as informações encontram-se fragmentadas entre órgãos, sem dispor de constância e de recorte etário. Assim, as informações acerca da situação de crianças migrantes e na condição de refugiadas em Curitiba são escassas e difusas. “Para fazer a composição de um cenário que permita entender quantas são, de onde vieram e como vivem é necessário buscar informações em diferentes órgãos, cada qual com uma base de dados própria e específica que não dialogam entre si” (Baena, 2020, p. 113).

Idêntica invisibilização sobressai nos dados escolares. Quando se constata, a partir dos estudos de Vinha e Yamaguchi (2021), que, no ano de 2020, o ensino básico brasileiro contava com 122.900 matrículas de estudantes migrantes – ou estrangeiros, na classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, é preciso admitir também que não é possível identificar, nessas matrículas, quantas são de estudantes na condição de refugiados. Não conhecer o quantitativo de meninos e meninas refugiados inseridos nas escolas públicas e privadas brasileiras implica – oportunamente – não saber quais políticas públicas ou metodologias pedagógicas devam ser implementadas. Desse modo, os dados acerca de crianças e adolescentes migrantes nas escolas não são desagregados por *status* de proteção, o que fere – antes mesmo de se pensar no acesso ou na permanência –, as condições

de equidade. A mesma observação foi feita por Oliveira (2023), ao realizar um estudo de caso sobre a inclusão de crianças em situação de refúgio, em uma escola municipal de Belo Horizonte/MG:

[...] ambos os relatórios não deram conta de dar respostas com relação à quantidade exata de crianças refugiadas matriculadas na Rede, uma vez que apresentam o total de crianças estrangeiras, tidas todas como imigrantes/migrantes, sem distinguir as crianças refugiadas, o que pode trazer implicações, como inviabilizar estudos específicos, o não fomento de políticas públicas voltadas para as crianças refugiadas e impactos pedagógicos, além de não se promover equidade. (Oliveira, 2023, p. 8)

Sem adentrar na provável subnotificação do quantitativo dos/as estudantes estrangeiros/as matriculados/as, tem-se que a não diferenciação, pelas redes públicas e privadas de ensino, entre estudantes migrantes e em situação de refúgio, impede a justa distribuição dos bens educativos – como enunciado por Bolívar (2005). Quando a peculiaridade da situação de refúgio não é observada, as necessidades sequer são identificadas. O primeiro desafio consiste na adequada identificação das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio, matriculados nas unidades de educação básica. Uma identificação que compreenda, inclusive, as suas línguas maternas.

O segundo desafio – já pensando na equidade de condições para o acesso à escola – está relacionado ao processo de avaliação/classificação, prévio à realização da matrícula, o qual, na rotina escolar, recebe o nome de “prova de nivelamento”. Isso porque, até a superveniência da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020<sup>17</sup>, as dificuldades dos pais ou responsáveis começavam desde o pedido da vaga, a qual era negada pela falta do histórico escolar, ausência de tradução juramentada ou outra documentação obrigatória à matrícula. A pesquisa de Nunes e Heiderique (2021), sobre os obstáculos na inclusão escolar de crianças na condição de refugiadas, a partir de entrevistas com cinco mães congoleesas com filhos/as matriculados/as na rede pública do Rio de Janeiro, no ano de 2019, aponta esse impedimento inicial, consubstanciado na recusa, por parte das secretarias e das diretorias escolares, do protocolo de refúgio como um documento válido para a identificação dos solicitantes de refúgio. “A falta de conhecimento das instituições de ensino sobre a

---

<sup>17</sup> Resolução da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, a qual dispôs sobre o direito de matrícula das crianças e dos adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

obrigatoriedade de aceitar esse documento de identidade como oficial apareceu diversas vezes nos relatos” (Nunes; Heiderique, 2021, p. 666).

Ao estabelecer que a situação migratória irregular ou a ausência de tradução juramentada de documento comprobatório da escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório – RNM, de Documento Provisório de Registro Nacional Migratório – DPRNM ou a expiração dos prazos de validade dos documentos não constituem óbices à matrícula; a Resolução nº 1/2020 do Conselho Nacional de Educação – CNE eliminou qualquer barreira relacionada à documentação para a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, no território brasileiro (Brasil, 2020).

No entanto, ao determinar a realização – consoante a previsão do artigo 1º, §§ 5º e 6º, quando dos casos de ausência de documentação escolar que comprove a escolarização anterior – de processo de avaliação/classificação, prévio à matrícula, para que esta seja realizada em ano ou etapa adequados ao desenvolvimento e à faixa etária do/a estudante migrante, a Resolução despeja sobre a escola a execução dessa avaliação, que deverá ser feita na língua materna do/a estudante (Brasil, 2020). O que passa batido às redes de ensino e secretarias de educação básica brasileiras é o fato de que muitas escolas têm feito a avaliação na língua portuguesa, fomentando a defasagem escolar e violando, novamente, as condições de equidade para o acesso de crianças e adolescentes em situação de refúgio à escola. É o que revela a tese de Insabralde (2022, p. 120):

Pude notar que isso tem acontecido com as crianças venezuelanas que chegam ao Brasil. Na entrevista que realizei, a mãe das crianças contou o caso das filhas da sua sobrinha, que estavam em Boa Vista há uma semana e tiveram que realizar uma prova para serem matriculadas na escola. Como a prova era em português, elas não se saíram tão bem e foram alocadas em séries inferiores as que cursavam na Venezuela.

Antes da Resolução nº 1/2020, a inadequação dessa constituição da prova de nivelamento, nas escolas que aceitavam a matrícula de estudantes migrantes, já fora apontada em algumas pesquisas. Almeida (2020), ao abordar o ingresso de crianças congolezas em uma escola do interior de Duque de Caxias/RJ, destacou essa incongruência, em razão da barreira linguística. Ao narrar o percurso escolar de uma menina, ficticiamente chamada de Mirela, proveniente do Congo, pontuou: “[...] o processo de matrícula e acolhimento é tido como normal e de normal percebe-se que

não tinha nada” (Almeida, 2020, p. 82). De acordo com o autor, “[a] criança refugiada sofria no momento de realizar a prova de nivelamento, feita em português, e logo após isso, inserida em uma sala de aula onde sofreu a exclusão por parte das colegas de classe, enquanto tentava aprender o idioma [...]” (Almeida, 2020, p. 82). O “I Relatório Cidades Solidárias Brasil: proteção e integração de pessoas refugiadas no plano local” – do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR – apontou, ao tratar da inclusão de estudantes migrantes e na condição de refugiados nas escolas municipais da cidade de Boa Vista/RR, a defasagem escolar diante da aplicação da prova de nivelamento em língua portuguesa e altas taxas de reprovação na prova de classificação, que apresentava pouco resultado efetivo (Breitenvieser, 2022, p. 78). “Frequentemente os estudantes conheciam o conteúdo dado, mas não conseguiam se expressar em língua portuguesa escrita na hora do teste” (Breitenvieser, 2022, p. 78). Desse modo, a prova de classificação, no município, foi adaptada, passando a ser realizada em língua espanhola (Breitenvieser, 2022).

Também na pesquisa de Nunes e Heiderique (2021), a defasagem escolar na matrícula de crianças na condição de refugiadas se faz presente. Ao entrevistarem uma mãe congoleza sobre a inclusão de sua filha em uma escola carioca, situada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro/RJ, obtiveram a seguinte resposta: “[e]la já estudava no Congo e lá ela estava na 3ª série, mas me falaram que não podiam colocar ela nesse ano no Brasil e aí foi difícil porque ela teve que voltar para o 1º ano e começar de novo” (Nunes; Heiderique, 2021, p. 669). As autoras destacam a não legitimação dos conhecimentos auferidos no país de origem da criança e fazem substanciais reflexões sobre as práticas e os métodos de alfabetização empregados no espaço escolar, diante da ausência de acolhimento linguístico e de especialização metodológica para o ensino do/a estudante migrante e/ou na condição de refugiado/a:

Traçando um paralelo entre a fala da entrevistada Zínia\* sobre sua filha, que precisou retornar ao 1º ano, e o posicionamento da professora, é possível questionar o quanto de fato é necessário o retorno ao início do ciclo de alfabetização se, mesmo quando isso ocorre, há o despreparo e ausência de apoio do corpo docente para que ocorra a alfabetização em língua portuguesa. De fato, o início do ciclo estabelece mais possibilidades de atingir a alfabetização, porém, sem os instrumentos e o preparo necessário, pode se tornar apenas impedimento e desencorajamento para a permanência na escola, podendo culminar na evasão escolar. (Nunes; Heiderique, 2021, p. 670)

Outros desafios que impedem a equidade na educação das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio podem ser identificados quando são analisadas as condições para a permanência escolar. Todos possuem, na barreira linguística ou nas diferenças – de qualquer ordem –, a sua origem. A ausência, no ambiente escolar, de uma política de acolhimento linguístico coloca as crianças e os adolescentes – e, aqui, tanto os migrantes quanto os em situação de refúgio – em condição desigual às das crianças e dos adolescentes brasileiros, no que diz respeito aos processos de aprendizagem, avaliação e socialização no âmbito escolar. Além da desigualdade que decorre diretamente da não compreensão da língua portuguesa – já abordada em capítulo anterior e que, por si, é fonte de inúmeros obstáculos ao processo de inclusão escolar –, os/as estudantes na condição de refugiados não dispõem, em igualdade de condições – pela barreira do idioma – do apoio dos pais ou responsáveis, quando da realização das tarefas e atividades escolares extraclasse (Nunes; Heiderique, 2021; Camelo, 2022). Situações excepcionais, como a apresentada na pesquisa de Nunes e Heiderique (2021), revelam o empenho de pais refugiados em se capacitar para, de alguma forma, auxiliar seus/suas filhos/as na realização das atividades da escola. É o caso de Magnólia, mãe congoleza, com filhas na educação básica, a qual ingressou na rede de educação – modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA –, com o intuito, dentre outros, de acompanhar e auxiliar suas meninas na trajetória escolar.

No entanto, na expressiva maioria das vezes, a interação da escola com pais de estudantes migrantes e na condição de refugiados, é marcada pela dificuldade de comunicação, compreensão e devolutivas:

[p]ode-se observar maior dificuldade de comunicação com os pais do aluno e com a interpretação das orientações para as atividades, em especial em período de pandemia. Nesse sentido também um dos professores mencionou ter tido dificuldades quanto a comunicação com os pais sobre questões de participação e dedicação do aluno. Notou que não houve a compreensão entre eles. (Camelo, 2022, p. 70)

De forma semelhante, a pesquisa de Assumpção e Aguiar (2019), mediante rodas de conversas com professores/as de escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro/RJ, e o acompanhamento – em casa e na escola – feito com crianças e mães equatorianas, reforça essa limitação no apoio pelos pais de crianças e adolescentes migrantes. Quando questionadas, as mães demonstraram insatisfação em relação à maneira como são recebidas na escola e nas reuniões de

pais. No contexto de uma dessas reuniões escolares, as pesquisadoras obtiveram o seguinte depoimento: “[...] Maria afirma que não compreende o que a professora fala e o filho também não entende o que a professora solicita nas atividades extraclasse” (Assumpção; Aguiar, 2019, p. 182). Fala aproximada foi encontrada na dissertação de Camelo (2022, p. 70), agora feita por professores/as: “[q]uando questionados sobre a comunicação com os pais dos alunos migrantes, alguns professores afirmam ter mais dificuldade de se comunicar com os pais do que com os próprios alunos, [...]”. Extrai-se, ainda, o relato de um professor, acerca de conversa com a mãe do aluno migrante: “[...] o professor conta que iniciou o diálogo falando sobre o desempenho do aluno até que foi avisado pelo próprio aluno que a mãe não compreendia o português” (Camelo, 2022, p. 70). Verifica-se que, nesse caso, o próprio aluno mediou a conversa travada entre seu professor e sua mãe, a respeito da sua situação escolar. Ou seja, não existe equidade de condições quando as possibilidades de assistência são tão distintas, nos processos de aprendizagem e de apoio, das crianças e dos adolescentes migrantes.

Por último, há outras situações que impedem a equidade das condições para a permanência escolar de crianças e adolescentes em situação de refúgio. Trata-se dos desafios relacionados ao preconceito – étnico, religioso e linguístico –, ao racismo, bem como à xenofobia, no meio escolar. Situações que amplificam os traumas, medos e as saudades dos familiares e amigos que, por vezes, ficaram no país de origem. Em boa parte das pesquisas, a exclusão da criança migrante pelos demais colegas, nos espaços de socialização, é identificada pelos pais, professores/as e pesquisadores/as:

[a]o longo das entrevistas, as mães refugiadas ressaltaram o isolamento social e o preconceito vivenciados pelas crianças. Em alguma medida, todas elas apontaram situações e falas que evidenciaram práticas discriminatórias direcionada às suas crianças no espaço escolar. Há relatos de racismo, xenofobia e até violência física. (Nunes; Heiderique, 2021, p. 670)

Segundo Tonetto e Gomes (2021, p. 719): “[...] as crianças refugiadas sofrem com a xenofobia no momento do seu acolhimento, integração, acesso e inclusão nas instituições educativas do Brasil”. Na compreensão de Almeida (2020), a inserção de estudantes congolezes nas escolas de Duque de Caxias/RJ é feita sem qualquer consideração das suas dificuldades comunicativas. Para o pesquisador: “[...] por falarem o francês e não terem domínio algum sobre a língua portuguesa, conseqüentemente, há o isolamento em sala por não conseguirem se comunicar; além de exclusão por parte dos colegas de classe, [...]” (Almeida, 2020, p. 21). A exclusão

também foi mencionada por Roldão e Branco (2023) ao noticiarem o relato de uma criança haitiana, de 9 anos, em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Joinville/SC. No primeiro dia de aula, a menina ficara escondida no banheiro, chorando muito. Na fala da criança: “[...] *ninguém fala com você, você não sabe nada*” (Roldão; Branco, 2023, p. 143, grifo das autoras). Assim, o estranhamento da língua e a falta de comunicação com as demais crianças assustaram a menina, que encontrou refúgio no banheiro da instituição. Segundo as autoras: “[...] o processo de inserção escolar da criança imigrante é realizado de forma solitária e exige da própria criança maneiras de se inserir no novo espaço que se apresenta” (Roldão; Branco, 2023, p. 146). Portanto, os profissionais da educação precisam estar atentos ao processo de acolhimento escolar das crianças migrantes, considerando que seus percursos migratórios são marcados por traumas, despedidas, sentimentos de medo, mas também de esperança (Roldão; Branco, 2023).

Dentre as possibilidades para assegurar equidade nas condições de acesso e permanência à escola, por crianças e adolescentes na condição de refugiados, está a educação intercultural. Isso porque “[...] há muita riqueza nas trocas culturais entre os alunos brasileiros e migrantes, entre a escola e as famílias” (Camelo, 2022, p. 71). A falta de preparação ou formação inicial dos/as educadores/as, para o atendimento em contextos multiculturais, faz com que a interculturalidade não seja vislumbrada no “chão da escola” e que assuntos primordiais não sejam debatidos (Mesquita, 2022).

A educação intercultural, que tem em Fleuri (2003; 2006; 2014; 2018), Candau (2008; 2018), mas também em Freire (2017; 2022), seus maiores expoentes no Brasil, provoca mudanças profundas na prática educativa, sobretudo na escola. As culturas e suas variadas expressões – multiculturalidade, pluriculturalidade, transculturalidade, interculturalidade, diversidade cultural – conformam as sociedades (Fleuri, 2018). Em breve conceituação, “[...] os termos multi ou pluricultural indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si” (Fleuri, 2018, p. 40). Na transculturalidade, ocorre a identificação de elementos comuns – como traços universais – nas diferentes culturas, sem que elas necessariamente interajam entre si. Por sua vez, a interculturalidade compreende a interação entre pessoas de diferentes culturas. Portanto, o que distingue a educação intercultural da educação multicultural, segundo Fleuri (2018), é a “intencionalidade”. Na perspectiva multicultural, há o reconhecimento das diferenças – étnicas, religiosas e culturais – entre grupos que partilham do mesmo contexto. Nela, o/a educador/a vai

considerar a diversidade cultural como um fato e adaptar a sua proposta educativa, a fim de limitar danos – sobre si e os outros (Fleuri, 2018). Contudo, “[...] o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes” (Fleuri, 2018, p. 42). Candau (2008, p. 52), ao definir a interculturalidade, vai na mesma toada:

[a] perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Para Candau (2018), as relações sociais são compostas, fundamentalmente, pelas diferenças socioculturais. Muitas vezes, em razão das assimetrias de poder, tais relações são marcadas por tensões e conflitos. Nesse sentido, os movimentos sociais – especialmente os de caráter identitário – têm sido cruciais na mobilização de meios de discussão e implementação de ações efetivas contra os preconceitos, as violências e discriminações, fomentando o reconhecimento e a valorização das diferenças. Logo, para a autora, a construção de práticas pedagógicas interculturais demanda, primeiro, uma mudança de ótica: é preciso deixar de ver as diferenças como um “problema” a ser resolvido pela escola e seus/suas educadores/as e passar a compreendê-las como fruto das identidades plurais, as quais, por sua vez, enriquecem os processos pedagógicos – devendo, portanto, ser reconhecidas e valorizadas. Essa é a chamada perspectiva intercultural crítica, em que os processos de ensino-aprendizagem sejam orientados a afirmar uma sociedade realmente democrática, com o entrelaçamento das justiça social, cognitiva e cultural.

Aguiar (2023a) pontua que a noção de interculturalidade vai além do contato interétnico ou da justaposição de pessoas com diferentes culturas dentro de uma sala de aula. Consiste em contato, troca e conhecimento, os quais geram transformação. Ou seja, a convivência intercultural não produz hierarquização entre culturas, nem a assimilação de uma cultura por outra. No entanto, o estímulo à potência do encontro, ao fortalecimento de relações equitativas e reconhecimento respeitoso das diferenças – que só é possível através da educação intercultural – demanda a preparação dos/as professores/as e das equipes pedagógicas. Portanto, “[a] apropriação de diferentes

culturas apresenta-se como um importante elemento que o docente deverá agregar aos seus saberes, a fim de criar estratégias pedagógicas que o auxiliem na educação de seus alunos imigrantes” (Santana, 2020, p. 95).

A educação intercultural oferece uma abordagem promissora para a inclusão e a melhoria dos resultados educativos de grupos migrantes. Promove a interação e o diálogo entre diferentes culturas no contexto escolar (Strive, 2023). “O seu principal objetivo é criar ambientes de aprendizagem inclusivos que respeitem e celebrem as diferenças culturais, ao mesmo tempo que promovem a compreensão intercultural, a cooperação e a coesão social” (Strive, 2023, p. 2, tradução nossa)<sup>18</sup>.

Para uma adequada implementação da educação intercultural, é preciso: o desenvolvimento de currículos inclusivos e culturalmente sensíveis; o reconhecimento e o apoio da língua nativa dos/as estudantes migrantes; o oferecimento da educação bilíngue ou multilíngue – para que adquiram, também, a língua do país de acolhimento; o desenvolvimento de competências interculturais – através de atividades interativas, intercâmbios, projetos colaborativos e simulações; a formação e o apoio abrangente aos/às professores/as; e o envolvimento dos pais e da comunidade – estabelecendo-se iniciativas entre a escola, a família e a comunidade. Por sua vez, os benefícios da educação intercultural são os seguintes: integração social; desempenho acadêmico; consciência cultural e respeito; e cidadania global (Strive, 2023). Segundo Gorczewski e Martin (2018), a cidadania define o modo de pertencer das pessoas na comunidade política. É preciso, então, aventar o princípio da diferença, pela compreensão da “[...] necessidade de ajustar a atribuição das faculdades e direitos em função das posições diferenciadas dos membros da comunidade política” (Gorczewski; Martin, 2018, p. 63).

Como bem afirmam Matos e Permisán (2016, p. 1095): “[...] pode-se entender que a educação intercultural seja um elemento na luta contra uma escola e sociedade excludentes, nas quais se encontram inseridos os migrantes, seja qual for a região de que se originem”. Portanto, a educação intercultural é fundamental para a inclusão e o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de refúgio, na escola. Uma vez que visa promover oportunidades iguais de aprendizagem, com empatia e consciência cultural, a educação intercultural pode equacionar muitos dos desafios que impedem a equidade nas condições de permanência para crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados.

---

<sup>18</sup> No original: “*Its primary goal is to create inclusive learning environments that respect and celebrate cultural differences, while also fostering intercultural understanding, cooperation, and social cohesion*”.

## 6.2 Políticas e instrumentos de facilitação do acesso e permanência à escola

Dando continuidade à análise da equidade das condições para o acesso e a permanência à escola, de crianças e adolescentes em situação de refúgio – no intuito de se chegar a um resultado de pesquisa que contribua para o desenho ou a proposta de um acolhimento linguístico de alcance nacional –, cumpre apresentar iniciativas de políticas e instrumentos para a facilitação do acesso e da permanência de crianças e adolescentes migrantes na escola. Isso porque, na ausência de uma política nacional de acolhimento linguístico, sobressaem as iniciativas locais – públicas, mas também provenientes de mobilizações feitas por organizações da sociedade civil.

A Resolução nº 1/2020 representou um recente e significativo avanço, uma vez que assegurou o direito de matrícula, eliminando as negativas fundamentadas na ausência ou inadequação da documentação por crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, garantindo o acesso ao sistema público de ensino brasileiro. Antes dessa resolução, destaca-se a iniciativa da Câmara Municipal de São Paulo/SP, a qual criou a primeira política municipal de população imigrante no Brasil, ou seja, a Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016, que instituiu a Política Municipal para a População Imigrante, cuja implementação, nos termos do artigo 1º, *caput*, da Lei Municipal, se dera de forma transversal às políticas e aos serviços públicos. A Lei nº 16.478/2016, ao estabelecer os objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, além da criação do Conselho Municipal de Imigrantes, vinculou a política à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (São Paulo, 2016).

Os objetivos dessa primeira política pública de âmbito municipal específica aos imigrantes, elencados no artigo 1º da Lei nº 16.478/2016, contemplam: a garantia, aos imigrantes, do acesso aos direitos sociais e aos serviços públicos; a promoção do respeito à diversidade e à interculturalidade; o impedimento às violações de direitos; e o fomento à participação social e ao desenvolvimento de ações coordenadas com a sociedade civil. Dentre as ações prioritárias na implementação da Política Municipal para a População Imigrante, contida no artigo 7º da Lei, está a do inciso IV, que busca: “garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino público municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade” (São Paulo, 2016). Portanto, desde meados de 2016,

as crianças e os adolescentes migrantes da cidade de São Paulo já contavam com a garantia legal das condições de acesso e permanência à educação.

Em outubro de 2020, a Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – em ação semelhante e por meio de redação bastante aproximada à da legislação do município de São Paulo – instituiu a Política Estadual para a População Migrante, por meio da Lei nº 18.018, de 9 de outubro de 2020. Nela, foi também assegurado o direito à educação, agora acrescido de: “independente de sua situação documental”. Assim, nos termos do artigo 7º, inciso IV, da Lei nº 18.018/2020, dentre as ações prioritárias na implementação da Política Estadual para a População Migrante, está a de: “garantir a todas as crianças e adolescentes, independente de sua situação documental, o direito à educação na rede de ensino público, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade” (Santa Catarina, 2020). A legislação estadual também estabeleceu, no artigo 4º, inciso IV, a garantia do atendimento qualificado à população migrante, no âmbito dos serviços públicos, mediante: “capacitação da rede estadual e municipal de ensino para atender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais e, também, para garantir a integração linguística” (Santa Catarina, 2020). Porém, em que pese a previsão normativa, a referida capacitação, na prática, ainda não se consolidou, como se depreende da pesquisa de Roldão e Branco (2023), realizada junto a duas escolas das redes municipal e estadual de ensino, no município de Joinville/SC. Em pesquisa de campo, incluindo a realização de entrevistas com professoras, coordenadoras e diretoras das escolas pesquisadas, verificaram que apenas a escola pertencente à rede estadual de ensino sinalizou o recebimento de capacitação pedagógica – por três dos cinco entrevistados. Os profissionais da rede municipal de ensino “[...] salientaram que, nos sete anos que a instituição escolar recebeu estudantes imigrantes, não houve formação pedagógica promovida pela rede mantenedora ou pela escola” (Roldão; Branco, 2023, p. 162). Ou seja, ainda que prevista em legislação estadual a capacitação das redes estadual e municipal de ensino em todo o Estado de Santa Catarina, na prática, essa capacitação não se dá de forma homogênea.

Essas iniciativas públicas – tanto da Lei Municipal nº 16.478/2016 quanto da Lei Estadual nº 18.018/2020 – antecederam a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, a qual ampliou a garantia do acesso a nível federal, sobretudo com a disposição quanto à oferta – sob total responsabilidade das escolas –, do ensino de português como língua de acolhimento àqueles que detiverem

pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. Contudo, como bem apontou Oliveira (2023, p. 141-142):

[...] haver lei cujo texto pressupõe o acolhimento do refugiado e permita matricular as crianças refugiadas na escola pública municipal, por exemplo, não garante a elas a permanência, o acolhimento e a real integração desta criança e muito menos ações interculturais que levem em conta a voz, a história, a bagagem cultural da criança refugiada num plano institucional pautado na diversidade, na real integração/inclusão na escola.

Considerando os obstáculos à permanência escolar, sobretudo aqueles direta e especificamente relacionados com a barreira da linguagem, tem-se que a Resolução nº 1/2020, mesmo relevante, ainda é insuficiente. É necessário implementar políticas outras, que materializem, no dia a dia das escolas brasileiras – públicas e privadas –, as condições para o ensino equitativo, de qualidade e intercultural.

Acerca do conceito de política pública, tem-se que sua afirmação na literatura remonta à década de 1950. Isso porque trata-se de um conceito relacionado ao Estado contemporâneo. Um Estado ativo – no âmbito do *welfare state* –, o qual intervém na economia para suprir demandas sociais relacionadas a problemas políticos (Schmidt, 2018a). No Brasil, a política pública, no contexto do acolhimento às demandas sociais, é feita através do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, mediante a oferta de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social, organizados de forma descentralizada, com compartilhamento de responsabilidades entre União, estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2012b).

A estruturação das políticas públicas para crianças e adolescentes, através do Sistema de Garantias de Direitos, se dá em três dimensões ou níveis. O primeiro nível, é o da política de atendimento. Trata do conjunto de serviços, programas e benefícios básicos que atendem crianças, adolescentes e suas famílias, nas seguintes áreas: assistência social, educação, saúde, lazer, cultura e esporte (Custódio; Souza, 2022). “Envolvem também os serviços, programas e ações de natureza especial que atenderão crianças e adolescentes sempre que seus direitos sejam ameaçados ou violados” (Custódio; Souza, 2022, p. 17).

O segundo nível do Sistema de Garantias de Direitos, contempla as políticas de proteção, tendo como principal órgão o Conselho Tutelar. Sempre que os direitos de crianças e adolescentes forem ameaçados ou violados, seja por ação ou omissão, o Conselho Tutelar, conforme a previsão do artigo 136, inciso I, do Estatuto da Criança

e do Adolescente, atuará, prestando atendimento e aplicando as medidas de proteção que se fizerem necessárias, uma vez que, nos termos do artigo 131 da mesma Lei, é encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1990).

O terceiro nível da estruturação das políticas públicas para as crianças e os adolescentes, é o da política de justiça, a qual “[...] envolve a atuação do Ministério Público, do Poder Judiciário e da Defensoria Pública, que atuarão de acordo com suas competências institucionais para garantia dos direitos fundamentais” (Custódio; Souza, 2022, p. 19).

Quando se trata de crianças e adolescentes, no esteio da teoria da proteção integral e, nos termos do artigo 4º, parágrafo único, alínea a, do Estatuto da Criança e do Adolescente, as políticas sociais públicas dispõem de preferência de formulação e execução – devido ao princípio constitucional da prioridade absoluta –, comparadas às políticas destinadas aos demais grupos de população (Brasil, 1990). Portanto, “[a] prioridade absoluta representa verdadeira diretriz, a orientar a ação de todos os responsáveis pela efetivação dos direitos e garantias fundamentais das crianças e dos adolescentes” (Cabral; Souza, 2019, p. 53). Verifica-se, assim, que referido princípio influencia, inclusive, o processo de elaboração das políticas públicas para as crianças e os adolescentes migrantes (Cabral; Souza, 2019).

A prioridade passa por abandonar o discurso da supremacia do adulto sobre a criança e promover a igualdade de oportunidades para todas as crianças e os adolescentes, no acesso aos serviços sociais, econômicos e legais mínimos para o seu bem-estar. (Picornell-Lucas, 2016, p. 215, tradução nossa)<sup>19</sup>

Ainda sobre o conceito de políticas públicas, tem-se que, a expressiva maioria dos/as autores/as e cientistas políticos as consideram como um conjunto de ações de iniciativa – tão somente – estatal. Ao conceituar políticas públicas, Bucci (2002, p. 241) as define como “programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”. Souza (2006, p. 25) afirma que “definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o

---

<sup>19</sup> No original: “La prioridad pasa por abandonar el discurso de la supremacía del adulto sobre el niño-a y promocionar la igualdad de oportunidades para todos los NNyA en el acceso a unos servicios sociales, económicos y legales mínimos para su bienestar”.

*locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos”. Segundo Rua (2009, p. 21), uma das características centrais das políticas públicas reside no “[...] fato de que são decisões e ações revestidas do poder extroverso e da autoridade soberana do poder público”.

No entanto, uma observação importante acerca das políticas públicas, feita por Subirats-Humet, Knoepfel, Larrue e Varonne (2008), é a de que compreendem um conjunto de ações e decisões, intencionalmente coerentes, as quais são realizadas por diferentes atores, públicos e não públicos, com o objetivo de resolver um problema politicamente definido como coletivo. Ou seja, para os autores, a política pública não se limita às ações do Estado. Pode também resultar de iniciativa da sociedade civil ou mesmo de atores privados. Vale ressaltar que, no âmbito do Sistema de Garantias de Direitos, a responsabilidade pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes é necessariamente partilhada entre família, sociedade e Estado, nos termos do artigo 227, *caput*, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Ao propor um conceito para as políticas públicas, Bucci (2002) salienta que a omissão governamental – intencional – pode constituir-se em uma política pública. De acordo com a autora, a função de governar é o núcleo da ideia de política pública. Ao abordar a estrutura financeira das políticas públicas, pontua a proximidade existente entre a ideia de política pública e a de plano. Frequentemente, as políticas públicas se exteriorizam a partir dos planos, sejam os de caráter geral ou setoriais. No entanto, a política pública é mais ampla que o plano. Ela transcende os instrumentos jurídicos do plano ou programa. “A formulação da política consistiria, portanto, num processo, e os programas de ação do governo seriam as decisões decorrentes desse processo” (Bucci, 2002, p. 268).

Outra contribuição relevante sobre o tema foi proposta por Schmidt (2018b), ao tratar do paradigma colaborativo em políticas públicas. Segundo o autor, o Estado e o mercado exercem considerável impacto sobre a vida social. Porém, a ênfase que se dá, quase que de modo exclusivo, a eles, conduz a análises reducionistas, as quais desconsideram os comportamentos que emergem das redes familiares, comunitárias e da sociedade civil. Sustenta, portanto, um ponto de vista não-reducionista, devido à capacidade de cooperação existente nos agrupamentos humanos. A cooperação “[é] sinônimo de colaboração, mutualidade, ajuda mútua, reciprocidade e solidariedade, termos que reportam a comportamentos em que os cooperantes agem visando benefícios mútuos” (Schmidt, 2018b, p. 125).

No que diz respeito às políticas públicas para migrantes, frequentemente, as políticas se destinam aos migrantes e refugiados adultos: políticas de inclusão social, laboral e econômica (Cabral; Souza, 2019). Na perspectiva dos direitos humanos, “[o] que se quer são políticas que garantam acesso aos direitos assegurados a todos e também políticas que respondam às diferenças para que estas não se tornem fatores que cristalizam desigualdades discriminatórias” (Lussi, 2015, p. 142). Mesmo que se destinem aos adultos, tais políticas beneficiam as crianças, uma vez que famílias cujas necessidades sociais e laborativas encontram-se supridas, são famílias que propiciam maior assistência e segurança às suas crianças (Cabral; Souza, 2019). “No entanto, há necessidades que são próprias das crianças e que não serão, nem direta, nem indireta, nem transversalmente, sanadas pelas políticas destinadas aos adultos” (Cabral; Souza, 2019, p. 210). É o caso das necessidades relacionadas ao acesso e à permanência escolar.

Retomando as iniciativas de políticas para a promoção da permanência de crianças e adolescentes migrantes nas escolas, cabe elencar aquelas relacionadas ao acolhimento linguístico.

Roldão e Branco (2023), ao analisarem – mediante pesquisa de campo, com rodas de conversa e escuta atenta às falas das crianças – o processo de escolarização das crianças migrantes em duas escolas de Joinville/SC, constataram, a partir dos relatos das próprias crianças, a prevalência da barreira da linguagem como a principal queixa ao processo de adaptação escolar. Após colacionarem trechos das falas das crianças, as autoras asseveraram:

[n]os fragmentos apresentados, fica evidente que a língua portuguesa é a maior dificuldade no processo de inserção escolar, conforme as percepções das crianças imigrantes. Com os dados revelados, tornamos a refletir como viabilizar essa questão no acolhimento das crianças imigrantes e como tornar isso possível. Além das ações pedagógicas que as escolas devem propor com uma “sensibilidade diferente”, denota-se a importância de políticas linguísticas que atendam às especificidades das crianças imigrantes e estejam voltadas para o ensino da língua portuguesa a partir do seu primeiro dia no ambiente escolar brasileiro. (Roldão; Branco, 2023, p. 148)

Diferentes iniciativas buscaram a propositura de políticas para a permanência escolar de crianças e adolescentes migrantes no Brasil. Contudo, são ações pontuais, que beneficiam determinados grupos migratórios, nas localidades onde as chegadas de migrantes são mais expressivas. A primeira, consiste no projeto Cidadãos do Mundo, realizado pela I Know My Rights – IKMR, organização não governamental

brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 2012, que atua na defesa dos direitos de crianças em situação de refúgio. O Cidadãos do Mundo é um projeto implementado desde 2016, em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, o qual oferece educação complementar, através de orientação educacional multidisciplinar, para as crianças e os adolescentes em situação de refúgio, na cidade de São Paulo/SP (Calegari, 2018).

O Cidadãos do Mundo conta com o “[...] trabalho de professoras voluntárias de diversas disciplinas que realizam atividades de apoio escolar com crianças e adolescentes em condição de refúgio, a fim de promover o acesso efetivo à educação” (Rodrigues, 2021, p. 125). Teve início através do atendimento presencial. No entanto, em razão da pandemia mundial do coronavírus, passou à modalidade virtual. Com as aulas transmitidas por chamadas de vídeo, o atendimento e a equipe pedagógica ampliaram-se: passou a contar com 70 educadoras – 44 pedagogas e 26 professoras licenciadas –, sendo que duas são licenciadas em Letras. As aulas são adequadas às demandas de cada discente, podendo ser tanto de reforço – auxílio na realização das tarefas escolares – quanto elaboradas pelas educadoras, sem necessariamente seguir as atividades propostas pela escola da criança (Rodrigues, 2021).

O projeto busca incidir sobre o conjunto de estressores associados à etapa pós-deslocamento forçado, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento integral, à expressão lúdica e à aprendizagem, diferenciando a competência da aquisição idiomática para a comunicação cotidiana (aprender outro idioma) da competência cognitivo-linguística (aprender em outro idioma). Através do acompanhamento escolar de crianças em situação de refúgio na cidade de São Paulo e região metropolitana, o projeto oferece atendimento em 03 modalidades (tutoria, monitoria e assessoria escolar), promove atividades de integração e desenvolvimento em parceria com projetos existentes na comunidade, nas escolas onde as crianças estão inseridas e também em escolas que fomentam iniciativas de conscientização sobre o refúgio entre seus alunos e corpo docente. Além disso, o projeto atua em parceria com a rede de atenção e proteção à população infantil migrante e refugiada e propicia o fortalecimento sociocomunitário entre as famílias assistidas. (Calegari, 2018, p. 7-8)

Uma última informação importante sobre o projeto Cidadãos do Mundo, trata-se do seu alcance: em 2020, foram atendidas 188 crianças na condição de refugiadas, as quais compõem 85 núcleos familiares, de 11 diferentes nacionalidades (Rodrigues, 2021). Verifica-se, assim, a importância desse projeto, que ocorreu de forma paralela ao ensino formal, no intuito de oferecer um suporte para a melhoria das condições de

aprendizagem por crianças e adolescentes na condição de refugiados, no processo de escolarização no Brasil.

Outra iniciativa que merece destaque é o projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes”. O projeto Portas Abertas é resultado do compromisso da Prefeitura Municipal de São Paulo com a implementação da Política Municipal para a População Imigrante, instituída pela Lei nº 16.478/2016, anteriormente citada. Representa “[...] a primeira política pública voltada ao ensino de português como língua adicional a alunos migrantes da rede municipal, seus familiares e comunidades” (Bizon; Camargo, 2018, p. 720). O projeto é fruto da parceria intersecretarial entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania – SMDHC e a Secretaria Municipal de Educação – SME, a partir da Portaria Intersecretarial nº 002/SMDHC/SME, de 18 de agosto de 2017 (São Paulo, 2017). As aulas iniciaram, portanto, no mês de agosto de 2017, no contraturno escolar. Para a matrícula, basta a apresentação de qualquer documento, sendo também aceita autodeclaração de residência – em substituição ao comprovante de residência (Bizon; Camargo, 2018).

O Portas Abertas é realizado nas unidades educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo/SP. Para tanto, as unidades educacionais com interesse em participar do projeto devem formalizar a incorporação por meio da elaboração de um Projeto Pedagógico contendo: objetivos, metodologias, justificativa, carga horária, cronograma, recursos materiais e humanos, dentre outros. As aulas são ministradas pelos próprios professores da rede municipal de ensino, após formação específica, ofertada – em parceria – pela Secretaria Municipal de Educação – SME, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania – SMDHC e o Centro de Línguas do Departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, junto do Projeto de Extensão MemoRef, da Universidade Federal de São Paulo (Silva; Minvielle, 2019). Quanto às vagas, no ano de 2017, quando estreou, “[...] foram abertas 600 vagas, em 10 escolas localizadas no centro, na Zona Leste e na Zona Norte de São Paulo” (Bizon; Camargo, 2018, p. 721).

A metodologia utilizada compreende aulas expositivas e interativas, as quais privilegiam o uso funcional do português nas situações da vida cotidiana. O curso dispõe de material didático próprio, promovendo o desenvolvimento: da comunicação oral, da compreensão auditiva e da escrita (Silva; Minvielle, 2019).

Atualmente, o curso de língua portuguesa do Portas Abertas está organizado da seguinte maneira: turmas nos níveis básico, intermediário e avançado, sendo que cada nível deverá ser constituído por 90 (noventa) horas-aula de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, distribuídas em um semestre letivo. Os encontros são realizados 2 (duas) vezes por semana, preferencialmente no período noturno, com 3 (três) horas-aula de duração cada. As turmas deverão ter entre 15 e 25 alunos, no máximo, independentemente de sua nacionalidade – o que significa alunos fluentes em diversas línguas, como o francês, espanhol, inglês, árabe, crioulo haitiano etc. As inscrições dos migrantes e refugiados deverão ocorrer nas próprias Unidades Educacionais em que acontecem os cursos, de acordo com o número de vagas disponíveis, independentemente de sua situação migratória e documental ou de sua nacionalidade. (Silva; Minville, 2019, p. 118)

O projeto Portas Abertas integra, assim, os “[p]rojetos que têm como finalidade ajudar as crianças e famílias na inserção e adaptação na educação, comunidade e sociedade em que vivem” (Mesquita, 2022, p. 42). Iniciativas como essa decorrem da compreensão de que o direito à educação não se encerra na garantia do ‘direito de ir à escola’. Há também o ‘direito de aprender na escola’ (Silva; Minville, 2019). Segundo Bizon e Camargo (2018), o projeto Portas Abertas é resultante de políticas horizontais, institucionalizadas pelas verticalidades. Na opinião das autoras, “[o] benefício dessa verticalização está no fato de que, agora, o direito ao ensino da língua portuguesa passou a ser social e assegurado pelo Município” (Bizon; Camargo, 2018, p. 721).

Ainda, outro exemplo de política pública, estruturada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, e organizada em parceria com o coletivo de migrantes *Sí, Yo Puedo!*, consiste no Projeto de Cultura Brasileira para Estudantes Hispano-falantes. O projeto envolve a oferta, para estudantes migrantes hispano-falantes, na faixa de 11 a 14 anos, de atividades para a promoção e facilitação da língua portuguesa. O projeto foi aprovado pelo Edital nº 823/2017 do IFSP. As aulas ocorrem aos sábados, devido ao fato de que os/as alunos/as frequentam a escola ao longo da semana. Além de servidores do IFSP, atuam no projeto membros do coletivo *Sí, Yo Puedo!*. Além disso, o projeto dispõe da parceria de uma escola estadual, que fornece informações acerca do progresso escolar dos/as estudantes participantes do projeto (Bizon; Camargo, 2018). Para Bizon e Camargo (2018), esse projeto constitui uma política de atravessamentos, uma vez que se encontra entrelaçada aos eixos vertical e horizontal de atuação. Segundo as autoras, “[...] para sustentar políticas públicas de acolhimento e de línguas, o diálogo entre os dois eixos, a partir de suas diversas escalas, é crucial” (Bizon; Camargo, 2018, p. 723).

Outras duas iniciativas de facilitação à permanência escolar por crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio, agora do ano de 2018, remetem ao município de Manaus/AM. A primeira, a política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED, visando à facilitação e qualificação do acesso à rede pública de ensino do município por crianças e adolescentes *Warao* – provenientes da migração venezuelana. Em 2018, foram realizadas as matrículas de 27 crianças, entre 4 e 11 anos, na rede municipal de ensino. Além do acesso, foram disponibilizados os materiais didáticos, uniforme escolar, bem como a organização de Processo Seletivo Simplificado – PSS, visando à contratação de professores da etnia *Warao* (Abreu, 2018) – condição indispensável a uma educação interculturalmente planejada. A segunda iniciativa trata da realização, em junho de 2018, da 1ª Oficina de Sensibilização sobre a Primeira Infância e Refúgio. Essa oficina objetivou aprimorar os profissionais da rede de atendimento para atuar com qualidade e resolutividade nos processos imigratórios, especialmente no atendimento prestado às crianças em situação de refúgio no município de Manaus/AM. Participaram do evento: o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR; o United Way Brasil; a Secretaria de Estado da Saúde – SUSAM e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, além das demais instituições municipais e estaduais (Reis, 2018).

Uma iniciativa importante do ano de 2021, novamente de autoria da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME, consiste no documento “Currículo da Cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas” (São Paulo, 2021). Destinado a todos/as os/as profissionais que atuam nas unidades escolares do município de São Paulo/SP, visa ao acolhimento e à valorização da presença de migrantes nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O material reúne subsídios teóricos, experiências exitosas na escolarização de crianças migrantes e práticas pedagógicas em consonância com a Política da Lei nº 16.478/2016 e com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Agenda 2030, como o da educação inclusiva, equitativa e de qualidade (São Paulo, 2021). “O documento enfatiza que a língua é um dificultador inicial para o diálogo, mas que estratégias devem ser criadas pela escola para superar tais barreiras” (Mesquita, 2022, p. 46).

Iniciativas mais recentes, relacionadas com o ensino da língua portuguesa a estudantes migrantes, merecem ser elencadas. Na cidade de Foz do Iguaçu/Paraná, destaca-se o projeto PLAcinho, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal da

Integração Latino-Americana – UNILA, no ano de 2022. O projeto PLAcinho conta com a participação de estudantes, bolsistas, voluntários/as e estagiários/as do curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da UNILA, objetivando a criação de materiais de apoio para docentes do ensino fundamental I, em contextos de fronteira, onde as salas de aulas se mesclam entre os/as estudantes brasileiros/as e os/as estudantes de países vizinhos. Assim, o projeto desenvolve materiais bilíngues – com a interface português-espanhol –, para classes multiculturais, contemplando diversas áreas do conhecimento, a partir da perspectiva do acolhimento em línguas (Bizon; Camargo, 2018).

Nesse projeto, defendemos o ensino do português tanto como uma língua “túnel”, que ao mesmo tempo que auxilia no aprendizado do conteúdo escolar, apontando outro lado e caminho quanto como uma estrutura que protege e acolhe o sujeito, dando espaço suficiente para que ele nos mostre como é sua cultura, suas crenças e suas vivências, uma forma do aluno poder manter essa cultura viva, mesmo em outro país. Portanto, intercedemos por um bilinguismo aditivo intercultural. (Amato; Oliveira, 2023, p. 55-56)

Também na perspectiva do acolhimento linguístico, destacam-se as iniciativas narradas por Roldão e Branco (2023), na cidade de Joinville/SC. A primeira consiste no projeto “O Haiti é Aqui”: Aprendendo Juntos. Esse projeto foi criado por estudantes do Curso de Magistério da E.E.B. Dr. Jorge Lacerda, em parceria com a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, com o objetivo de ensinar a língua portuguesa a crianças e adolescentes migrantes haitianos matriculados nas escolas públicas das redes estadual e municipal de ensino de Joinville/SC. “O projeto atendeu cinco escolas pertencentes à rede pública de educação, na cidade de Joinville e, aproximadamente, 40 estudantes imigrantes haitianos foram atendidos nos anos de 2018 e 2019” (Roldão; Branco, 2023, p. 21). A segunda iniciativa, corresponde à promoção de nove encontros para aulas de língua portuguesa, na perspectiva do Português como Língua de Acolhimento – PLAc, promovidos pelas autoras, em 2021, no âmbito da pesquisa de campo junto à duas escolas de educação básica de Joinville/SC.

Os encontros iniciaram com um diálogo propulsor, utilizando-se de leitura infantil, imagens, poesia ou músicas que abordassem as vivências das crianças, com o objetivo de promover o debate. As atividades pedagógicas na perspectiva do PLAc eram organizadas considerando o nível de proficiência das crianças imigrantes na língua portuguesa. Para tanto, no primeiro encontro, foi realizada sondagem para verificar os conhecimentos na área da fala, leitura, escrita e compreensão da língua de acolhida. (Roldão; Branco, 2023, p. 125)

Por último e, retornando às iniciativas governamentais, vale listar a aprovação, pela Câmara Municipal de Porto Alegre/Rio Grande do Sul, da Lei nº 13.527, de 4 de julho de 2023, a qual instituiu a “Política Municipal para o imigrante, apátrida, o asilado político e o solicitante de refúgio, e para o migrante, interno ou externo, vítima de redução à condição análoga à de escravo, vítima de tráfico humano ou em situação de vulnerabilidade”. Dentre as previsões da Lei Municipal, consta a do artigo 4º, inciso VI, que visa assegurar atendimento qualificado à população migrante no âmbito dos serviços públicos do município, mediante formação dos agentes públicos, voltada à: “disponibilização de professores com experiência comprovada em ensino de Português como Língua Adicional (PLA) em escolas da rede básica de educação com maior número de crianças e adolescentes migrantes e filhos de migrantes [...]” (Porto Alegre, 2023). Trata-se de previsão inédita, em lei, da disponibilização de professores nas unidades escolares, para a garantia do acolhimento linguístico.

Todas essas iniciativas buscaram a mitigação da barreira da linguagem, assim como dos demais desafios ao processo de escolarização de crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio, no Brasil. Foram e são ações que promovem a equidade das condições para o acesso e para a permanência na escola, qualificando o exercício do direito fundamental à educação e o avanço na criação e implementação de políticas públicas de acolhimento linguístico a crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio.

### **6.3 Políticas educacionais de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: o português como língua de acolhimento x o acolhimento em línguas**

A inclusão escolar das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no Brasil, com baixa proficiência em língua portuguesa, tem sido marcada por numerosos desafios. Isso porque, além da língua ser um elemento substancial para a interação social, ela é também requisito central ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “[...] o processo de educação se constitui em uma ação puramente linguística, [...]” (Moura, 2020). Então, quando o sistema educacional regular não dispõe de um planejamento linguístico e os gestores não se atentam para as demandas de políticas linguísticas no âmbito da escola, a barreira da linguagem sobressai, conforme apontam os relatos de educadores e as pesquisas realizadas no campo da educação.

No caso das crianças e dos adolescentes provenientes dos fluxos forçados, é preciso também considerar a preexistência – ou inexistência – de processos distintos de escolarização, os quais propiciarão vivências igualmente diferentes no sistema de ensino brasileiro. Isso porque haverá aqueles que frequentaram o ambiente escolar e foram alfabetizados nos países de origem. Para esses, o desafio será a continuidade do processo educacional, na língua de acolhimento. Outros, no entanto, sequer foram alfabetizados, de modo que o desafio consistirá na alfabetização ocorrer diretamente em língua não materna, no país de acolhimento. Assim, oportuna a reflexão de Moita Lopes (2009, p. 16) – ao refletir sobre os questionamentos realizados por Widdowson (1983) a respeito da teoria linguística e a sua interação com os demais campos do conhecimento – de que: “[...] nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade”.

A educação em línguas – em um cenário de grande mobilidade de pessoas e da constituição de novos contextos de ensino-aprendizagem – tem se aprimorado sob diferentes conceitos: língua materna, língua segunda, língua estrangeira, língua de acolhimento, língua adotiva (Grosso, 2010) e língua de herança (Melo-Pfeifer; Souza, 2022). Todas, formulações desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada – LA, que, por sua vez, integra a grande área de conhecimento da Linguística. Portanto, a língua de acolhimento é uma das ramificações dos estudos da linguagem (Grosso, 2010).

Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional.

A história de vida no passado e no presente abre um leque de hipóteses em que ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do cotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança, e isso só pode ser alcançado pela língua de acolhimento. (Grosso, 2010, p. 71)

Diferentes pesquisadores/as têm se dedicado ao estudo do Português como Língua de Acolhimento – PLAc, como as portuguesas Grosso (2010), Cabete (2010), Pinho e Ançã (2022), os/as brasileiros/as Anunciação (2018), Cursino (2023), Amado (2013), Bizon e Camargo (2018), Lopez e Diniz (2018); Moura (2020); Sene (2017; 2020); Cruz e Quevedo-Camargo (2020); Lopes (2022) e Lopez (2022) – destacando-se os trabalhos dedicados ao ensino do PLAc na educação básica, desenvolvidos por

Neves (2018), Diniz e Neves (2018); Oliveira e Souza (2022); Santos (2022); Lemes (2022); Balzan, Souza, Pedrassani, Vieira e Santos (2023); e Amato e Oliveira (2023).

Primeiro, cumpre situar o Português como Língua de Acolhimento – PLAc no interior do campo da Linguística Aplicada – LA. De acordo com Moita Lopes (2009), a Linguística Aplicada – LA é um campo de investigação relativamente novo: tem início em 1940, a partir do interesse na criação de materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial. Em 1964, tem-se a constituição, na França, da primeira associação internacional: a Associação Internacional de Linguística Aplicada – AILA, em francês *Association Internationale de Linguistique Appliquée*.

Em seu início, a LA teve por foco a área do ensino e aprendizagem de línguas, fruto dos avanços, no século XX, da Linguística como ciência. Na Inglaterra, a LA teve início em 1957, com a criação do Departamento de Linguística Aplicada de Edinburg, de onde saíram os três maiores linguistas aplicados: Pit Corder, Davies e Widdowson. Entendia-se, à época, a LA como aplicação de Linguística, mas Widdowson questiona referida vinculação, propondo: que a LA seja independente da teoria linguística, que ela parta da perspectiva do usuário e que contemple a contribuição teórica de outros campos do conhecimento – marcando a sua interdisciplinaridade (Moita Lopes, 2009). Para Moita Lopes (2009), a primeira virada se deu quando da alteração da concepção de ‘aplicação de Linguística’ para ‘Linguística Aplicada’. A segunda virada, foi a que ocorreu quando a Linguística Aplicada deixou de operar estritamente no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – com predominância da língua inglesa – e tradução, e passou a contemplar outros contextos, como: ensino e aprendizagem de língua materna, campo dos letramentos e outras disciplinas do currículo. Ou seja, trata-se de área “centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (Moita Lopes, 2009, p. 18).

No Brasil, a Linguística Aplicada – LA se expande a partir da segunda metade do século XX, especialmente pela criação de linhas de pesquisa e programas de pós-graduação. Como marcos dessa expansão, podem ser mencionados: no ano de 1970, a criação do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – o qual, posteriormente, passa para Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL; no ano de 1987, a constituição do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Ambos responsáveis pela formação de linguistas aplicados das diversas regiões do Brasil (Menezes; Silva; Gomes, 2009).

Para Menezes, Silva e Gomes (2009), o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social. A Linguística Aplicada – LA constitui, atualmente, área de intensa produção, da qual emergem novos campos de investigação transdisciplinar.

Assim, a LA é compreendida como um campo que reúne métodos e conceitos variados que se associa a outras ciências sociais como a Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Pedagogia, História etc. Fato que a torna um campo de estudo indisciplinar, transdisciplinar e intercultural, centrado no cenário do fazer científico, não apenas nos estudos da linguagem, mas da ciência como um todo, que se preocupa com questões relacionadas ao ser humano que vai além do objeto “língua”. (Kozma; Oliveira, 2023, p. 5)

Portanto, o Português como Língua de Acolhimento – PLAc é desenvolvido no contexto de ressignificação dos estudos da linguagem, agora também preocupados com a resolução dos problemas advindos da prática de uso da linguagem, decorrente das interações sociais. Por serem diversas as teorizações sobre as linguagens, não há consenso acerca da vinculação do PLAc, no interior das diferentes especialidades existentes, no contexto do ensino de língua não-materna. Assim, para Amado (2013), Sene (2017), Silva e Costa (2020), o PLAc integra o ramo do Português como Língua Estrangeira – PLE, sob a justificativa de que também tem por objetivo “[...] a aquisição ou aprendizagem de uma outra língua, que não seja a língua materna” (Sene, 2017, p. 24). Porém, para Grosso (2010), Pinho e Ançã (2022), Cursino (2023), Anunciação (2018), Diniz e Neves (2018), o PLAc é uma vertente do Português como Língua Adicional – PLA. Cursino (2023) e Anunciação (2018) entendem que, uma vez que as línguas adicionais são as línguas acrescidas ao repertório linguístico do/a aprendente – uma língua a mais –, o PLAc não se trata de uma língua estrangeira, a qual pressupõe, em alguma medida, a língua do outro. Vale pontuar que tais classificações indicam tão somente diferentes nomenclaturas no âmbito do Português como Língua Não Materna – PLNM.

O Português como Língua de Acolhimento – PLAc tem origem em Portugal, no ano de 2001, resultante de uma política estatal portuguesa, a partir do programa “Portugal Acolhe”, desenvolvido pela Secretaria de Estado, Emprego e Formação, do Ministério do Trabalho, em observância aos preceitos contidos na Carta Europeia de 1966 (Cabete, 2010). Ou seja, “[a]té 2001, a aprendizagem do português por parte da comunidade imigrante era promovida por instituições religiosas, ONGs, organizações de imigrantes, entre outros, com professores em regime de voluntariado” (Cabete, 2010, p. 56). O programa, portanto, contribui com a política de imigração, no contexto

das atribuições da Comissão Interministerial para o Acompanhamento das Políticas de Imigração – CIAPI. Ele tem por finalidade facultar à população imigrante residente em Portugal – desde que comprovadas a inexistência de nacionalidade portuguesa, bem como a situação regularizada no país – o acesso a uma gama de conhecimentos indispensáveis a uma plena inserção – ou, inserção de pleno direito – na sociedade portuguesa, com: a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa; além do conhecimento dos direitos básicos de cidadania (Cabete, 2010).

Em sua constituição inicial, o programa “Portugal Acolhe” era formado por dois componentes, consubstanciados: na disponibilização de um “Guia de Acolhimento” e de formação. O “Guia de Acolhimento” trazia informações relacionadas ao quotidiano, de modo que reunia: um modelo de contrato, alguns contatos que poderiam ser úteis aos migrantes e expressões de uso corrente. Referido guia estava disponível em cinco línguas, além da língua portuguesa. Já a formação, era constituída por duas áreas de conhecimento distintas: a “cidadania” e o “português básico para estrangeiros”. Assim, no módulo “cidadania”, os migrantes aprendiam sobre o funcionamento da sociedade de acolhida: organização do sistema político, cultura local, direitos e deveres sociais, dentre outros. No módulo “português básico para estrangeiros”, se deparavam com três níveis de desenvolvimento: iniciação, consolidação e aprofundamento. Cada nível tinha a duração de cinquenta horas (Cabete, 2010).

Cofinanciado pelo Fundo Social Europeu, o programa “Portugal Acolhe” partia das disponibilidades dos/as migrantes. Os horários dos cursos eram flexíveis: podiam ocorrer “[...] diariamente, de segunda a sexta-feira, em regime de alternância, duas ou três vezes por semana ou aos fins de semana” (Cabete, 2010, p. 57). Ao todo, durava de um a três meses. Além da gratuidade, para a realização dos cursos, os migrantes tinham direito ao recebimento de um subsídio para transporte e alimentação (Cabete, 2010).

Ao refletir sobre o programa português e o conceito de língua de acolhimento, Anunciação (2018) adverte a necessidade de identificar os mecanismos de dominação etnocêntrica a que migrantes e pessoas na condição de refugiadas estão submetidas no país de acolhimento. Para a autora, a separação dos módulos entre o ensino de língua e o ensino de cultura e cidadania revela uma concepção de língua dissociada das práticas sociais, pois, uma vez que a língua e a linguagem se constituem em tais contextos – permeados por disputas de poder e de saber –, não há como separar a linguagem das pessoas nela implicadas.

Outro fator a ser analisado diz respeito ao condicionamento da conclusão dos cursos e obtenção de certificação de língua portuguesa como parte de uma política linguística nacional para que migrantes e refugiados tenham acesso a direitos (ao emprego legalizado, por exemplo). Assim, o programa *Portugal Acolhe* apresenta características de políticas de reconhecimento que se aproximam de perspectivas assimilacionistas, uma vez que promove uma condição de autonomia heteronômica. (Anúnciação, 2018, p. 46, grifo da autora)

Em 2007, o programa “Portugal Acolhe” passa por uma reformulação, diante das constatações: da necessidade de alargar seu raio de alcance, de contemplar a formação em língua portuguesa para fins específicos, bem como de criar e difundir materiais de apoio para contextos multilíngues. Assim, se transforma em “Programa Portugal Acolhe – Português para Todos”, com a estrutura curricular desenvolvida a partir de Unidades de Formação de Curta Duração – UFCD e níveis de progressão. No novo formato, se estrutura em dois percursos formativos: o A, de nível elementar e o percurso B, que almeja uma maior proficiência. Tais percursos reúnem três áreas de competência: língua portuguesa, cidadania e português técnico (Cabete, 2010).

O Português como Língua de Acolhimento – PLAc foi importado para o Brasil a partir de 2010, sobretudo pela movimentação de professores/as e pesquisadores/as, nos projetos de extensão universitários, os quais ofertaram cursos de português para comunidades de migrantes forçados que chegavam ao território nacional. Tais ações extensionistas buscavam encontrar um aporte teórico-metodológico para o ensino da língua portuguesa para migrantes e refugiados/as, considerando as especificidades desse público em específico (Cursino, 2023). As Instituições de Ensino Superior – IES, portanto, contribuíram decisivamente para a consolidação do Português como Língua de Acolhimento – PLAc no país. Na esfera teórico-acadêmica, tem-se que o primeiro escrito a mencionar o PLAc no Brasil foi o artigo de Amado (2013), intitulado “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados”, publicado na revista da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – SIPLE (Lopez, 2022).

Vale frisar que, em que pese a mesma designação, o Português como Língua de Acolhimento – PLAc possui contornos diferentes em Portugal e no Brasil, mormente pela delimitação de seu público-alvo, sendo influenciado pelo panorama migratório e o momento em que começou a circular em cada país. Em Portugal, o PLAc teve início por ação governamental, a partir de instrumentos normativos e de políticas de línguas planejadas – em cumprimento aos tratados internacionais

concluídos no âmbito do Conselho da Europa – destinando-se ao migrante trabalhador, no contexto do recebimento de migrantes do Leste Europeu, visando a sua formação e integração no mercado de trabalho português. No Brasil, o PLAc surge no panorama do recebimento do fluxo migratório haitiano – e de outros deslocamentos forçados, como o de sírios e, recentemente, venezuelanos – com políticas linguísticas destinadas aos migrantes forçados, em especial, os refugiados (Lopez, 2022).

O Português como Língua de Acolhimento – PLAc consiste, portanto, em uma especialidade transdisciplinar, a qual objetiva a produção e a circulação de saberes linguísticos-discursivos (Lopez; Diniz, 2018). Em que pese as diferentes propostas de delimitação, tem-se que ele se afigura enquanto uma especialidade “[...] que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna” (Lopez; Diniz, 2018, p. 3). Para Lemes (2022), o PLAc vai além do ensino da língua portuguesa: contempla questões discriminatórias, psicossociais, além de aspectos extralinguísticos indispensáveis para a assistência das demandas do processo de acolhimento. Ou seja, “[o] ensino de PLAc se diferencia de outras especialidades de ensino de língua portuguesa devido à sua atividade-fim de acolher e integrar o imigrante na sociedade à qual acabou de chegar” (Santos, 2022, p. 54). O PLAc sobreleva, portanto, o desenvolvimento de políticas públicas de acolhimento adequadas às necessidades dos migrantes, assim como a importância das línguas no processo de recepção e acolhimento (Lopez, 2020a). Ele “[...] parte fundamentalmente de uma prática pedagógica e teórica, que se pretende libertária” (Cortez; Back, 2022, p. 220).

Algumas características do Português como Língua de Acolhimento – PLAc merecem ser elencadas. É o que autores/as da área chamam de “especificidades do ensino-aprendizagem de português para refugiados e migrantes” (Sene, 2017, p. 30) ou “especificidades dos projetos de PLAc” (Vailatti; Olmo, 2020, p. 447). Referidas características – ou especificidades – serão elaboradas contemplando as reflexões desses/as autores/as, mas também irão além, acolhendo os contributos de outros/as pesquisadores/as do PLAc.

A primeira característica consiste no público-alvo do Português como Língua de Acolhimento – PLAc, delimitado em razão das demandas por seu aprendizado. Assim, o público que contacta o português como língua de acolhimento é um público adulto: migrante ou refugiado, heterogêneo, imerso em uma realidade linguística e

cultural antes não vivenciadas (Grosso, 2010). A “[...] necessidade de uso da língua vai para além do âmbito acadêmico, profissional ou turístico [...] vinculada sobretudo à atividade laboral, à integração do migrante na sociedade de acolhimento e, mais amplamente, à sua sobrevivência no país” (Vailatti; Olmo, 2020, p. 451). Ou seja, originalmente, foi projetado para o acolhimento linguístico do deslocado forçado adulto – embora a aplicação de seus fundamentos, em contextos escolares, venha ganhando cada vez mais notoriedade.

Outra característica está relacionada à construção metodológica das aulas, do seu objeto de ensino: as aulas partem das demandas dos aprendentes. Por ser um público adulto, proveniente de deslocamentos forçados, aprenderá o português “não como língua veicular de outras disciplinas” (Grosso, 2010, p. 74), mas por motivações as mais diversas, decorrentes de “diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes” (Grosso, 2010, p. 74). Ou seja, se o Português como Língua de Acolhimento – PLAc visa auxiliar migrantes e/ou refugiados a usarem o português com agentividade diante dos desafios diários do processo de inserção local no Brasil, as aulas devem contemplar as discussões e os temas relevantes na perspectiva dos/as aprendentes, conforme as demandas que se apresentarem mais urgentes à adaptação social (Anuniação, 2018, p. 36).

“[...] os aprendentes solicitavam vocabulários, verbos, expressões, nomes de objetos que pertenciam e eram utilizados em diferentes contextos, sobretudo, em circunstâncias cotidianas, tais como em meios referentes a trabalho, a saúde, a parte administrativa, a alimentos, dentre outras situações rotineiras” (Sene, 2017, p. 31)

Segundo Sene (2017), as necessidades dos aprendentes, em sua experiência prática com o acolhimento linguístico, estavam relacionadas à obtenção de emprego, à ida em consulta médica, à realização de compras ou mesmo à habilidade para pedir ajuda ou informações. Por tal razão, o ensino, nesse contexto, precisa extrapolar as situações de aula, para trabalhar a partir das diferentes situações que os aprendentes enfrentarão em suas rotinas (Sene, 2017). Ou seja, no Português como Língua de Acolhimento – PLAc, tanto os temas quanto os conteúdos das aulas “[...] devem ser cuidadosamente selecionados para que sejam coerentes e significativos com o uso efetivo e real da língua em aquisição” (Sene, 2017, p. 32).

A terceira característica do Português como Língua de Acolhimento – PLAc, é a de que, essa modalidade de ensino não almeja a proficiência dos/as aprendentes.

De acordo com Anunciação (2018), muitos idealizadores de cursos de português para falantes de outras línguas esperam, equivocadamente, que seus estudantes alcancem um nível de proficiência equivalente ao de um “falante nativo” – considerada a norma padrão da língua. Contudo, isso não é uma possibilidade e, em um projeto de ensino que se pretenda crítico e socialmente responsável, não deve sequer ser um objetivo alcançado. As necessidades de migrantes e refugiados/as no país de acolhimento são aquelas relacionadas ao uso da língua portuguesa para as questões práticas da vida no Brasil. Ademais, vale frisar que, mesmo para os falantes considerados nativos de uma determinada língua, a “plena proficiência” ou a “proficiência total”, é idealizada.

Uma quarta característica, destacada por Grosso (2010), é que a contribuição do Português como Língua de Acolhimento – PLAc é bidirecional. “Além da língua, a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes, abrangendo os que chegam e os que acolhem” (Grosso, 2010, p. 70). Isso significa que o/a migrante e/ou refugiado/a aprende, mas também ensina. Essa relação é bidirecional (Grosso, 2010), afetiva, dialógica (Lemes, 2022), com alteridade (Cortez; Back, 2022) e mútua cooperação (Grosso, 2010).

Assim, ensinar uma língua passa a ser mais do que apresentar um sistema de língua a alguém, seu vocabulário e seus significados; discutir cultura dentro do processo de ensinar/aprender uma língua é mais do que registrar ou apontar diferenças comportamentais, de preferência ou de hábito. Ensinar uma língua trata-se de compreender o lugar de enunciação e colocar-se na posição do outro; oferecer artefatos para que o sujeito possa se postar no lugar da língua que aprende e vice-versa, enfim o exercício de alteridade no processo é tão significativo do que o próprio resultado da aprendizagem, levando a compreender mais proximamente o significado de determinada situação de comunicação. Ensinar/aprender língua trata-se de tomar consciência de si e do outro, perceber que a língua trata de certa visão de mundo, ancorada em valores nacionais e locais, em determinada religiosidade, contexto social, etc., perceber suas representações culturais em oposição a do outro, ter consciência do processo de alteridade. (Cortez; Back, 2022, p. 223)

A última característica, inclusive relacionada à da bidirecionalidade, trata-se do respeito às experiências de vida dos/as aprendentes, às suas bagagens linguístico-discursivas e culturais (Vailatti; Olmo, 2020). “Os migrantes, mesmo em imersão no país de acolhimento, continuam a usar suas línguas – aprendidas, conhecidas, faladas – nos diferentes espaços sociais pelos quais transitam” (Vailatti; Olmo, 2020, p. 458). Pelo respeito às bagagens linguísticos-discursivas e culturais dos/as aprendentes, as didáticas das aulas de Português como Língua de Acolhimento – PLAc devem fugir

do monolinguismo no ensino da língua portuguesa. Precisa contemplar abordagens plurais, considerando as línguas, histórias e culturas dos/as migrantes, propiciando uma interação mais respeitosa, dialógica e significativa, legitimando os conhecimentos prévios, que podem ser cruciais ao aprendizado do novo idioma (Vailatti; Olmo, 2020).

No que tange à aplicação do Português como Língua de Acolhimento – PLAc no atendimento escolar das crianças e dos adolescentes migrantes e/ou em situação de refúgio no Brasil, os desafios são profundos. “A formação de professores para o acolhimento linguístico de estudantes imigrantes e refugiados é quase inexistente nas redes públicas de ensino e ainda rara dentro das instituições de ensino superior” (Balzan; Souza; Pedrassani; Vieira; Santos, 2023, p. 6). Sobressai a falta de políticas linguísticas oficiais para o acolhimento de estudantes que não possuem o português como primeira língua – situação que atinge não apenas os/as estudantes migrantes, mas também todos/as os/as que nasceram no território brasileiro mas são falantes de outras línguas, tidas como minoritizadas (Neves, 2018). Assim, Neves (2018, p. 99) parte do conceito de que “[d]ar visibilidade à heterogeneidade linguística constitutiva do país é essencial para a implementação de políticas linguísticas no Ensino Básico” e destaca a completa falta de suporte oficial para a realização do atendimento escolar do/a estudante migrante (Neves, 2018). Portanto, “[...] a política de atendimento é resultado do empenho e criatividade dos educadores, que não contam com nenhuma orientação sistematizada” (Neves, 2018, p. 101).

Os trabalhos existentes, incluindo os mais recentes, são unânimes em apontar a ausência de formação e capacitação, no Brasil, para os/as professores/as do ensino básico (Neves, 2018; Diniz; Neves, 2018; Oliveira; Souza, 2022; Balzan; Souza; Pedrassani; Vieira; Santos, 2023; Santos, 2022; Lemes, 2022). Assim destaca Lemes (2022, p. 77), em sua pesquisa de campo com professores/as da educação básica da cidade de Cáceres/MT:

Registramos que a maioria dos profissionais não conhece teorias que discutam o ensino de Língua Portuguesa para imigrantes, muito menos o PLAc. Além disso, notamos a ausência destes pressupostos na formação e formação continuada dos professores. Detectamos, também, que as escolas, mesmo possuindo demanda e atendendo a este público, ainda não o evidenciam em seus documentos, como o PPP.

Constatação semelhante foi realizada por Santos (2022, p. 94), ao analisar o acolhimento de imigrantes no ensino público do Distrito Federal:

Apesar de a Resolução nº 1/2020 mencionar o ensino de PLAc para os imigrantes e também citar capacitações para os professores e funcionários da comunidade escolar atuantes com esse público, não houve mudança substancial desde que foi promulgada.

Portanto, é urgente a sistematização de material pedagógico e a capacitação de toda a rede escolar, por parte das secretarias estaduais e municipais de educação, para que professores e professoras – além de todos os demais atores escolares –, de escolas públicas e privadas brasileiras estejam habilitados/as a ofertar o acolhimento linguístico para crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio, conforme a determinação da Resolução nº 1/2020, da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Lopez (2020b) pontua que, no Brasil, a prática e a formação do/a professor/a de Português como Língua de Acolhimento – PLAc encontra-se entre o ativismo e a precarização. Isso significa que, ao atuarem no voluntariado, os/as professores/as de PLAc acabam suprimindo as lacunas do Estado relativas à falta de institucionalização<sup>20</sup> de políticas linguísticas para migrantes, destacando-se a dimensão ativista. Contudo, a prática do voluntariado e a falta de formação docente específica contribuem para a informalidade e a precarização da atividade profissional do/a docente.

A última reflexão sobre o tema diz respeito à crítica ao conceito de ‘Português como Língua de Acolhimento – PLAc’. Para Anunciação (2018), trata-se de conceito *sloganizado* e violento, de modo que é preciso observar se a língua que acolhe não é a mesma que silencia. Isso porque, algumas das políticas linguísticas podem reforçar práticas assimilacionistas ou de silenciamento de agências, ainda que argumentadas na inclusão e na igualdade. A violência se dá quando o acesso aos direitos – como a nacionalidade ou então a autorização de residência permanente – são condicionados à comprovação da proficiência em língua portuguesa. Portanto, para a autora, o termo “língua de acolhimento” merece problematização, para que não fomente mecanismos de dominação etnocêntrica, em que, por meio das relações de poder, uma língua ou cultura seja subalternizada por outra – no caso, pela que acolhe.

---

<sup>20</sup> Apenas quatro instituições brasileiras de ensino superior ofertam cursos de graduação em Português como Língua Adicional – PLA: Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (Lopez, 2020b, p. 181).

Propõe-se, então, a adoção das expressões “línguas que acolhem” (Amato; Oliveira, 2023) ou “acolhimento em línguas” (Bizon; Camargo, 2018), partindo-se de uma perspectiva transcultural e translíngue, a qual respalda a utilização das diferentes linguagens nos variados espaços de enunciação (Bizon; Camargo, 2018). Parte dessa compreensão contempla, ainda, o respeito às bagagens linguística e cultural, citadas por Vailatti e Olmo (2020), bem como a própria ideia de preservação da língua materna ou língua de origem. Em que pese a análise crítica realizada, vale pontuar que a língua portuguesa segue sendo elemento essencial ao processo de inclusão social no Brasil, de modo que o português permanece como uma parte importante do acolhimento. Dessa maneira, mesmo que originalmente criado visando a um público-alvo adulto, o Português como Língua de Acolhimento – PLAc ou o acolhimento em línguas também são fundamentais para o atendimento escolar de crianças e adolescentes na condição de refugiados, devendo ser incluídos nos projetos escolares, nas didáticas e práticas pedagógicas.

#### **6.4 Diretrizes para o atendimento educacional de crianças e adolescentes em situação de refúgio, com baixo nível de proficiência em língua portuguesa, à luz da teoria da proteção integral**

Diante da ausência de políticas linguísticas oficiais, institucionalizadas, para o acolhimento em línguas no ensino básico brasileiro, e das questões que decorrem da barreira da linguagem – afetando o exercício do direito à educação, sobretudo, à uma educação de qualidade, em equidade de condições para a permanência, por crianças e adolescentes em situação de refúgio com baixo nível de língua portuguesa –, é necessário pensar algumas diretrizes para a elaboração de uma política nacional de acolhimento linguístico. Uma política que efetive, material e plenamente, a cidadania linguística – sem discriminação ou assimilacionismos –, de minorias linguísticas no âmbito escolar. Uma política construída à luz da teoria da proteção integral, teoria que fundamenta as ações e políticas destinadas a crianças e adolescentes, partindo da sua compreensão enquanto sujeitos de direitos, titulares de direitos humanos e fundamentais, os quais devem ser assegurados com absoluta prioridade, buscando-se, sempre, atender ao princípio do melhor interesse da criança e do adolescente.

Ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos fundamentais, o sistema jurídico trouxe a garantia de exigibilidade dos direitos fundamentais por si ou por seus representantes e vinculou os direitos reconhecidos à condição de norma de eficácia plena, jamais programática, pois a transitoriedade geracional da infância e adolescência não podem se recuperar quando os direitos forem violados ou aguardar melhores condições de desenvolvimento econômico e social. (Custódio; Souza, 2022, p. 14-15)

Cumpra-se pontuar que não se tem a pretensão de formular a política em si, mas apontar os caminhos, diante das constatações e reflexões acerca da inclusão escolar de crianças e adolescentes em situação de refúgio, considerando as possibilidades no âmbito dos direitos linguísticos. Objetiva-se, portanto, passar do nível dos direitos, para o nível das políticas públicas. Estabelecer as políticas linguísticas como políticas de Estado, as quais não sofrerão descontinuações ou limitações – nem com as trocas governamentais, nem com as alterações no fluxo de migrantes forçados para o Brasil.

Também não se busca conflitar com a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, cuja previsão de organização consta no artigo 120 da Lei de Migração, com a finalidade de coordenar e articular ações setoriais, implementadas pelo Poder Executivo federal, em regime de cooperação com os demais entes, bem como com a participação da sociedade civil, de organismos internacionais e entidades privadas. Referida política ainda não foi elaborada, tendo sido instituído recentemente – no dia 23 de janeiro de 2023 –, um grupo de trabalho, pela Portaria nº 290 do Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP, para o seu estabelecimento, sob a coordenação do Departamento de Migrações – Demig (Brasil, 2023a).

Assim, diferentemente da Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, alocada junto ao Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP, a política nacional de acolhimento linguístico deve ser vinculada ao Ministério da Educação – MEC, mais especificamente, na Secretaria de Educação Básica – SEB, em razão da pertinência temática e atribuição para a formulação de políticas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Objetiva, portanto, promover o acolhimento linguístico de crianças e adolescentes em situação de refúgio, facilitando a sua inclusão escolar e a qualidade das aprendizagens junto ao ensino básico.

Na perspectiva de uma ação “com as crianças e os adolescentes em situação de refúgio” e não “para as crianças e os adolescentes em situação de refúgio”, cumpre, antes de elencar qualquer diretriz, indicar a indispensabilidade de uma escuta atenta – e prévia à construção da política – dos próprios estudantes migrantes e na condição de refugiados. Ou seja, “[e]ssa participação é essencial em todos os âmbitos da vida

e deveria ser crucial na elaboração das políticas públicas que dizem respeito à infância e à adolescência” (Aguiar, 2023a, p. 140). Desse modo, é preciso, então, criar espaços para a escuta dos/as estudantes, suas famílias, professores/as, coordenadores/as, gestores/as, profissionais de letras especializados no ensino e na aprendizagem das línguas e/ou com atuação em Português como Língua de Acolhimento – PLAc, além de toda a equipe pedagógica – das escolas públicas e privadas –, no intuito de que as demandas, os atravessamentos e os produtos desse diálogo impactem os contornos da política a ser implementada. O acolhimento se faz desde a inclusão da comunidade migrante nos espaços de deliberação e construção coletiva. Essa escuta pode se dar por diversas formas: rodas de conversa, reunião aberta e até por consulta pública.

Portanto, a criação de um grupo de trabalho, que compreenda representantes das distintas áreas, torna-se essencial para a abertura desse canal de participação e de planejamento coletivo da política. Dentre os representantes que poderiam compor o grupo de trabalho, tem-se os representantes dos ministérios, como: o Ministério da Justiça e Segurança Pública; Ministério das Relações Exteriores; Ministério dos Povos Indígenas; Ministério das Mulheres; Ministério da Igualdade Racial; Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome; e do Ministério da Cultura. Outros representantes são indispensáveis, como: do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, da Organização Internacional para as Migrações – OIM, da Defensoria Pública da União – DPU, do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL, da Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI; do Conselho Nacional de Educação – CNE; do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA; de professores/as das redes estaduais e municipais de ensino; dos/as estudantes em situação de refúgio; de pais refugiados; de gestores/as escolares; de Organizações da Sociedade Civil – OSC que atuam no acolhimento linguístico de migrantes e refugiados; de professores/as de Português como Língua de Acolhimento – PLAc; de representantes de universidades com projetos de extensão de PLAc em execução; de pesquisadores/as das áreas da Linguística, Políticas Públicas, Psicologia; e outros/as.

A primeira ação ou diretriz indicada consiste na realização de um diagnóstico detalhado da presença de estudantes na condição de refugiados, matriculados nas escolas públicas e privadas, da educação básica brasileira. Como bem aponta Aguiar (2023a, p. 181): “[n]ão há política pública para o quê e/ou para quem está invisível”. É preciso saber quantos são, em quais unidades escolares estão matriculados/as, quais

as nacionalidades e línguas de origem, a composição familiar no Brasil, dentre outras informações que auxiliem não só a escola, como toda a rede de atendimento a prestar os encaminhamentos necessários à garantia dos direitos de crianças, adolescentes e famílias provenientes dos fluxos migratórios forçados.

A construção do diagnóstico pode contar com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação, as quais podem mapear, junto às respectivas unidades escolares, os dados necessários. O diagnóstico é, portanto, a primeira ação a ser efetuada. Não há como elaborar as políticas públicas sem antes saber a exata dimensão das demandas. Com o levantamento dos dados e o mapeamento linguístico das salas de aula, é possível então otimizar os recursos para estruturar não apenas o acolhimento linguístico, como também vislumbrar um planejamento pedagógico para a interculturalidade e o multilinguismo na escola.

A segunda diretriz atine à destinação de recursos para a realização das ações da política de acolhimento linguístico. Se não é possível elaborar as políticas públicas sem o prévio diagnóstico, também não há como fazê-lo sem a dotação orçamentária. O orçamento público consiste em um instrumento de planejamento, compreendendo a previsão dos recursos a serem arrecadados, além da destinação de tais recursos. Organiza-se a partir do Plano Plurianual – PPA, da Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e da Lei Orçamentária Anual – LOA. Portanto, o Plano Plurianual é o que contém as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública federal, com vigência de quatro anos. É o PPA que norteia a construção da Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e da Lei Orçamentária Anual – LOA. Tem iniciativa por projeto de lei, proposto pelo Executivo e submetido ao Congresso Nacional, para votação pelos congressistas e posterior sanção presidencial (Brasil, 2023b).

Vale mencionar que o Projeto de Lei que institui o PPA para o período de 2024 a 2027 – disponível na página oficial do Ministério do Planejamento e Orçamento – elenca, dentre as prioridades do Governo Federal para o período, a educação básica. Dentre os programas finalísticos previstos, está o “Programa: 5111 – Educação Básica Democrática, com qualidade e equidade” (Brasil, 2023c). O respectivo programa, cujo órgão responsável é o Ministério da Educação – MEC, tem por objetivo geral:

Elevar a qualidade e promover a equidade em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, valorizando os profissionais da Educação Básica, promovendo o acesso, a permanência, a conclusão de suas etapas, a trajetória regular e aprendizagem em níveis adequados, com vistas à superação das

desigualdades e à valorização da diversidade, na perspectiva do desenvolvimento integral, da inclusão, da sustentabilidade e da justiça social, em consonância com o Plano Nacional de Educação. (Brasil, 2023c, p. 90)

Dentre os objetivos específicos do Programa 5111, destacam-se: o 0039, que busca a ampliação do acesso à educação infantil, através da expansão das matrículas e a priorização dos grupos vulneráveis, em sua diversidade; o objetivo 0441, que visa promover ações para o reconhecimento e a valorização da diversidade, mediante o apoio à formação em educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos e educação ambiental na escola; o objetivo 0443, o qual trata da promoção, em colaboração com os sistemas de ensino, das políticas para a Educação Especial, na perspectiva inclusiva; o objetivo 0444, que dispõe da promoção das políticas para a Educação Bilíngue de Surdos; o 0450, o qual busca a promoção das políticas para a Educação Escolar Indígena; e o objetivo 0452, o qual dispõe sobre a promoção das políticas para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2023c). Todas previsões para o emprego dos recursos públicos, considerando as modalidades de ensino, bem como as demandas da educação básica, observando-se as diversidades. Deve-se, portanto, incluir, no planejamento público a destinação de recursos para a promoção de políticas para a educação de migrantes e estudantes em situação de refúgio. Ou seja, é preciso inserir o campo da Educação e Migração na agenda pública, em fomento à equidade.

Sobre a previsão orçamentária, cumpre colacionar, ainda, a meta 20 do Plano Nacional de Educação, que objetiva a ampliação do investimento público na educação pública, atingindo, até o final do ano de 2024, o equivalente a 10% do Produto Interno Bruto – PIB (Brasil, 2014). Sem incorrer em discursos pessimistas ou negacionistas, os quais, frequentemente, questionam a destinação dos recursos aos/às estudantes migrantes, ao argumento de que nem mesmo os nacionais dispõem de qualidade na educação – colocando os migrantes como cidadãos de segunda categoria –, o reforço à equidade, à não discriminação e à prioridade absoluta, se tornam exercícios teóricos e jurídicos primordiais. A educação de qualidade, com igualdade das condições para o acesso e a permanência é direito de todas as crianças e os adolescentes. Portanto, a efetivação da prioridade absoluta, no ciclo e na execução orçamentária das três esferas de governo, para a constituição da política nacional de acolhimento linguístico, constitui uma diretriz relevante.

Para que a educação escolar de migrantes seja compreendida como uma modalidade de ensino no Brasil, dispondo de dotação orçamentária para a realização das políticas públicas adequadas, é preciso, ainda, alteração legislativa e nos planos de políticas públicas. A primeira normativa a ser alterada consiste na Lei nº 9.393/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual já assegura direitos linguísticos a determinados grupos, como: comunidades indígenas, pessoas surdas, surdo-cegas ou com deficiência auditiva. Assim, seja na perspectiva da utilização das línguas maternas aos/às estudantes provenientes de povos originários ou a educação bilíngue oferecida em Língua Brasileira de Sinais – Libras para os demais elencados (Brasil, 1996), a perspectiva do atendimento especializado na educação básica, com o objetivo de qualificar os processos de aprendizagem de estudantes que possuem demandas específicas de atendimento, está consolidada na LDB. Deve-se, portanto, promover a inclusão, na Lei, do acolhimento em línguas para estudantes migrantes e em situação de refúgio – tais quais as previsões para estudantes de comunidades indígenas, surdos, surdos-cegos e/ou com deficiência auditiva. Também é necessário incluir a Educação para Migrantes enquanto modalidade de ensino, como é feita com a Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos.

Também os planos de políticas públicas precisam atentar-se para as garantias dos direitos de crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio no Brasil. É necessário que o próximo Plano Nacional de Educação – considerando que o atual, proveniente da Lei nº 13.005/2014 encerra em 2024 –, inclua o acolhimento linguístico para estudantes em situação de refúgio, no planejamento da política educacional. O PNE vigente já contém alguns avanços, no que tange à educação para a diversidade e ao acolhimento linguístico, como o artigo 7º, § 4º, que prevê regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar adequadas aos territórios étnico-educacionais, com a criação de estratégias que considerem as especificidades socioculturais e linguísticas dos grupos existentes. Ou ainda, partindo para as previsões contidas no anexo, a da meta 5, estratégia 5.5, a qual prevê o apoio à alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de povos itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos (Brasil, 2014). O PNE deve, então, ser revisado e ampliado, para contemplar a alfabetização de crianças migrantes e em situação de refúgio, bem como as estratégias de promoção do apoio linguístico dos/as estudantes migrantes e na condição de refugiados, no âmbito escolar.

Igual tratamento vale para o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, instrumento de planejamento das políticas formuladas para crianças e adolescentes no Brasil, sob a coordenação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA e da Secretaria de Direitos Humanos – SDH da Presidência da República. Publicado em outubro de 2010, com uma proposta para o período de 2011 a 2020, o documento elenca os princípios da Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. Dentre os princípios – que incluem o da proteção integral, o da prioridade absoluta ou o do reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos –, destacam-se dois, peculiarmente atinentes à política sugerida. O primeiro, o princípio da universalidade dos direitos com equidade e justiça social – o qual associa a noção de universalidade às de equidade e justiça social, reconhecendo que a universalização dos direitos em contextos socialmente desiguais demanda atenção especial aos grupos vulnerabilizados. Outro princípio que se destaca é o da igualdade e direito à diversidade – o qual associa a igualdade ao direito à diversidade, reconhecendo e afirmando a heterogeneidade cultural, étnico-racial, religiosa, de nacionalidade, e outras. Não obstante os princípios elementares, nenhum dos eixos dessa política contemplou as demandas para os direitos humanos das crianças e dos adolescentes migrantes e/ou na condição de refugiados (Brasil, 2010). Enquanto instrumento de promoção dos direitos, pode acrescentar diretrizes, objetivos e metas para o fortalecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes migrantes, o acolhimento linguístico na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, assim como a inclusão, nas práticas pedagógicas, da educação para a diversidade, educação antirracista e antixenófoba.

Continuando na perspectiva intencional, com vistas à inclusão do acolhimento em línguas na educação básica brasileira, é preciso promover a revisão dos currículos e projetos pedagógicos. Desde o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC até os planejamentos e currículos escolares das unidades escolares das redes públicas e privadas de ensino, todos devem se adequar para contemplar a presença de estudantes migrantes e na condição de refugiados, considerando as barreiras e as demandas de aprendizagens específicas do grupo. No que tange à BNCC, é preciso que a base saia da perspectiva da valorização da diversidade como uma competência a ser aprendida na educação básica, para uma perspectiva da diversidade já presente dentro da escola. Da parte das unidades escolares, é preciso planejar e contemplar a diversidade linguística e cultural em seus currículos e metodologias. Dessa forma, “[...]”

a proposta do acolhimento deve ser feita antes mesmo do início das aulas com as crianças, no primeiro contato com a família para a ampliação do vínculo entre família e escola [...]” (Mesquita, 2022, p. 62). Para uma aproximação entre a teoria e a prática, as instituições educativas precisam elaborar os seus projetos com intencionalidade educativa, o que, por sua vez, demanda pesquisas aprofundadas (Mesquita, 2022).

Outra diretriz consiste na contratação de professores/as de Português como Língua de Acolhimento – PLAc, para a oferta do acolhimento linguístico, bem como o acompanhamento do progresso educacional do/a estudante em situação de refúgio. A situação ideal é a de que os/as estudantes sejam acompanhados por professores/as de português dos mesmos países de origem. Uma condição, aparentemente, de difícil implementação, mas que, por meio do diagnóstico, planejamento e de convênios com as instituições universitárias, é possível de ser executada. No mínimo, o/a professor/a para o acolhimento linguístico na escola precisa ter recebido formação para o ensino de línguas. Portanto, a contratação do/a profissional do PLAc é diretriz elementar para a oferta do acolhimento em línguas. O ensino da língua portuguesa aos/às estudantes migrantes e na condição de refugiados pode se dar no contraturno escolar ou mesclar-se às atividades escolares. Como princípio elementar, o acolhimento linguístico deve contemplar material especializado e estimular o respeito às culturas e a manutenção das línguas maternas dos/as estudantes. Além do profissional do PLAc, as escolas precisam de intérpretes e de mediadores culturais, os quais, além da adaptação com o/a estudante, facilitarão a comunicação da escola com as famílias recém-chegadas (Balzan; Souza; Pedrassani; Vieira; Santos, 2023). Quando são consideradas as três principais nacionalidades das matrículas das crianças e dos adolescentes migrantes no sistema formal de ensino – Venezuela, Bolívia e Haiti –, é indispensável se atentar para as demandas educacionais específicas dos/as venezuelanos/as pertencentes aos grupos étnicos *Warao*, *Pemón*, *Eñepá*, *Kariña* e *Wayuú*, respeitando suas culturas e línguas de origem (Vinha; Yamaguchi, 2021; ACNUR, 2022e). Portanto, a condição étnica também deve integrar o planejamento do acolhimento no âmbito da escola.

Dando continuidade à proposta da política nacional de acolhimento linguístico, outra ação necessária diz respeito à qualificação da formação – inicial e continuada – dos/as professores/as. Pensando na formação inicial, é oportuno que os cursos de Letras das instituições universitárias incluam em suas matrizes curriculares o ensino do Português como Língua Adicional e/ou Português como Língua de Acolhimento. É preciso, também, que as demais licenciaturas, assim como os cursos de Pedagogia,

recebam formação para a diversidade na escola. Pensando nos/as professores/as que já estão nas salas de aula, deve ser assegurado o acesso à formação continuada. Uma formação que contemple as orientações gerais – e oficiais – para o atendimento dos/as estudantes migrantes e na condição de refugiados, material de apoio, além de capacitação para o acolhimento em línguas. Ou seja, “[...] há a necessidade de um maior apoio pedagógico para que os professores tenham suporte para o trabalho, como: materiais informativos e formação continuada sobre o tema de forma oficial” (Camelo, 2022, p. 56).

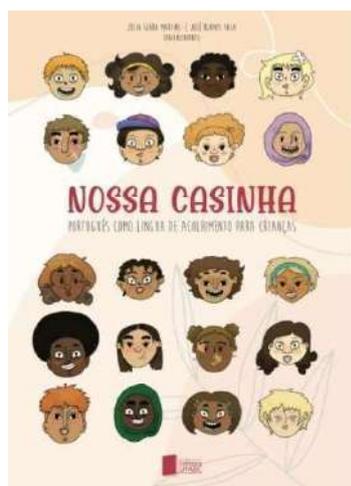
A formação pedagógica deve estar alinhada com os desafios propostos cotidianamente no ambiente escolar e pautada em uma formação que reconheça a pluralidade e as diferenças, mas é preciso um envolvimento efetivo do Estado e do poder público no intuito de formar os professores para atender a esses novos estudantes. Precisamos urgentemente de políticas públicas que visem à formação dos professores, coordenadores e gestores, que contemplem as diversas nuances que surgem no processo de escolarização da criança imigrante e que garantam seu direito a uma educação de qualidade com equidade. (Roldão; Branco, 2023, p. 191)

Outra diretriz, portanto, é a que atine à elaboração de material pedagógico especializado. Um material elaborado para o acolhimento em línguas das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio cujas línguas maternas não são o português – o qual resulte de uma proposta oficial de ensino. Essa necessidade foi apontada pela maioria expressiva das pesquisas relativas à inclusão escolar de estudantes migrantes. Para isso, requer pesquisa aprofundada, por pedagogos/as e atores/as do Português como Língua de Acolhimento – PLAc, com vistas a uma construção alinhada às proposições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme cada etapa da escolaridade.

Mesmo tendo sido inicialmente constituído para o ensino do refugiado adulto, alguns trabalhos feitos por educadores/as brasileiros/as já estão pensando o ensino do Português como Língua de Acolhimento – PLAc para as crianças e os adolescentes da educação básica. O primeiro, intitulado “Nossa Casinha: português como língua de acolhimento para crianças”, organizado por Martins e Sala (2022), é um guia para o/a educador/a. Esse material, construído desde 2018, contou com a parceria de diferentes organizações, grupos e especialistas no assunto. Ele é fruto de um trabalho de extensão no interior de um Grupo de Estudos em Direitos Humanos e Relações Internacionais da Universidade Federal do ABC, o qual é denominado “Nossa Casa: Curso de Português para Refugiados, Portadores de Visto Humanitário e Migrantes

em Situação de Vulnerabilidade da Universidade Federal do ABC”, inicialmente criado para acolher apenas adultos. Com o aumento do fluxo de crianças e pré-adolescentes, os integrantes do grupo passaram a estudar e desenvolver estratégias de acolhimento e inclusão para as crianças, o que motivou a elaboração do guia.

Figura 1 – Guia para o/a educador/a



Fonte: Martins; Sala, 2022

Verifica-se, desde a imagem da capa, que o material contempla a diversidade. Estruturado em quatro grupos de idade – 4 e 5 anos, 6 e 7 anos, 8 e 9 anos, 10 e 11 anos –, o guia contempla o ensino do Português como Língua de Acolhimento – PLAc para crianças dos 4 aos 11 anos, conforme as necessidades e fases de aprendizado. Assim, para cada grupo de idade, foi criado um caderno, com atividades que permitem que educadores/as desenvolvam o acolhimento linguístico de crianças migrantes e na condição de refugiadas. As atividades propostas no material foram organizadas de maneira dinâmica (Martins; Sala, 2022).

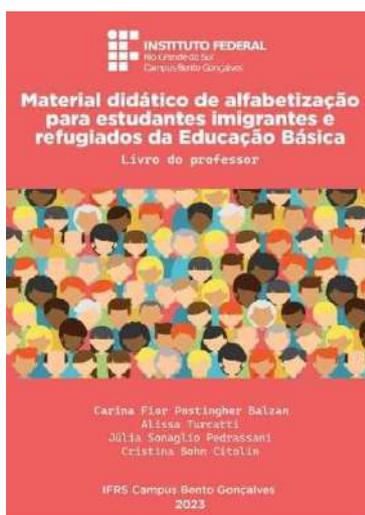
O modelo de atividades em oficinas de trabalho permite maior autonomia dos(s) educadores(as) nas dinâmicas, provoca a criatividade e permite que as crianças mantenham voz e participação ativas, trazendo para os encontros suas língua/gens, opiniões, experiências, dúvidas e visões de mundo. Além disso, buscamos sempre atividades que permitam o trabalho em grupo, trocas de ideias, compartilhamentos de experiências e vivências interculturais. (Martins, 2022, p. 9)

As atividades foram divididas em doze temas geradores e as oficinas podem ser realizadas na sequência ou não, a critério do/a professor/a. Portanto, trata-se de uma iniciativa importante para a construção pedagógica do Português como Língua

de Acolhimento – PLAc para a educação básica. Na página com as orientações aos/às educadores/as, vale elencar a observação do primeiro ponto. Por meio das atividades contidas no guia, “[...] as crianças podem experimentar o uso cotidiano do português e aprofundar seus conhecimentos no idioma enquanto desenvolvem a socialização, a cidadania, o multiculturalismo e a sustentabilidade” (Martins; Sala, 2022, p. 11).

Outro trabalho, desenvolvido no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, *campus* de Bento Gonçalves, é o “Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica”, elaborado com o intuito de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes migrantes e na condição de refugiados ou de filhos de migrantes em fase de alfabetização na educação básica. Compõe-se de dois livros, o “Livro do professor” e o “Livro do aluno” (Balzan; Turcatti; Pedrassani; Citolin, 2023).

Figura 2 – Livro do professor



Fonte: Balzan; Turcatti; Pedrassani; Citolin, 2023

Os trabalhos foram produzidos a partir da perspectiva teórica do Português como Língua de Acolhimento – PLAc, norteados pelos princípios do conhecimento do vocabulário básico – necessário à interação social no ambiente escolar e comunitário – e da interculturalidade, mediante a valorização dos saberes prévios, das línguas e culturas dos/as estudantes. No livro destinado aos/às professores/as, são propostas quatro unidades, podendo ser trabalhadas em sequência ou independentemente. O material também pode ser adaptado para os diferentes contextos de ensino ou mesmo

as diversidades linguísticas dos/as estudantes (Balzan; Turcatti; Pedrassani; Citolin, 2023).

Conforme Balzan, Turcatti, Pedrassani e Citolin (2023), as propostas trazidas no livro estimulam o letramento mediante atividades que inserem os/as estudantes nos variados contextos em que a sociedade brasileira utiliza – seja oral ou pela forma escrita – a língua portuguesa. Contemplam palavras, expressões e frases de distintas esferas da vida no Brasil. O material intenta que a escola contribua com a formação de estudantes migrantes e na condição de refugiados, “[...] de modo que consigam interagir com mais facilidade e atingir diferentes objetivos de comunicação, seja na família, na escola ou em sociedade, mesmo que ainda estejam em processo de alfabetização” (Balzan; Turcatti; Pedrassani; Citolin, 2023, p. 2).

Por fim, o terceiro trabalho, como contribuição didática para o acolhimento em línguas na educação básica – agora voltado à interculturalidade –, é produto da tese de doutorado de Aguiar (2023a), intitulado “Atlas de atividades para promoção de ambientes interculturais e acolhedores nas escolas” (Aguiar, 2023b).

Figura 3 – Atlas de atividades



Fonte: Aguiar, 2023b.

O atlas foi elaborado com o intuito de apoiar pesquisas e outras atividades de aprendizagem. Sobretudo, para dar suporte para os/as profissionais que recebem as crianças e os adolescentes migrantes nos seus espaços de convivência e precisam de recursos interculturais para promover a inclusão e o acolhimento. É composto por dois módulos. O primeiro, com orientações para todos/as que estão na escola em que

chega um estudante migrante. Nesse primeiro módulo, é elaborado, sensível e poeticamente, o conceito de interculturalidade, como uma dança entre culturas, em que ninguém deixa de ser quem é, mas se movimenta com o passo de outra pessoa. Referida parte contempla instruções, na forma de perguntas e respostas. O segundo módulo, reúne sugestões de atividades, a serem desenvolvidas no contexto escolar (Aguiar, 2023b). Trata-se de um convite a “[...] uma viagem por línguas, costumes e experiências com migrantes bastante diferentes” (Aguiar, 2023b, p. 21).

Depreende-se, portanto, a partir dos trabalhos apresentados, que é possível concretizar o acolhimento em línguas nas escolas brasileiras. A criação de um material oficial, especializado – que oriente os/as professores/as e toda a rede escolar sobre a inclusão de crianças e adolescentes em situação de refúgio na educação básica, com a oferta do apoio linguístico – é possível a partir da contribuição desses trabalhos, bem como das experiências de seus/suas autores/as e demais pesquisadores/as que se voltam para o ensino das línguas, o acolhimento escolar e a promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes migrantes.

O exercício do direito à educação e dos direitos linguísticos por meninos e meninas na condição de refugiados não pode ficar à mercê de iniciativas pontuais, como a da Lei nº 13.527/2023, do município de Porto Alegre/Rio Grande do Sul, o qual assegurou, no âmbito de uma política municipal, a disponibilização de professores/as com experiência em ensino de Português como Língua Adicional – PLA, nas escolas da rede básica de educação com maior número de crianças e adolescentes migrantes e filhos de migrantes (Porto Alegre, 2023). A iniciativa gaúcha demonstra que acolher em línguas na escola é possível, mas requer planejamento e investimento público.

Outras ações podem ser adotadas pela própria escola, seja: na comunicação audiovisual, com placas indicativas nos idiomas dos/as estudantes; na capacitação de toda a equipe escolar – do pessoal da cantina aos da segurança –; na educação para a diversidade, educação contra o racismo, contra a xenofobia, educação intercultural; no respeito às bagagens linguísticas-discursivas e culturais dos/as aprendentes; na manutenção das línguas maternas dos/as estudantes; dentre outras.

Por fim, pontua-se que as diretrizes aqui levantadas não esgotam o tema, nem mesmo precisam ser implementadas na ordem em que foram apresentadas. Contudo, a criação de uma política nacional de acolhimento linguístico é de extrema relevância. A língua é elemento essencial para a inclusão social e escolar. Portanto, visando ao

exercício do direito à educação – com equidade das condições para o acesso e a permanência – é preciso avançar na implementação das políticas linguísticas para o atendimento escolar. Só assim o/a estudante migrante e/ou na condição de refugiado – seja em uma instituição escolar da cidade de Porto Alegre/RS, de Joinville/SC ou de Boa Vista/RR – terá acesso a uma educação básica com acolhimento linguístico e intercultural. Ainda, é somente por meio de ações intencionais – parafraseando Fleuri (2018) – que o atendimento educacional das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio, com baixa proficiência em língua portuguesa, estará alinhado à perspectiva teórica da proteção integral.

## 7 CONCLUSÕES

As crianças e os adolescentes em situação de refúgio vivem variados desafios no processo de inclusão social e de adaptação em uma nova sociedade, cujas língua e cultura se diferem das de seus países de origem. Na escola, a barreira da linguagem afeta não somente os processos de socialização e adaptação do/a estudante migrante e na condição de refugiado, como também o de aprendizagem. A ausência de políticas linguísticas e de uma educação voltada à interculturalidade e ao multilinguismo no âmbito escolar, viola a qualidade do exercício do direito à educação. Logo, a garantia da matrícula, para crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados é apenas o primeiro passo para a inclusão. Na perspectiva da teoria da proteção integral e, segundo a garantia dos direitos linguísticos, é preciso qualificar as ações e políticas para a equidade das condições de permanência na escola, visando ao pleno exercício do direito à educação por crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil.

A presente pesquisa objetivou formular diretrizes para uma política nacional de acolhimento linguístico, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, com baixa proficiência em língua portuguesa.

No capítulo dois, fora apresentado o cenário dos movimentos migratórios no século XXI. A migração em massa não se trata de um fenômeno recente, não obstante venha se incrementando e assumindo configurações cada vez mais desprotegidas e complexas – o que a coloca como um dos maiores desafios dos direitos humanos dos últimos tempos. Diferentemente da migração voluntária – a qual resulta da vontade da pessoa e que inclui, inclusive, a possibilidade de retornar para o local de origem – na migração involuntária, a pessoa é forçada a deixar o país ou região de origem, devido a perseguições, violências, conflitos internos, invasão estrangeira, ameaças, crises humanitárias, desastres ambientais, dentre outras causas. Assim, nos deslocamentos forçados, não se trata da realização de um desejo ou projeto de vida de quem migra, mas tão somente da busca pela manutenção da vida e liberdade. Ante a complexidade dos movimentos migratórios na atualidade, diferentes são as modalidades migratórias existentes: refugiados, asilados, apátridas, migrantes ambientais e humanitários. Uma das formas de assegurar a proteção internacional dos migrantes forçados se dá pelo instituto do refúgio. Há também a via da proteção humanitária, a qual se materializa com a atuação da Cruz Vermelha, das Cáritas, dos Médicos Sem Fronteiras e outras

organizações de caráter humanitário. Nesse capítulo também foi refletido sobre o conceito de estrangeiridade e as restrições ao movimento de pessoas, impostas pelas políticas de fronteirização, materializadas na construção de muros, cercas e barreiras. Verificou-se que o estrangeiro é a implicação direta e indissociável da existência de uma fronteira – a qual, por sua vez, é fruto da criação do Estado nacional – e que a migração forçada exaspera a condição de estranho, do ser “de fora”. A depender dos marcadores sociais acumulados pela pessoa que se desloca involuntariamente, o estranhamento será mais ou menos intenso. Os casos de xenofobia são recorrentes no Brasil, reveladores de que o país não é tão acolhedor quanto parece e que as barreiras, por vezes, são invisíveis e sutis, envolvendo hostilidade, segregação e violência. Por fim, pôde-se constatar que as crianças e os adolescentes migrantes são invisibilizados na investida migratória, na legislação e nos debates públicos. Isso decorre não apenas do adultocentrismo, mas também da pouca clareza nas definições de crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio e a incompletude dos dados sobre a migração de crianças e adolescentes. As crianças e os adolescentes migram pelas mais variadas causas e vivem os desafios da migração involuntária, muitas vezes, completamente sozinhos, sem o recebimento de uma proteção sensível à sua idade de vida. Para os que migram desacompanhados ou separados, os riscos de tráfico, exploração, abuso e violências são ainda maiores. Portanto, é preciso firmar a orientação de que a condição de criança prevalece sobre a condição migratória e ampliar a agentividade das crianças e dos adolescentes nos movimentos migratórios.

No terceiro capítulo, foi estudado a inclusão das crianças e dos adolescentes em situação de refúgio no sistema de ensino brasileiro e os desafios que enfrentam, especialmente as com baixo nível de proficiência em português, no exercício do direito à educação, pela barreira da linguagem. Primeiramente, foi apresentado o cenário da migração para o Brasil. O país tem recebido expressivo fluxo de migrantes e refugiados, sobretudo de 2011 a 2020, marcado pela dinamicidade e por mudanças no padrão migratório, ante a influência da conjuntura econômica brasileira e das políticas migratórias do Norte Global. Isso porque, se a mobilidade da história recente do ocidente apresentou um padrão o qual partia do Norte para o Sul Global – em razão dos movimentos coloniais e de êxodo rural –, nas últimas décadas do século XX, o fluxo se inverteu, movendo-se do Sul Global para os espaços urbanos do Norte. No entanto, com o endurecimento das políticas migratórias e o fechamento de fronteiras pelos países do Norte Global, o Brasil tem despontado como um país de destino,

sobretudo nos deslocamentos Sul-Sul. Essa conjuntura se firma desde o fluxo haitiano pós-terremoto de 2010, passando pelos ganeses e senegaleses na Copa do Mundo em 2014, pelas migrações oriundas da Síria e, por último, de venezuelanos. Diversas nacionalidades conformam os fluxos migratórios para o Brasil. Em 2020, o Governo estimou a existência de 1,3 milhão de migrantes residentes no Brasil, especialmente proveniente do Haiti e da Venezuela. No período de 2011 a 2020, sobressai a presença dos migrantes da Venezuela, do Haiti, da Bolívia, Colômbia e dos Estados Unidos da América. Quanto à população de refugiados, no período, tem-se que, desde 2016, a Venezuela se destaca como país de onde mais se originaram os pedidos de refúgio. De 2011 a 2020, o Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE recebeu 268.605 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, sendo que os principais países de nascimento dos solicitantes encontram-se no Sul Global. Já nas decisões de mérito, reconheceu 53.835 pessoas como refugiadas. O panorama do refúgio no Brasil é marcado, a partir da segunda metade da década analisada, pela chegada das mulheres haitianas e venezuelanas. Também é caracterizado pela presença significativa das crianças e dos adolescentes, de variadas nacionalidades: venezuelanas, sírias, haitianas, senegalesas, angolanas, colombianas, congolenses, cubanas, ganesas, afegãs, paquistanesas, dentre outras. Na migração para o Brasil, as crianças e os adolescentes vivenciam caminhos e fluxos diferentes. Muitas chegam desacompanhadas, separadas e sem documentos. Dentre os vários desafios, no país, está o da inclusão no sistema de ensino brasileiro, pela ausência do planejamento e acolhimento linguístico adequados. A escola é elemento fundamental na inclusão social da criança e do adolescente em situação de refúgio. No entanto, quando não há uma preparação para a recepção do/a estudante migrante, as dificuldades são muitas – especialmente pela barreira da linguagem. Em 2020, a rede básica de ensino brasileira registrou um total de 122.900 matrículas de crianças e adolescentes migrantes. A maioria, matriculada nas escolas públicas e capitais dos estados. Os três países com o maior número de estudantes matriculados/as são: Venezuela, Bolívia e Haiti. Os dados, no entanto, não permitem distinguir, dentre as matrículas, quantas são de estudantes refugiados, o que prejudica a identificação das necessidades específicas do grupo de estudantes provenientes de fluxos migratórios forçados. A barreira da linguagem se faz presente nesse processo, afetando: a relação da criança e do adolescente migrante com a escola; a relação da criança e do adolescente migrante com os demais colegas, na escola; a relação da escola com os pais dos/as

estudantes migrantes; e a relação do/a professor/a com a sua própria prática docente. Constatou-se que, para um atendimento escolar de fato inclusivo, é preciso: acolhimento linguístico, planejamento pedagógico e metodologias voltadas à interculturalidade.

O quarto capítulo analisou a proteção jurídica de crianças e adolescentes na condição de refugiados no Brasil, bem como o exercício do direito à educação e do direito linguístico fundamental, com vistas à garantia do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Em um primeiro momento, foi delimitada a teoria da proteção integral, matriz teórica que orienta o Direito da Criança e do Adolescente no Brasil. Essa teoria foi adotada, no plano interno, no artigo 227, *caput*, da Constituição Federal de 1988 e reafirmada no artigo 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo responsável pela ruptura com o período menorista da história brasileira. A teoria sustenta que, por estarem em desenvolvimento, as crianças e os adolescentes devem dispor de proteção especializada, diferenciada e integral. Assim, a proteção é integral porque aplica-se a todas as crianças e os adolescentes, sem qualquer distinção. É integral também porque deve se dar em todos os aspectos e esferas de vida. Ainda, é integral por impor responsabilidade à universalidade dos adultos por sua realização. Compreendida a teoria elementar, foi abordado o direito à educação, direito social e fundamental, assegurado pela Constituição Federal de 1988. A educação é direito de todos. Ela deve ser pública gratuita, universal e de qualidade. Dentre os deveres do Estado com a educação, está a oferta da educação básica obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos, devendo ser asseguradas as condições para acesso e permanência. Nos processos de exclusão educacional, as crianças e os adolescentes migrantes e na condição de refugiados são especialmente afetados. Por isso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO trabalha para que os refugiados usufruam de uma educação com qualidade. No documento “Proteção do direito à educação dos refugiados”, a UNESCO apresenta o marco internacional do direito à educação dos/as refugiados/as e os seus instrumentos normativos acerca do tema. Ao final, propõe respostas de políticas públicas para a garantia do direito à educação de pessoas em situação de refúgio, que nomeia de “4 As Framework”, a qual convida os estados a satisfazer padrões em quatro áreas interdependentes. Os estados devem, portanto: incluir os refugiados nos sistemas e programas nacionais de educação; dispor de instituições e de programas acessíveis; contemplar conteúdos aceitáveis – relevantes, de qualidade e com adequação cultural – pelos/as estudantes;

e ofertar uma educação flexível, a qual se adapte às necessidades das sociedades em mudança. Por fim, foram analisados os direitos linguísticos, no plano internacional e interno. A partir da diferenciação entre língua, linguagem e linguística, verificou-se que a teorização sobre a língua e a linguagem ao longo da história passa por variadas escolas de pensamento linguístico e que, no final do século XIX, os estudos sobre a língua e a linguagem receberam um tratamento de viés científico. Visto que não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico, algumas normativas foram importantes para a consolidação de um Direito Linguístico, dentre elas, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996, que demarca as intervenções históricas sobre as línguas, as preocupações com as ameaças às línguas e a tutela da diversidade e da pluralidade linguística. Afirma que as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de comunidade linguística diferente à sua têm o direito de manter com essa comunidade uma relação de integração, de socialização adicional, conservando suas culturas de origem. Esse documento influenciou a elaboração de outros documentos jurídicos que tratam das relações entre as línguas no interior dos Estados nacionais. O Brasil é ainda incipiente na regulamentação dos direitos linguísticos, não obstante a sua diversidade linguística. A Constituição Federal de 1988 regulou sobre a língua em apenas quatro dispositivos. É preciso, no entanto, reforçar a noção dos direitos linguísticos como direitos humanos, realizando-se a proteção das línguas e de grupos linguísticos existentes no território brasileiro – o que inclui as línguas das comunidades de refugiados e do direito de que o aprendizado de crianças e adolescentes na escola seja feito respeitando-se a sua língua de origem.

O quinto capítulo pesquisou as políticas públicas destinadas à educação, no sistema formal de ensino, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, que não têm o português como língua materna e, portanto, possuem baixa proficiência em português. Além da previsão constitucional, a educação básica é regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, pelo Plano Nacional de Educação – PNE e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Sua organização compreende o sistema federal de ensino, os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal e os sistemas municipais de ensino. O atendimento educacional no Brasil é feito, portanto, de forma colaborativa entre a União, os estados e os municípios. A LDB estabeleceu a divisão da educação escolar em dois níveis: a educação básica e a educação superior. A educação básica é dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, as quais, consoante o artigo

26, *caput*, da LDB, devem ter base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, relativa às especificidades das regiões brasileiras, sociedades, culturas e dos/as próprios educandos/as. Dentre as modalidades de ensino previstas na LDB, estão: a Educação de Jovens e Adultos – EJA; a Educação Profissional e Tecnológica; a Educação Especial; a Educação Bilíngue de Surdos; a Educação no Campo ou Rural; a Educação Escolar Indígena; a Educação Escolar Quilombola; e a Educação à Distância. Referidas modalidades representam um avanço da LDB, em atendimento aos grupos minoritarizados. Contudo, ainda não disciplinou a educação de migrantes e refugiados. No capítulo, também foi analisado o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, instrumento de planejamento da política educacional no país, visando a articulação do sistema nacional de educação, com a definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a garantia da manutenção e do desenvolvimento do ensino. Depois, foi também estudada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que traça o conjunto de aprendizagens essenciais para cada etapa e modalidade da educação básica. Da análise dos três documentos do capítulo – LDB, PNE e BNCC – pôde-se constatar que as previsões de direitos linguísticos em tais documentos se restringem aos direitos das comunidades indígenas, das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. As políticas linguísticas previstas no PNE limitam-se a três situações: a educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – Libras; o Sistema Braille de leitura e a educação em língua materna para as comunidades indígenas. Ou seja, nenhum desses documentos se atentou para a inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes ou em situação de refúgio. A situação de não-previsão se modifica com a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, que dispôs sobre o direito de matrícula das crianças e dos adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, prevendo, dentre outras questões, a oferta, pela escola, do português como língua de acolhimento aos que tiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. A Resolução nº 1/2020 foi um avanço importante na caminhada de visibilização dos grupos migrantes e em situação de refúgio na escola. Contudo, possui caráter recomendatório para estados e municípios, além de ter imputado a totalidade da responsabilidade pelo acolhimento às escolas – sem prestar qualquer formação e suporte essencial para a oferta desse acolhimento – e desconsiderado as discrepâncias das escolas públicas brasileiras ou mesmo a alta carga de trabalho dos/as professores/as. Verificou-se que a ausência

de políticas educacionais para o acolhimento linguístico de crianças e adolescentes provenientes dos deslocamentos forçados provoca significativas consequências ao processo de inclusão escolar, como: silêncio, timidez, desinteresse, repetência, até mesmo a patologização do/a estudante migrante.

No sexto e último capítulo, foram, então, delimitadas as diretrizes das políticas educacionais para o atendimento, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, com baixa proficiência em língua portuguesa. Primeiro, o capítulo tratou do desafio da equidade na educação de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil. Em que pese a garantia formal da igualdade das condições para o acesso e a permanência na escola, as crianças e os adolescentes na condição de refugiados não dispõem das mesmas condições para a permanência escolar. Desde a invisibilização nos dados escolares, passando pela indevida realização da prova de classificação na língua portuguesa, pela ausência de políticas de acolhimento linguístico na escola, pela impossibilidade do apoio dos pais nas tarefas e atividades extraclasse, até mesmo as situações de exclusão por colegas – além dos casos de racismo, xenofobia e discriminação na escola –, muitos são os desafios ao processo de inclusão e exercício do direito à educação. Constatou-se que a educação intercultural é fundamental à inclusão e ao acolhimento de crianças e adolescentes em situação de refúgio, na escola. Também foram analisadas algumas iniciativas de políticas e instrumentos para a promoção de acesso e permanência de crianças e adolescentes migrantes na escola. Dentre elas, destacam-se: o projeto Cidadãos do Mundo, feito pela organização não governamental *I Know My Rights – IKMR*; o projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes”, implementado pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania – SMDHC, junto da Secretaria Municipal de Educação – SME de São Paulo/SP; o Projeto Cultura Brasileira para Estudantes Hispano-falantes, estruturado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, em parceria com o coletivo de migrantes *Sí, Yo Puedo!*; o projeto PLAcinho, desenvolvido na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA; e o projeto “O Haiti é Aqui”: Aprendendo Juntos, realizado em escolas públicas das redes estaduais e municipais de ensino de Joinville/SC. Todas, iniciativas para a mitigação da barreira da linguagem e promoção do ensino da língua portuguesa a crianças e adolescentes migrantes matriculados na educação básica ou em idade escolar. Em seguida, no contexto da educação em línguas, foi apresentado o Português como Língua de

Acolhimento – PLAc, surgido em 2001 em Portugal e importado para o Brasil a partir do ano de 2010, consubstanciado no ensino de português para migrantes, sobretudo os/as provenientes dos movimentos forçados, que precisam de apoio linguístico do país de acolhimento para as situações básicas da vida cotidiana. Apresentadas as características essenciais do PLAc, fez-se a crítica à nomenclatura, visando não fomentar mecanismos de dominação etnocêntrica por meio da língua. Sugeriu-se, então, a adoção dos termos “línguas que acolhem” ou “acolhimento em línguas”, em conformidade, respectivamente, com as propostas de Amato e Oliveira, e Bizon e Camargo. Por último, foram propostas algumas diretrizes, visando a construção de uma política nacional de acolhimento linguístico, elaborada à luz da teoria da proteção integral.

Para a tese, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: considerando o direito fundamental e social à educação, quais as diretrizes, no âmbito de uma política nacional de acolhimento linguístico, para o atendimento, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil que possuem baixa proficiência em língua portuguesa? Partiu-se da hipótese de que existem algumas ações pontuais para o ensino e o acolhimento, na educação básica, de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil, cujas línguas maternas não são o português. No entanto, trata-se de iniciativas localizadas, que não integram uma diretriz de política pública oficial destinada ao acolhimento linguístico de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil. Assim, para que o direito à educação seja adequadamente gozado por crianças e adolescentes na condição de refugiados, é preciso instituir uma política nacional de acolhimento linguístico, à luz da teoria da proteção integral, com o estabelecimento de diretrizes claras e orientadas, as quais assegurem o acolhimento em línguas no processo de ensino-aprendizagem da educação formal brasileira, dotando as escolas dos meios, recursos e instrumentos necessários à efetiva inclusão.

Obteve-se, ao final, a confirmação da hipótese de pesquisa, com a proposição das seguintes diretrizes: a realização de diagnóstico detalhado da presença dos/as estudantes na condição de refugiados, matriculados nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira; a destinação de recursos para a realização das ações da política de acolhimento linguístico – efetivando-se o princípio da prioridade absoluta no ciclo e na execução orçamentária das três esferas de governo, para a constituição da política nacional de acolhimento linguístico; a alteração da Lei nº 9.393/1996, a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para a inclusão do acolhimento em línguas para estudantes migrantes e em situação de refúgio, e da modalidade de ensino de Educação para Migrantes; a revisão e inclusão, no próximo Plano Nacional de Educação – PNE, da alfabetização de crianças migrantes e em situação de refúgio, bem como de estratégias para a promoção do apoio linguístico aos/às estudantes migrantes e em situação de refúgio, no âmbito escolar; a inclusão, no Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, de diretrizes, objetivos e metas para o fortalecimento dos direitos de crianças e adolescentes migrantes, assim como do acolhimento linguístico na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, além da inclusão, nas práticas pedagógicas, da educação para a diversidade, educação antirracista e antixenófoba; a revisão dos currículos e projetos pedagógicos, desde o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC até os currículos escolares das unidades escolares das redes públicas e privadas de ensino, para a inclusão da diversidade linguística e cultural em suas metodologias; a contratação de professores/as de Português como Língua de Acolhimento – PLAc, para a oferta do acolhimento linguístico, bem como o acompanhamento do progresso educacional do/a estudante em situação de refúgio nas unidades escolares; contratação de intérpretes e mediadores culturais, para o auxílio na adaptação do/a estudante e facilitação da comunicação da escola com as famílias recém-chegadas; a realização da formação inicial e continuada de professores/as – mediante a inclusão do ensino de Português como Língua de Acolhimento – PLAc ou de Português como Língua Adicional – PLA nas matrizes curriculares dos cursos de Letras das instituições universitárias, inclusão da formação para a diversidade nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas e a realização de formação continuada com os/as professores/as que já estão nas salas de aula; e a elaboração de material pedagógico especializado, o qual integre proposta oficial de ensino para a educação básica, voltado para o acolhimento em línguas de crianças e adolescentes em situação de refúgio, considerando as iniciativas existentes para o apoio linguístico no âmbito da escola.

Pontua-se, por fim, as limitações da presente pesquisa, sobretudo de tempo, de acesso aos dados qualificados e às pesquisas na esfera dos direitos linguísticos. Novos estudos poderão contribuir com esta análise, averiguando-se: o desempenho escolar de crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio; a participação e agentividade de estudantes migrantes e na condição de refugiados em locais de participação coletivas – seja nos grêmios estudantis ou nos espaços dos conselhos

gestores de políticas públicas, a exemplo das conferências municipais dos direitos das crianças e dos adolescentes; os índices de abandono e evasão escolar por crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados; o acesso dos/as estudantes migrantes à educação superior, dentre outras possíveis abordagens.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Victor; CERNADAS, Pablo Ceriani; MORLACHETTI, Alejandro. *Migration, children and human rights: challenges & opportunities*. Human Rights Centre National University of Lanús. May 2010. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=FC6DBCBBE78CA3E172ED7DED87629788?doi=10.1.1.475.9266&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

ABREU, Alexandre. Prefeitura de Manaus. *Secretarias debatem atendimento educacional aos índios Warao*. 31/01/2018. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticias/cidadania/secretarias-debatem-atendimento-educacional-aos-indios-warao/>. Acesso em: 14 out. 2023.

ABREU, Ricardo Nascimento. *Direito linguístico: olhares sobre as suas fontes*. Revista A Cor das Letras, Feira de Santana, v. 21, n. 1, p. 155-171, jan./abr. 2020.

ABREU, Ricardo Nascimento. *Os direitos linguísticos: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

AGIER, Michel. *Borderlands: towards an anthropology of the cosmopolitan condition*. Translated by David Fernbach. Malden: Polity Press, 2016.

AGUIAR, Gabriela Azevedo de. *Atlas de atividades para promoção de ambientes interculturais e acolhedores nas escolas: para professores, ciclo básico*. Rio de Janeiro: G. A. de Aguiar, 2023b.

AGUIAR, Gabriela Azevedo de. *MEU PORTUÑOL FALA: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras*. 2023. 416 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023a.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

ALBUQUERQUE, Luíze Ferreira de; MUNOZ, Angela Maria Erazo. Trajetória de famílias migrantes: estudo de caso do processo de acolhimento de refugiados venezuelanos em João Pessoa. In: MARTORELLI, Ana Berenice Peres; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; VIRGULINO, Camila Geyse da Conceição (Org.). *Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio*. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 88-118.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Xenofobia: medo e rejeição ao estrangeiro*. São Paulo: Cortez, 2016.

ALCALÁ, Humberto Nogueira. *Teoría y dogmática de los derechos fundamentales*. Ciudad de México: UNAM, 2003.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. *A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?* 2018. 207 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ALEXY, Robert. *Teoría de los derechos fundamentales*. Versión Castellana por Ernesto Garzón Valdés. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. *Reflexões omniléticas sobre o acesso e a permanência de crianças refugiadas congoleesas no Rio de Janeiro*. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de; SANTOS, Mônica Pereira dos; SILVA, Carine Mendes da. Do exílio nacional à cegueira institucional: Mirela, uma criança congoleesa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-21. 2020.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *7 mitos sobre refugiados*. 14 nov. 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/11/14/7-mitos-sobre-refugiados/#:~:text=%E2%80%9CRefugiados%20ir%C3%A3o%20tomar%20emprego%20dos,a%20menos%20para%20o%20brasileiro>. Acesso em: 06 set 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *10 crises humanitárias que precisam do seu apoio*. 2020c. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/12/28/10-crisis-humanitarias-que-precisam-do-seu-apoiol/>. Acesso em: 07 abr. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *ACNUR: Número de pessoas forçadas a se deslocar ultrapassa 100 milhões pela primeira vez*. 2022b. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/05/20/acnur-numero-de-pessoas-forçadas-a-se-deslocar-ultrapassa-100-milhoes-pela-primeira-vez/>. Acesso em: 25 maio 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *ACNUR em São Paulo*. Relatório de atividades. Jan./Fev. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/03/Relatorio-FOSP-PT.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Chefe da ONU para Refugiados pede o fim imediato da guerra na Ucrânia, que já deslocou mais de 10 milhões de pessoas*. 2022c. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/04/01/chefe-da-onu-para-refugiados-pede-o-fim-imediato-da-guerra-na-ucrania-que-ja-deslocou-mais-de-10-milhoes-de-pessoas/#:~:text=Lviv%2C%2031%20de%20mar%C3%A7o%20de,apoio%20aos%20milh%C3%B5es%20de%20civis>. Acesso em: 25 maio 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS.

*Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas*. 1954. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_sobre\\_o\\_Estatuto\\_dos\\_Apatri das\\_de\\_1954.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_sobre_o_Estatuto_dos_Apatri das_de_1954.pdf). Acesso em: 29 mar. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Crianças representam cerca de metade do número de refugiados no mundo: reunimos dados e histórias de quatro crianças refugiadas que nos inspiram com sua resiliência e esperança de um futuro melhor*. 2020a. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/10/12/criancas-representam-cerca-de-metade-do-numero-de-refugiados-do-mundo/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS.

*Indígenas venezuelanos no Brasil já somam mais de 7 mil pessoas, sendo 819 reconhecidas como refugiados*. 19/04/2022. 2022e. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/2022/04/19/indigenas-venezuelanos-no-brasil-ja-somam-mais-de-7-mil-pessoas-sendo-819-reconhecidas-como-refugiados/#:~:text=Crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20representam%20quase,%25\)%20e%20Way%C3%BAu%20\(1%25\)..](https://www.acnur.org/portugues/2022/04/19/indigenas-venezuelanos-no-brasil-ja-somam-mais-de-7-mil-pessoas-sendo-819-reconhecidas-como-refugiados/#:~:text=Crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20representam%20quase,%25)%20e%20Way%C3%BAu%20(1%25)..) Acesso em: 20 nov. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Perfil dos Abrigos em Roraima*. Atualizado em 17/10/2022. 2022d. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZTRhOWVlOTgtYTtk2MS00YmY3LWWEyY2YtMGM1Y2MzODFjMmVjliwidCI6ImU1YzZM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBJLTY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOjh9>. Acesso em: 17 out. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS.

*Protegendo refugiados no Brasil e no mundo*. Brasília: UNHCR, 2020b.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Síria*.

2022a. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/siria/>. Acesso em: 06 abr. 2022.

ALVES, Angela Limongi Alvarenga. O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. *In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Org.). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação / Universidade de São Paulo (USP), 2018b. p. 115-146.

ALVES, Angela Limongi Alvarenga. Refúgio e soberania estatal: “refugiados ambientais”. *In: JUBILUT, Liliana Lyra; RAMOS, Érika Pires; CLARO, Carolina de Abreu Batista; CAVEDON-CAPDEVILLE, Fernanda de Salles (Org.). “Refugiados ambientais”*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018a. p. 16-41.

ALVITES BAIADERA, Angélica. Migraciones internacionales, fronteras y Estados. ¿Cómo interpretar el régimen de frontera desde América del Sur? *Desafíos*, Bogotá, v. 31, n. 1, p. 123-156, jun. 2019.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da SIPLE*, Brasília, ano 4, v. 2, out. 2013.

AMATO, Laura Janaina Dias; OLIVEIRA, Jorgiane Norberto Dias de. Ensino de Português como Língua de Acolhimento para crianças: uma proposta de sequência didática. *Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 45-62. 2023.

ANDRADE, Jonathan Percivalle de. Migrantes humanitários: algumas perspectivas. *In: JUBILUT, Liliana Lyra; FRINHANI, Fernanda de Magalhães Dias; LOPES, Rachel de Oliveira. Migrantes forçados: conceitos e contextos*. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2018. p. 333-354.

ANNONI, Danielle; DUARTE, Mônica. A proteção jurídica aplicável aos migrantes e aos refugiados. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA*, 13., 2017, Santa Cruz do Sul. *Anais [...]*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2017. p. 1-15.

ANSELMO, Caio Alexandre Capelari. Migração forçada e categorização: entre a ampliação da proteção e a exclusão. *PERIPLOS – Revista de Investigación sobre Migraciones [CLACSO]*, Ciudad de Buenos Aires, v. 5, n. 1, p. 131-156. 2021.

ANUNCIAÇÃO, Renata Frank Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56. 2018.

ARANGO, Rodolfo. *El concepto de derechos sociales fundamentales*. Bogotá: Legis, 2005.

ARAÚJO, Danuse da Porciúncula; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. *In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13., 2017, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2017.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Traduzido por Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ASSIS, Gláucia de Oliveira. Nova Lei de Migração no Brasil: avanços e desafios. *In: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino; VEDOVATO, Luís Renato; FERNANDES, Duval; SOUZA, Marta Rovey de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (Org.). Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 609-623.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “Você precisa falar português com seu filho”: desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 81, n. 1, p. 167-188. 2019.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; COELHO, João Paulo Rossini Teixeira. Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPOTICS. *REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, v. 28, n. 60, p. 167-185, dez. 2020.

AUGÉ, Marc. *Por uma antropologia da mobilidade*. Traduzido por Bruno César Cavalcanti e Rachel Rocha de A. Barros. Revisado por Maria Stela Torres B. Lameiras. Maceió: UNESP, 2010.

AVELINO, Daniel Pitangueira de; ALENCAR, Joana Luíza Oliveira. Conferências nacionais em tempos de pandemia: apresentação. *In: IPEA. Boletim de Análise Institucional*. 32 ed. Rio de Janeiro: IPEA, 2022. p. 5-12.

AZEVEDO, Ana Paula Zaikievicz; BARRETO, Ketlin Petini. A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro. *Trajetórias Humanas Transcontinentales*, Limonges, n. 6, p. 86-102, jul. 2020.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do. As dimensões da docência no ensino às crianças imigrantes e refugiadas: estudo de caso com professoras em Goiânia. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 762-777, maio/ago. 2021.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do. Educação para além da matrícula: crianças migrantes, refugiadas, e a Resolução nº 1/2020. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 134-146, abr./jun. 2022.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do; SANTANA, Marco Antônio de. Crianças haitianas em escolas brasileiras: notas sobre inclusão e interculturalidade. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 13, n. 37, p. 316-331. 2022.

BAENA, Ana Paula Ribeyre. *Políticas públicas educacionais brasileiras: a recepção da criança migrante e refugiada no espaço escolar da rede pública de educação de Curitiba*. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. *R. bras. Est. Pop.*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BALIBAR, Étienne. Fronteras del mundo, fronteras de la política. *Alteridades*, Ciudad de México, v. 15, n. 30, p. 87-96, jul./dic. 2005.

BALZAN, Carina Fior Postinger; SOUZA, Monique Dias; PEDRASSANI, Júlia Sonaglio; VIEIRA, Leandro Rocha; SANTOS, Aléxia Islabão dos. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e

refugiados na educação básica. *Gragoatá*, Niterói, v. 28, n. 60, p. 1-23, jan./abr. 2023.

BALZAN, Carina Fio Postinger; TURCATTI, Alissa; PEDRASSANI, Júlia Sonaglio; CITOLIN, Cristina Bohn (Orgs.). *Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica*. Bento Gonçalves: IFRS, 2023.

BANO, Issaka Mainassara. *Por uma construção cultural: crianças e adolescentes refugiados africanos em São Paulo*. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira; LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro. *O Brasil e o espírito da Declaração de Cartagena*. *Forced Migration Review*, Alicante, v. 35, jul. 2010.

BARTSCH, Julia. *Estrangeiro do outro, estrangeiro de si: o (re)conhecer-se para imigrantes e refugiados da República Democrática do Congo na cidade de São Paulo*. 2021. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BERCOVICI, Gilberto. A problemática da constituição dirigente: algumas considerações sobre o caso brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 36, n. 142, abr./jun. 1999.

BETTS, Alexander. *Survival migration: failed governance and the crisis of displacement*. New York: Cornell University Press, 2013.

BEZERRA, Cecília Braga. *Distantes do berço: impactos psicológicos da imigração na infância*. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BHABHA, Jacqueline. *Can we solve the migration crisis?* Cambridge, UK; Medford, MA: Polity Press, 2018.

BHABHA, Jacqueline. *Child migration & human rights in a global age*. Nova Jersey: Princeton University Press, 2014.

BHABHA, Jacqueline; ABEL, Guy. Children and unsafe migration. *In: IOM. World Migration Report 2020*. Geneva: IOM, 2019. p. 231-251.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino; VEDOVATO, Luís Renato; FERNANDES, Duval; SOUZA, Marta Rovey de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe (Org.). Migrações Sul-Sul*. 2. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726.

BOLÍVAR, Antonio. Equidad educativa y teorías de la Justicia. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 3, n. 2, p. 42-69. 2005.

BORTOLOTTI, José Carlos Kraemer; MACHADO, Guilherme Pavan. Direitos sociais como fundamentais: um difícil diálogo no Brasil. *Prisma Jur.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 429-455. 2017.

BOTEGA, Tuíla; GARBIN, Marizete. A Pastoral da Mobilidade Humana na Diocese de Kisantu – República Democrática do Congo (RDC). *REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, v. 26, n. 54, p. 247-254, dez. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927*. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1927. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm). Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022c.

BRASIL. *Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964*. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l4513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4513.htm). Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores. Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm). Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm). Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm). Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. *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. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm). Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017*. 2017b. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. 2017c. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Economia. *Orçamento Público*. 2023b. Disponível em: [https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/orcamento#:~:text=O%20or%C3%A7amento%20p%C3%ABlico%20%C3%A9%20o,ser%C3%A3o%20utilizados\)%20a%20cada%20ano..](https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/orcamento#:~:text=O%20or%C3%A7amento%20p%C3%ABlico%20%C3%A9%20o,ser%C3%A3o%20utilizados)%20a%20cada%20ano..) Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *CNE – Histórico*. Sem data. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *CONAE 2024 – Conferência Nacional de Educação – Documento Final*. Disponível em: <https://anup.org.br/site/wp-content/uploads/2024/02/CONAE-2024-Documento-Final-26-02-2024.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012*. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category\\_slug=maio-2012pdf&](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012pdf&)

Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020*. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica*. 2020? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portal de Imigração. *Informações Gerais do Grupo de Trabalho*. 07 de março de 2023. 2023a. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/informacoes-gerais-do-grupo-de-trabalho>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Justiça. Comitê Nacional para os Refugiados. *Resolução Conjunta n. 1, de 9 de agosto de 2017*. 2017a. Estabelece procedimentos de identificação preliminar, atenção e proteção para criança e adolescente desacompanhados ou separados, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/anexos/resolucao-conjunta-n-1-do-conare-1.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Estratégia de Interiorização*. Dados atualizados até agosto de 2022. 2022b. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Resolução CNAS nº 33, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS\\_2012.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf) Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. *Projeto de Lei que institui o Plano Plurianual (PPA) para o período de 2024 a 2027*. 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/plano-plurianual/arquivos/projeto-de-lei-ppa-2024-2027/projeto-de-lei-ppa2024-2027.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos – SDH. *Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011-2020*. Documento Preliminar para Consulta Pública. Brasília, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/1005>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.230, de 2023*. 2023d. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. *Projeto de Lei Complementar nº 235, de 2019*. Institui o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, e do art. 211 da Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: [https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139285?\\_gl=1\\*hyxqzz\\*\\_ga\\*NzM1NTI5MTM3LjE2OTAwNTU1MjU.\\*\\_ga\\_CW3ZH25XMK\\*MTY5MDEyNDU4OC4zLjAuMTY5MDEyNDU4OC4wLjAuMA...](https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139285?_gl=1*hyxqzz*_ga*NzM1NTI5MTM3LjE2OTAwNTU1MjU.*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5MDEyNDU4OC4zLjAuMTY5MDEyNDU4OC4wLjAuMA...) Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Cível Originária n. 0069076-95.2018.1.00.0000*. Autor: Estado de Roraima. Réu: União. Relatora: Min. Rosa Weber. Julgado em: 09/10/2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5437155>. Acesso em: 27 out. 2022.

BREITENVIESER, Camila Barrero. *I Relatório cidades solidárias Brasil: proteção e integração de pessoas refugiadas no plano local*. Brasília, DF: Agência da ONU para Refugiados – ACNUR, 2022.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION. *“Bota fogo!”: o ataque de brasileiros a imigrantes venezuelanos em Pacaraima*. BBC Brasil, São Paulo, 20 ago. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45245644>. Acesso em: 07 set. 2022.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION. *Rússia x Ucrânia: 5 imagens mostram evolução da guerra em 3 meses*. BBC Brasil, São Paulo, 25 maio 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61569149>. Acesso em: 25 maio 2022.

BROWN, Wendy. *Estados vallados, soberanía en declive*. Barcelona: Herder, 2015.

BUCCI, Maria Paula Dallari. *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. *O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CABRAL, Johana. *Família, sociedade e Estado na promoção e defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente: um estudo da teoria da proteção integral*. Criciúma: UNESC, 2012.

CABRAL, Johana; SOUZA, Ismael Francisco de. *Políticas públicas de proteção para as crianças na condição de refúgio no Brasil: limites e possibilidades*. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2019.

CALEGARI, Marília. *Legado da fuga: educação e refúgio no Brasil*. São Paulo: IKMR, 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Legado-da-Fuga.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Traduzido por Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAMELO, Juliana. *Migrantes na escola: estudo acerca da inserção das crianças migrantes no sistema escolar em Caxias do Sul, em tempos presentes*. 2022. 88f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

CAMPOS, Ligia Maria Caldeira Leite de. Os conflitos no Sudão do Sul e as tentativas de alcançar a paz. *Dossiê de Conflitos Contemporâneos*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 43-50, out./jan. 2021.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes Ramos. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da reprodução interpretativa e culturas de pares nas brincadeiras de crianças. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 60, p. 1-14, jan./mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-185, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=hhpnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=vera+maria+candau&ots=-px7RzhIbk&sig=nGVz7vvL9SRW-vp7J5F2ybWPoL0#v=onepage&q=vera%20maria%20candau&f=false> Acesso em: 07 out. 2023.

CANTINHO, Isabel. Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, a. XXI, n. 41, p. 155-176, maio/ago. 2018.

CARARO, Aryane; SOUZA, Duda Porto de. *Valentes: histórias de pessoas refugiadas no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

CARNEIRO, Julia Costa; CAVALCANTI, Camilla Martins; SOUSA, Vanessa de Lima Marques Santiago. O acolhimento de crianças refugiadas no Brasil: a efetivação dos direitos culturais como meio de garantir o seu pleno desenvolvimento. *Cadernos Eletrônicos Direito Internacional sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2021.

CARTACAPITAL. Política. “Sai do meu país!”: agressão a refugiado expõe a xenofobia no Brasil. 04 ago. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/saia-do-meu-pais-agressao-a-refugiado-no-rio-expoe-a-xenofobia-no-brasil/>. Acesso em: 12 set. 2022.

CASTOR, Suzy. A transição haitiana: entre os perigos e a esperança. *In: CLACSO. Cadernos da América Latina*. n. 5. São Paulo: CLACSO, 2008.

CAVALCANTI, Leonardo. A década de 2010 (2011-2020): dinamismo e mudanças significativas no panorama migratório e de refúgio no Brasil. *In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca 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. p. 8-23.*

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. *Imigração e refúgio no Brasil: retratos da década de 2010*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021b.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca 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, 2021a.*

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Wagner Faria de. Os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a imigração e o refúgio no Brasil: uma primeira aproximação a partir dos registros administrativos. *Périplos – Revista de Pesquisa sobre Migrações*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 11-35. 2020.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. *Formação espetacular! educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular*. Salvador: EDUFBA, 2022.

CLARK, Helen. Prefácio. *In: UNESCO. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção*. Paris: UNESCO, 2020. p. 07. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por). Acesso em: 24 out. 2022.

CLARO, Carolina de Abreu Batista. O conceito de “refugiado ambiental”. *In: JUBILUT, Líliliana Lyra; RAMOS, Érika Pires; CLARO, Carolina de Abreu Batista; CAVEDON-CAPDEVILLE, Fernanda de Salles (Org.). “Refugiados ambientais”*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018. p. 69-100.

COLÓQUIO SOBRE PROTEÇÃO INTERNACIONAL DOS REFUGIADOS NA AMÉRICA CENTRAL, MÉXICO E PANAMÁ. *Declaração de Carragena*. 1984. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Declaracao\\_de\\_Cartagena.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf). Acesso em: 31 maio 2022.

COLUCCI, Viviane. A teoria da proteção integral frente ao combate ao trabalho infantil e à regularização do trabalho do adolescente. *Rev. TST*, Brasília, v. 79, n. 1, p. 55-65, jan./mar. 2013.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS; ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Painel interativo de decisões sobre refúgio no Brasil*. Decisões de mérito. Atualizado em 09/08/2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZTk3OTdiZjctNGQwOC00Y2FhLTgxYTctNDNIN2ZkNjZmMWWlwiidCI6ImU1YzM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBjLTY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOjh9&pageName=ReportSection>. Acesso em: 15 out. 2022.

CONSELHO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Traduzido por Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORTEZ, Dayane; BACK, Angela Cristina Di Palma. Considerações sobre o Português como Língua de Acolhimento e seus impactos na política linguística. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 218-229, abr./jun. 2022.

CRUZ, Dayana Aparecida Marques de Oliveira. O espaço reticulado, a globalização e as migrações na contemporaneidade. In: SALLES, Denise Lopes; CASTRO, Flávia Rodrigues de; LOUREIRO, Gustavo do Amaral (Org.). *Mobilidade humana, migrações e refúgio: entre o local e o global*. Belo Horizonte: Lemos Mídia, 2020. p. 235-265.

CRUZ, Ingrid Sinimbu; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Avaliação no ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAC): práticas, expectativas e percepções dos aprendentes. In: MARTORELLI, Ana Berenice Peres; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; VIRGULINO, Camila Geyse da Conceição (Org.). *Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio*. João Pessoa: UFPB, 2020. p. 145-168.

CRUZ, Lauro Rafael. *A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)*. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CURSINO, Carla Alessandra. Discussões sobre formação de professoras/professores de PLAC em ações de voluntariado. *Revista X*, Curitiba, v. 18, n. 01, p. 64-90. 2023.

CUSTÓDIO, André Viana. *Direito da Criança e do Adolescente*. Criciúma, SC: UNESC, 2009.

CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do Direito da Criança e do Adolescente. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, v. 29, p. 22-43. 2008.

CUSTÓDIO, André Viana; MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 223-245. 2015.

CUSTÓDIO, André Viana; SOUZA, Ismael Francisco de. Fundamentos do Sistema de Garantias de Direitos no contexto das políticas sociais públicas para crianças e adolescentes. In: CUSTÓDIO, André Viana; SOUZA, Ismael Francisco de (Orgs.). *Sistema de Garantias de Direitos: proteção fundamental para crianças, adolescentes e jovens*. Criciúma: Belcanto, 2022. p. 12-23.

CUSTÓDIO, André Viana; VERONESE, Josiane Rose Petry. *Crianças esquecidas: o trabalho infantil doméstico no Brasil*. Curitiba: Multidéia, 2009.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. *Webinário discute tráfico de pessoas e legislação sobre o tema*. 10 out. 2022. Disponível em: <https://www.dpu.def.br/noticias-institucional/71112-webinario-discute-trafico-de-pessoas-e-legislacao-sobre-o-tema> Acesso em: 07 nov. 2022.

DELFIN, Rodrigo Borges. Morte de congolês no Rio de Janeiro por dívida de trabalho gera comoção, revolta e mobilização por Justiça. *Migramundo*, São Paulo, 1 fev. 2022. Disponível em: <https://migramundo.com/morte-de-congoles-no-rio-de-janeiro-por-divida-de-trabalho-gera-comocao-revolta-e-mobilizacao-por-justica/>. Acesso em: 12 set. 2022.

DI CESARE, Donatella. *Estrangeiros residentes: uma filosofia da migração*. Traduzido por César Tridapalli. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. *Teoria geral dos direitos fundamentais*. 5. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2014.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 16, p. 03-11, jul./dez. 2014.

ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO; ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Percursos, percalços e perspectivas: a jornada do projeto Atuação em Rede: capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil*. Brasília: ESMPU, ACNUR, 2020.

EXAME. *Moradores de Roraima expulsam imigrantes venezuelanos*. 18 ago. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/moradores-de-roraima-expulsam-imigrantes-venezuelanos/>. Acesso em: 07 set. 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das*

políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-96.

FAUSTINO, Deivison Mendes; OLIVEIRA, Leila Maria de. Xenoracismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. *REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, v. 29, n. 63, p. 193-210, dez. 2021.

FERNANDES, Duval; MILESI, Rosita; FARIAS, Andressa. Do Haiti para o Brasil: o novo fluxo migratório. In: ACNUR. *Cadernos de Debates Refúgio, Migração e Cidadania*, v. 6, n. 6. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2011. p. 73-97.

FERREIRA, Verônica Ventorini. *Entre as políticas públicas e a experiência escolar: o fenômeno da regulação no texto do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024*. 2023. 173 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

FLEURI, Reinaldo Marias. *Educação intercultural e formação de educadores*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago. 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FLORÊNCIO, Giovana de Carvalho. Os direitos humanos das crianças refugiadas no Brasil do século XXI: interfaces educacionais. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 592-606, maio/ago. 2021.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série. Rio de Janeiro: UNICEF, 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; INTELIGÊNCIA EM PESQUISA E CONSULTORIA ESTRATÉGICA. *Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes*. 15 de setembro de 2022. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022\\_a-voz-de-adolescentes.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf). Acesso em: 16 jan. 2023.

FURTADO, Roberval Angelo; GOMES, Vera Lucia; CASTRO, Rita de Fátima da Silva Rosas de. O monitoramento e avaliação da meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: contribuições para o debate. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 65, jan./mar. 2022.

FUSARO, Karin de Pesci e. *Infância refugiada: mediação e agência de crianças sírias no Distrito Federal*. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

G1. Santa Catarina. *'Diziam: voltem para a terra de vocês', conta mulher de haitiano morto em SC*. 20 out. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/10/diziam-voltem-para-terra-de-voce-conta-mulher-de-haitiano-morto-em-sc.html>. Acesso em: 12 set. 2022.

GARCIA, Adir Valdemar; YANNOULAS, Silvia Cristina. Educação, pobreza e desigualdade social. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017.

GAZETA DO POVO. *PF afirma que incêndio em moradia de africanos na UnB foi criminoso*. 29 mar. 2007. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/pf-afirma-que-incendio-em-moradia-de-africanos-na-unb-foi-criminoso-af96vh9kevb0r5pkio559dqa6/>. Acesso em: 12 set. 2022.

GIMENÉZ ROMERO, Carlos. *Qué es la inmigración*. Barcelona: RBA Libros, 2003.

GLAP, Lucimara; FRASSON, Antonio Carlos. As políticas curriculares no Brasil: o percurso até a formulação da Base Nacional Comum Curricular. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 419-441. 2023.

GLOBAL MIGRATION GROUP. *International Migration and Human Rights: challenges and opportunities on the Threshold of the 60<sup>th</sup> Anniversary of the Universal Declaration of Human Rights*. Geneva: GMG, 2008. Disponível em: [https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/int\\_migration\\_human\\_rights.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/int_migration_human_rights.pdf). Acesso em: 03 out. 2022.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Traduzido por Mathias Lambert. 1963. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma\\_notassobreamanipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_notassobreamanipulacaodaidentidadedeteriorada.pdf). Acesso em: 05 out. 2022.

GOMES, Márcia Letícia. *Migração, refúgio e direitos humanos: um olhar para os movimentos migratórios contemporâneos*. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTIN, Nuria Belloso. *Cidadania, democracia e participação política: os desafios do século XXI*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018.

GRAJZER, Deborah Esther. *Crianças refugiadas: um olhar para a infância e seus direitos*. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

- GRAJZER, Deborah Esther. Os direitos das crianças migrantes e refugiadas no Brasil: debates e tensões. *In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). Estatuto da Criança e do Adolescente – 30 anos: grandes temas, grandes desafios.* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.
- GRAJZER, Deborah Esther; VERONESE, Josiane Rose Petry; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Crianças refugiadas: os avanços e desafios para a proteção integral. *In: VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVA, Rosane Leal da (Orgs.). A criança e seus direitos: entre violações e desafios.* Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 187-212.
- GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77. 2010.
- GUILHERME, Ana Julia; THEIS, Rafaella; OLIVEIRA, Márcio de. Emoções em movimento: a dimensão emocional na trajetória de migrantes haitianas e sírias no Brasil. *Entropia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 198-220, jul./dez. 2022.
- HÄBERLE, Peter. *Los derechos fundamentales en el Estado prestacional.* Traduzido por Jorge Luis León Vásquez. 1. ed. Lima: Palestra Editores, 2019.
- HEIDERIQUE, Domenique Sendra. “O que gente passa é normal, acaba sendo normal”: o olhar de mães refugiadas acerca da entrada de suas crianças em escolas dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- HERRERA, Gioconda; VELASCO, Soledad Álvarez; CABEZAS, Gabriela (Coord.). *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- HOPKINS, Daniela Krueger. *Escolarização e plurilinguismo: memórias de falantes de alemão como língua de herança.* 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.
- IBANEZ, Frédéric. *Que línguas são faladas no Brasil?* 05/11/2021. Disponível em: <https://www.alphatrad.pt/noticias/linguas-mais-faladas-no-brasil>. Acesso em: 04 mar. 2023.
- INEPDATA. *Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE.* Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNGExMDEBIYjMtNjcwYS00ZDg4LTk1NzltMGU3NDhhZmMxMjRkIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSectioncc57a595279632469dc0>. Ano do resultado: 2020. Acesso em: 24 jul. 2023.
- INSABRALDE, Larissa de Souza Mello. *Além das fronteiras: da complexidade da educação de quem não é daqui: um estudo sobre crianças refugiadas.* 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.
- INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA. *Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros.* Outubro de

2022. Disponível em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. *Criança refugiada no Brasil conta suas histórias através de desenhos*. 2016. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/refugiados-e-refugiadas/crianca-refugiada-no-brasil-Conta-suas-historias-atraves-de-desenhos/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

INTERNATIONAL MONETARY FUND. *Migration to advanced economies can raise growth*. 19 jul. 2020. Disponível em: <https://blogs.imf.org/2020/06/19/migration-to-advanced-economies-can-raise-growth/>. Acesso em: 06 set. 2022.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. *World Migration Report 2022*. Geneva: International Organization for Migration, 2021.

JUBILUT, Líliliana Lyra. *O Direito Internacional dos Refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro*. São Paulo: Método, 2007.

JUBILUT, Líliliana Lyra; CASAGRANDE, Melissa Martins. The Continued Pivotal Role of the 1951 Convention in Refugee Protection: evidences from dialogues with Latin American Refugee Law and the GCR. *In: JUBILUT, Líliliana Lyra; GARCEZ, Gabriela Soldano; FERNANDES, Ananda Pórpora; SILVA, João Carlos Jarochinski (Org.). Direitos Humanos e Vulnerabilidade e o Direito Internacional dos Refugiados*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2021. p. 461-517.

JUBILUT, Líliliana Lyra; LOPES, Rachel de Oliveira; GARCEZ, Gabriela Soldano; FERNANDES, Ananda Pórpora. Apresentação. *In: JUBILUT, Líliliana Lyra; LOPES, Rachel de Oliveira; GARCEZ, Gabriela Soldano; FERNANDES, Ananda Pórpora (Org.). Direitos Humanos e vulnerabilidade e o direito humanitário*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019. p. 11-21.

JUBILUT, Líliliana Lyra; MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. Os conceitos de humanitarismo e vulnerabilidades: delimitação, uso político, sinergias, complementaridades e divergências. *In: JUBILUT, Líliliana Lyra; LOPES, Rachel de Oliveira; GARCEZ, Gabriela Soldano; FERNANDES, Ananda Pórpora (Orgs.). Direitos Humanos e vulnerabilidade e o direito humanitário*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019. p. 847-887.

JUBILUT, Líliliana Lyra; RAMOS, Érika Pires; CLARO, Carolina de Abreu Batista; CAVEDON-CAPDEVILLE, Fernanda de Salles. Apresentação. *In: JUBILUT, Líliliana Lyra; RAMOS, Érika Pires; CLARO, Carolina de Abreu Batista; CAVEDON-CAPDEVILLE, Fernanda de Salles (Org.). "Refugiados ambientais"*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018. p. 11-14.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. *Refúgio em números (7ª Edição)*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

KOZMA, Eliana Vianna Brito; OLIVEIRA, Carlos Alberto de. Os rumos da Linguística Aplicada: compromisso com as práticas sociais. Editorial. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 28, n. 1, p. 4-12. 2023.

KUHM, Suelem Pereira; OLSEN, Lisiane Teresinha Dias; JUNG, Hildegard Susana. Inclusão e acesso de crianças imigrantes e refugiadas à escola: desafios e possibilidades. *Revista Temática*, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 172-186. 2022.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? : desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LANGELLA, Marita. *Geopolítica dei muri nel mondo 30 anni dopo Berlino*. GEOHUB, 2021. Disponível em: <https://geopoliticalhub.unilink.it/geopolitica-dei-muri-nel-mondo-30-anni-dopo-berlino/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

LAPA, Rosilandy Carina Cândido; OLIVEIRA, Ingrid Barbosa; REIS, Vanessa Vasques Assis dos. A assistência humanitária inicial aos refugiados no mediterrâneo. In: JUBILUT, Liliana Lyra; LOPES, Rachel de Oliveira; GARCEZ, Gabriela Soldano; FERNANDES, Ananda Pórpora (Org.). *Direitos Humanos e vulnerabilidade e o direito humanitário*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019. p. 780-801.

LEITE, Ana Carolina Gonçalves; CASTRO, Mariana. Securitização das migrações, COVID-19 e seletividade das políticas migratórias. In: JUBILUT, Liliana Lyra; GARCEZ, Gabriela Soldano; FERNANDES, Ananda Pórpora; SILVA, João Carlos Jarochinski (Org.). *Direitos humanos e vulnerabilidade e Direito Internacional dos Refugiados*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2021. p. 1091-1121.

LEMES, Renan Monezi. *Práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa para imigrantes bolivianos nas escolas públicas do município de Cáceres – MT: um estudo de caso*. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. *Mamãe África, cheguei ao Brasil: os direitos da criança e do adolescente sob a perspectiva da igualdade racial*. Florianópolis: Ed da UFSC; Fundação Boiteux, 2011.

LIMA, Miguel M. Alves. *O direito da criança e do adolescente: fundamentos para uma abordagem principiológica*. 2001. 347 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LINS, Marcella; FERRARIA, Karina Victor. A perseguição ao povo Rohingya e o desrespeito aos direitos humanos em Myanmar. *Humanidades em diálogo*, São Paulo, v. 10, p. 210-226. 2021.

LOIS, María. Apuntes sobre los márgenes: fronteras, fronterizaciones, órdenes socioterritoriales. In: CARDIN, Eric Gustavo; COLOGNESE, Silvio Antônio (Org.). *As ciências sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa*. Cascavel: JB, 2014. p. 239-261.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Lorena Poliana Silva. *Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc: dimensões política, pedagógica e administrativa*. 2022. 339 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Algumas considerações sobre o termo português como língua de acolhimento. *In*: MARTORELLI, Ana Berenice Peres; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; VIRGULINO, Camila Geysse da Conceição (Org.). *Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio*. João Pessoa: Editora UFPB, 2020a. p. 120-144.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 169-190, jan./jun. 2020b.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. *Processos e percursos da institucionalização da área de Português como Língua de Acolhimento em Portugal e no Brasil*. 2022. 287 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Edição Especial nº 9, s/p. 2018.

LUBKEMANN, Stephen C. Involuntary immobility: on a theoretical invisibility in forced migration studies. *Journal of Refugee Studies*, England, v. 21, n. 4, p. 454-475, dec. 2008.

LUSSI, Carmem. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 136-144. 2015.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. O Haiti é aqui: primeiros apontamentos sobre os imigrantes haitianos em Balneário Camboriú – Santa Catarina – Brasil. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 223-256, jan./jun. 2014.

MAHLKE, Helisane. *Direito Internacional dos Refugiados: novo paradigma jurídico*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017.

MANTOVANI, Flávia. *Imagem acolhedora do Brasil não se aplica a imigrantes negros, diz sociólogo*. Portal GELEDÉS Instituto da Mulher Negra. 23 nov. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/imagem-acolhedora-do-brasil-nao-se-aplica-a-imigrantes-negros-diz-sociologo/>. Acesso em: 07 set. 2022.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out./dez. 2017.

MARINUCCI, Roberto. Políticas de fronteirização e construção de muros: violações e resistência. *REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, v. 30, n. 64, p. 7-14, abr. 2022.

MARSHALL, Tim. *A era dos muros: por que vivemos em um mundo dividido*. Traduzido por Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

MARTINS, Júlia Serra. Apresentação. In: MARTINS, Júlia Serra; SALA, José Blanes (Orgs.). *Nossa casinha: português como língua de acolhimento para crianças*. Santo André: EdUFABC, 2022. p. 8-10.

MARTINS, Júlia Serra; SALA, José Blanes (Orgs.). *Nossa casinha: português como língua de acolhimento para crianças*. Santo André: EdUFABC, 2022.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. *REMHU – Rev. Interdiscipl. da Mobil. Hum.*, Brasília, v. 22, n. 42, p. 281-285, jan./jun. 2014.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. Crianças desacompanhadas na América Latina: reflexões iniciais sobre a situação na América Central. *RIDH*, Bauru, v. 5, n. 1, p. 77-96, jan./jun. 2017a.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. Há políticas públicas para crianças refugiadas no Brasil? In: JUBILUT, Liliana Lyra; FRINHANI, Fernanda de Magalhães; LOPES, Rachel de Oliveira (Org.). *Direitos humanos e vulnerabilidade em políticas públicas*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2017b. p. 243-260.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. Infância como categoria de perseguição? Crianças refugiadas e proteção internacional. In: JUBILUT, Liliana Lyra; FRINHANI, Fernanda de Magalhães Dias; LOPES, Rachel de Oliveira (Org.). *Migrantes forçados: conceitos e contextos*. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2018. p. 196-223.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. Rumo à securitização das migrações nas Américas? Perspectivas da América Latina e do Sul. *R. Esc. Guerra Naval*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 115-142, jan./abr. 2016.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PERMISÁN, Cristina Goenechea. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2016.

MATOS, Marcos Paulo Santa Rosa. *Funcionamento e posicionamento do discurso jurídico-constitucional acerca das línguas e dos direitos linguísticos no Brasil*. 2022. 936 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

MAY, Stephen. Direitos linguísticos como direitos humanos. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, número especial, p. 209-241. 2020.

MELO-PFEIFER, Sílvia; SOUZA, Ana. Português como língua de herança: uma perspectiva pluricêntrica do processo de ensino e aprendizagem. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 73, p. 380-406, jan./jun. 2022.

MENDES, Victor Augusto; GRAJZER, Deborah Esther; FISORI, Raphael Feitosa. Assistência humanitária aos migrantes forçados: definição normativa e recebimento da ajuda humanitária. In: JUBILUT, Liliana Lyra; LOPES, Rachel de Oliveira; GARCEZ, Gabriela Soldano; FERNANDES, Ananda Pórpóra (Org.). *Direitos Humanos e vulnerabilidade e o direito humanitário*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019. p. 756-800.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MESQUITA, Raylane Ryara dos Santos. *Acolhimento de crianças e famílias migrantes e/ou refugiadas nas Escolas Municipais de São Paulo: formação docente humanizadora*. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

MEZZANOTTI, Gabriela. Entre non-entrée e non-refoulement: uma análise crítica do discurso norueguês em sua atual gestão migratória. In: JUBILUT, Liliana Lyra; FRINHANI, Fernanda de Magalhães Dias; LOPES, Rachel de Oliveira (Org.). *Migrantes forçados: conceitos e contextos*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018. p. 507-530.

MILESI, Rosita; COURRY, Paula; ROVERY, Julia. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. In: ACNUR; IMDH. *Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, v. 13, n. 13. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2018. p. 61-81.

MIRANDA, Suélen Cristina de. A História em espiral: compreendendo a receptividade brasileira à imigração haitiana a partir de suas determinações. *Aedos*, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 29-52, ago. 2018.

MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima Imaculada. A formação humana integral diante de retrocessos sociais. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 39, n. 108, p. 161-176, maio-ago. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. *As estratégias e ações de políticas públicas para a erradicação da exploração sexual comercial nos municípios brasileiros no contexto jurídico e político da teoria da proteção integral dos direitos da criança e do*

*adolescente*. 2020. 291 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020.

MORELLO, Rosângela. Línguas, fronteiras e perspectivas para o ensino bilíngue e plurilíngue no Brasil. *In*: MORELLO, Rosângela; MARTINS, Marci Fileti (Orgs.). *Observatório da Educação na Fronteira: política linguísticas em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola*. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016. p. 17-43.

MOURA, Maria Lourdes de. *Português como Língua de Acolhimento: uma proposta de ensino-aprendizagem*. 2020. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste Paraná, Cascavel, 2020.

NAÇÕES UNIDAS. *Agências reprovam detenção de crianças migrantes e refugiadas*. 05/07/2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/07/1794592>. Acesso em: 03 out. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. Pacto Global – Rede Brasil. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS*. 2020. Disponível em: <https://www.pactoglobal.org.br/ods>. Acesso em: 12 jan. 2023.

NASCIMENTO, José Almir do; BOTLER, Alice Miriam Happ. A qualidade da educação pode ser demandada ao Conselho Tutelar? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, p. 1-21. 2022.

NEVES, Amélia de Oliveira. *Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso*. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da educação básica. *Educação em Revista*, Marília, v. 21, n. 02, p. 37-50. 2020.

NORONHA, Cláudia Lima Ayer de. Acesso dos imigrantes internacionais aos benefícios sociais: o que os dados do cadúnico informam. *In*: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca 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. p. 203-224.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ – NEPO. *Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico*. 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NUNES, Diego. Racismo e xenofobia. Imigrante senegalês é agredido em Caxias do Sul em ataque racista e xenófobo. *Esquerda Diário*, São Paulo, 17 jul. 2017.

Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Imigrante-senegales-e-agredido-em-Caxias-do-Sul-em-ataque-racista-e-xenofobo>. Acesso em: 12 set. 2022.

NUNES, Laura Maeda. *Direito Internacional dos Refugiados e colonialidade(s): um estudo sobre resquícios coloniais na contemporaneidade do refúgio*. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; HEIDERIQUE, Domenique Sendra. “A escola pediu a documentação e eu tive que explicar que só tem o protocolo da polícia federal”: criança refugiada e educação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 662-678, maio/ago. 2021.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. A migração venezuelana no Brasil: crise humanitária, desinformação e os aspectos normativos. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 219-244. 2019.

OLIVEIRA, Bruna Souza de. O acolhimento de estudantes migrantes nas escolas brasileiras: desafios e propostas a partir do estado da arte. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15. 2020.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de; SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de. O acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, p. 308-319, jul./set. 2022.

OLIVEIRA, Francisco Leandro de. *Acolhimento e integração de crianças refugiadas em escolas públicas da região de fronteira trinacional: um estudo de caso*. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; SILVA, Julia Izabelle da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, jan./abr. 2017.

OLIVEIRA, Joelma Beatriz de. *Educação de crianças refugiadas: decolonialidade, inclusão e interculturalidade – estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte – MG*. 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023.

OLIVEIRA, Karoline de; SEGATTO, Catarina Ianni. A regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE) no Brasil: um longo debate. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-14. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. 1965. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan\\_convencao\\_sobre\\_elimizacao\\_todas\\_formas\\_discriminacao\\_racial.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_convencao_sobre_elimizacao_todas_formas_discriminacao_racial.pdf). Acesso em: 25 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses..> Acesso em: 05 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados*. 1951. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 03 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra a Mulher*. 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/mulher/lex121.htm>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos da Criança – 1959*. Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cgvs/usu\\_doc/ev\\_ta\\_vio\\_leg\\_declaracao\\_direitos\\_crianca\\_onu1959.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cgvs/usu_doc/ev_ta_vio_leg_declaracao_direitos_crianca_onu1959.pdf). Acesso em: 09 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas*. 1992. Disponível em: [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao\\_minorias.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_minorias.pdf). Acesso em: 02 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 29 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos*. 1966b. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/pacto2.htm>. Acesso em: 1 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. 1966a. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/pacto1.htm>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *UNICEF acolhe crianças e adolescentes desacompanhadas na fronteira entre Venezuela e Brasil*. 01/06/2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/129414-unicef-acolhe-criancas-e-adolescentes-desacompanhadas-na-fronteira-entre-venezuela-e-brasil#:~:text=Aumento%20preocupan>

te%20%2D%20Durante%20o%20ano,a%20tutela%20de%20um%20adulto.. Acesso em: 06 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. A/76/158. *The right to education of migrants*. 16 July 2021. Disponível em: [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UN\\_Special%20Rapporteur\\_Right%20to%20Education\\_Right%20to%20Education%20of%20Migrants\\_A\\_76\\_158\\_E\\_October2021\\_EN.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UN_Special%20Rapporteur_Right%20to%20Education_Right%20to%20Education%20of%20Migrants_A_76_158_E_October2021_EN.pdf). Acesso em: 25 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Asia-Pacific Regional Convention on the Recognition of Qualifications in Higher Education*. Adotada em 26 de novembro de 2011. Tóquio, Japão. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/asia-pacific-regional-convention-recognition-qualifications-higher-education>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Convention against Discrimination in Education*. Adotada em 14 de dezembro de 1960. Paris, França. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*. Adotada em 11 de abril de 1997. Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-recognition-qualifications-concerning-higher-education-european-region>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. 1996. Barcelona, Espanha. Disponível em: <http://www.penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education*. Adotada em 25 de novembro de 2019. 2019b. Paris, França. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/global-convention-recognition-qualifications-concerning-higher-education>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Proteção do direito à educação dos refugiados*. Paris: UNESCO, 2019a. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076_por). Acesso em: 25 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019: migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros*. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por). Acesso em: 12 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Revised Convention on the Recognition of Studies, Certificates, Diplomas, Degrees and Other Academic Qualifications in Higher Education in African States*. Adotada em 12 de dezembro de 2014. Adis, Etiópia. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/revised-convention-recognition-studies-certificates-diplomas-degrees-and-other-academic>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DE UNIDADE AFRICANA. *Convenção da Organização de Unidade Africana*. 1969. Disponível em: [https://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/convencao\\_oua.pdf](https://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/convencao_oua.pdf). Acesso em: 03 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *En la ruta de las ilusiones: adolescentes trabajadores migrantes de 14-17 años en los países del Triángulo Norte de Centroamérica – Caracterización y recomendaciones para la acción*. San José: OIT, 2016. Disponível em: [https://labordoc.ilo.org/discovery/delivery/41ILO\\_INST:41ILO\\_V2/1245949770002676](https://labordoc.ilo.org/discovery/delivery/41ILO_INST:41ILO_V2/1245949770002676). Acesso em: 03 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *População venezuelana refugiada e migrante fora de abrigos em Boa Vista*. Informe. Junho 2022. Brasília/DF: Organização Internacional para as Migrações (OIM), 2022a. Disponível em: <https://www.r4v.info/sites/default/files/2022-07/OIM-0722-informe-desabrigados-boa-vista-rodoviaria-acolhida-1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *População venezuelana refugiada e migrante fora de abrigos em Pacaraima*. Informe. Junho 2022. Brasília/DF: Organização Internacional para as Migrações (OIM), 2022b. Disponível em: <https://www.r4v.info/sites/default/files/2022-07/OIM-0722-informe-desabrigados-pacaraima-acolhida-1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES; INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS. *Derechos humanos de personas migrantes: manual regional*. Buenos Aires: OIM/IPPDH, 2016.

PACÍFICO, Andrea Pacheco; PINHEIRO, Andrezza Teles; GRANJA, Júlia Patrícia Ferreira de Vasconcelos; VARELA, Adolfo (Org.). *O estado da arte sobre refugiados, deslocados internos, deslocados ambientais e apátridas no Brasil: atualização do Diretório Nacional do ACNUR de teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso de graduação em João Pessoa (Paraíba) e artigos (2007 a 2017)*. Campina Grande: EDUEPB, 2020.

PARAGUASSU, Fernanda. Interculturalidade e invisibilidade: a criança refugiada no contexto intercultural. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 42., 2019, Belém. *Anais [...]*. Belém: INTERCOM, 2019. p. 1-12.

PARAGUASSU, Fernanda. *Narrativas de infâncias refugiadas: a criança como protagonista da própria história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. *In: DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 347-375.

PAVEZ-SOTO, Iskra. La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-melau*, Puebla, v. 10, n. 41, p. 96-113. 2017.

PELLANDA, Andressa; FROSSARD, Marcele (Coord.). *Crianças e adolescentes migrantes*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

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: EDIPUCRS, 2019.

PEREIRA, Mônica Elvira Paiva da Silva. *No meio do caminho tinha muitas pedras: o processo de inclusão de crianças em situação de imigração e/ou de refúgio na escola pública de Duque de Caxias*. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

PEREIRA, Tânia da Silva. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar*. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

PERES, Roberta Guimarães; SILVA, Ana Carolina Alves da. O enfrentamento da violência de gênero a partir da Educação Básica. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, v. 35, n. 56, p. 73-86, jun. 2022.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; SANTOS, Natália Mendes dos. A invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 728-745, maio/ago. 2021.

PICORNELL-LUCAS, Antonia. La imagen del niño y del adolescente como sujeto de derecho ante situaciones de pobreza. *R. Dir. Gar. Fund.*, Vitória, v. 17, n. 2, p. 203-218, jul./dez. 2016.

PINHO, Joana; ANÇÃ, Maria Helena. Aprender português língua de acolhimento, em contexto não formal: imigrantes e refugiados em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 58, p. 31-49. 2022.

PIOVESAN, Flávia. O direito de asilo e a proteção internacional dos refugiados. In: RODRIGUES, Viviane Mozine (Org.). *Direitos humanos e refugiados*. Curitiba: CRV, 2016. p. 51-87.

PORTO ALEGRE. *Lei nº 13.527, de 4 de julho de 2023*. Institui a Política Municipal para o imigrante, o apátrida, o asilado político e o solicitante de refúgio, e para o migrante, interno ou externo, vítima de redução à condição análoga à de escravo, vítima de tráfico humano ou em situação de vulnerabilidade. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/2023/1353/13527/lei-ordinaria-n-13527-2023-institui-a-politica-municipal-para-o-imigrante-o-apatrida-o-asilado-politico-e-o-solicitante-de-asilo-politico-o-refugiado-e-o-solicitante-de-refugio-e-para-o-migrante-interno-ou-externo-vitima-de-reducao-a-condicao-analoga-a-de-escravo-vitima-de-traffic-humano-ou-em-situacao-de-vulnerabilidade?q=defesa+civil>. Acesso em: 14 out. 2023.

PRIMO, Joana Sampaio; ROSA, Miriam Debieux. O encontro da clinicopolítica com a escola: tensões entre o singular e o social na escolarização de crianças imigrantes. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 332-345. 2022.

PULLIG, André; OLIVEIRA, Simone Pereira de; COSTA, Edwaldo. A linguagem sob o paradigma da complexidade. *Revista Alterjor*, São Paulo, ano 13, v. 1, n. 27, p. 17-30, jan./jun. 2023.

RAMÍREZ ROMERO, Silvia Jaquelina; GARCÍA HIDALGO, Jorge O.; MUÑOZ CASTELLANOS, Rocío Gabriela; ENCISO CRUZ, Perla Jazmín. *Mas allá de la frontera, la niñez migrante: son las niñas y niños de todos – estudio exploratorio sobre la protección de la niñez migrante repatriada en la frontera norte*. México: Caminos Posibles Investigación, capacitación y desarrollos S.C., 2009. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2013/9360.pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

RAMOS, André de Carvalho. Construindo muralhas: o fechamento de fronteiras na pandemia do COVID-19. In: BAENINGER, Rosana; VEDOVATO, Luís Renato; NANDY, Shailen (Coord.); ZUBEN, Catarina von; MAGALHÃES, Luís Felipe; PARISE, Paolo; DEMÉTRIO, Natália; DOMENICONI, Jóice (Org.). *Migrações internacionais e a pandemia da COVID-19*. Campinas: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2020. p. 109-118.

RAMOS, Érika Pires. *Refugiados ambientais: em busca do reconhecimento pelo direito internacional*. 2011. 150 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RAMOS, Érika Pires; DONDA, Eliza Odila Conceição Silva; SILVA, Rodrigo Cardoso. Ação humanitária. In: CAVALCANTI, Leonardo; BOTEGA, Tuíla; TONHATI, Tânia; ARAÚJO, Dina (Org.). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 31-37.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Org.). *Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação / Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 15-48.

REDIN, Giuliana. *Psicologia social da vulnerabilidade do migrante internacional*. Santa Maria: UFSM, 2022.

REDIN, Giuliana; MINCHOLA, Luís Augusto Bittencourt; ALMEIDA, Alessandra Jungs de. O papel da academia na proteção e promoção dos direitos humanos de migrantes e refugiados no Brasil: a prática extensionista do MIGRAIDH UFSM. In: REDIN, Giuliana (Org.). *Migrações internacionais: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2020.

REIS, Suzéte da Silva; CUSTÓDIO, André Viana. Fundamentos históricos e principiológicos do direito da criança e do adolescente: bases conceituais da teoria

da proteção integral. *Justiça do Direito*, Passo Fundo, v. 31, n. 3, p. 621-659, set./dez. 2017.

REIS, Wilson. Prefeitura de Manaus. *Profissionais são qualificados para atuar no atendimento aos imigrantes*. 13/06/2018. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticias/capacitacao/profissionais-qualificados-imigrantes/> Acesso em: 14 out. 2023.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. Introdução. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-30.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. p. 225-286.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./maio. 2019.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Línguas e instrumentos linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 33-56, jul./dez. 2018.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. La cooficialización de lenguas en municipios de Brasil: el caso de São Gabriel da Cachoeira y los efectos de lo jurídico sobre las subjetividades. *Revista de estudios literarios latinoamericanos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 6, p. 107-132, jul. 2019.

RODRIGUES, Gilberto M. A.; SALA, José Blanes; SIQUEIRA, Debora Corrêa. Refugiados sírios no Brasil: políticas de proteção e integração. In: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino; VEDOVATO, Luís Renato; FERNANDES, Duval Magalhães; SOUZA, Marta Rovey de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (Org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 309-324.

RODRIGUES, José Noronha. Asilo, refúgio e outras formas de proteção internacional: relacionamento e diferenças conceituais. *Inter – Revista de Direito Internacional e Direitos Humanos da UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 68-119, jan./jun. 2021.

RODRIGUES, Renata Ramos. “Construindo pontes em vez de muros”: acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na Educação Básica. 2021. 183 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Campinas, 2021.

ROLDÃO, Sandra Felício; BRANCO, Veronica. *Um olhar para as crianças imigrantes em escolas brasileiras*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023.

ROSSA, Lya Amanda; MENEZES, Marilda A. Entre migrações e refúgio: migrações sul-sul no Brasil e as novas tipologias migratórias. *In*: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino; VEDOVATO, Luís Renato; FERNANDES, Duval Magalhães; SOUZA, Marta Roverly de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (Org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 383-401.

RUA, Maria das Graças. *Políticas públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan./mar. 2020.

SANCHES, Helen Crystine Corrêa; VERONESE, Josiane Rose Petry. A proteção integral e o direito fundamental de crianças e adolescentes à convivência familiar. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). *Direito da Criança e do Adolescente: novo curso – novos temas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 131-183.

SANTA CATARINA. *Lei nº 18.018, de 9 de outubro de 2020*. Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Governo do Estado, 2020. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18018\\_2020\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18018_2020_lei.html). Acesso em: 14 out. 2023.

SANTANA, Alexsandro Junior de. *Portas abertas, janelas fechadas: um estudo de caso sobre imigrantes e refugiados em uma escola pública*. 2020. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SANTOS, Elaini de Moraes. *Acolhimento de imigrantes no ensino público do Distrito Federal sob a perspectiva de professores de Português*. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SANTOS, Isabelle Dias Carneiro. *A proteção das crianças e adolescentes refugiados no Brasil: a necessidade de políticas públicas de integração*. 2018. 278 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

SANTOS, Maquézia Suzane Furtado dos; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. Lekòl La: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO. *Revista Presença Geográfica*, Porto Velho, v. 6, n. 1, p. 100-111, jan./jun. 2019.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SÃO PAULO. *Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016*. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2016. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/> Acesso em: 14 out. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania – SMDHC; Secretaria Municipal de Educação – SME. *Portaria Intersecretarial nº 002, de 18 de agosto de 2017*. Institui o Projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes”. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-conjunta-secretaria-municipal-de-educacao-sme-2-de-18-de-agosto-de-2017>. Acesso em: 14 out. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas*. São Paulo: SME/COPED, 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang. *La eficacia de los derechos fundamentales: una teoría general desde la perspectiva constitucional*. Lima: Palestra Editores, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 25, p. 183-206. 2007.

SARTORETTO, Laura Madrid. *Direito dos refugiados: do eurocentrismo às abordagens de terceiro mundo*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2018.

SASSEN, Saskia. *Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global*. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84. 2016.

SCHMIDT, João Pedro. Bases bio-psicossociais da cooperação e o paradigma colaborativo nas políticas públicas. *R. Dir. Gar. Fund.*, Vitória, v. 19, n. 1, p. 123-162, jan./abr. 2018b.

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set./dez. 2018a.

SENA, Fernanda Vick Soares de. *Conferências nacionais de educação e as dinâmicas participativas na lei federal nº 13.005/2014*. 2018. 469 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. *In: BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

SENE, Lígia Soares. Objetivos do ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento. *In: MARTORELLI, Ana Berenice Peres; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; VIRGULINO, Camila Geysse da Conceição (Org.). Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio*. João Pessoa: UFPB, 2020. p. 178-207.

SENE, Lígia Soares. *Objetivos e materialidades do ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso*. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Flávia Campos; COSTA, Eric Júnior. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 19, n. 1, p. 125-143. 2020.

SILVA, Gustavo Junger da. Década de 2010 (2011-2020): o Brasil diante da dinâmica intrarregional do refúgio na América Latina. *In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca 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. p. 76-117.

SILVA, Igor Castellano da. *Congo, a guerra mundial africana: conflitos armados, construção do estado e alternativas para a paz*. Porto Alegre: Leitura XXI/Cebrafrica/UFRGS, 2012.

SILVA, João Carlos Jarochinski; ABRAHÃO, Bernardo Adame. Migração pela sobrevivência – o caso dos venezuelanos em Roraima. *In: JUBILUT, Liliana Lyra; FRINHANI, Fernanda de Magalhães Dias; LOPES, Rachel de Oliveira (Org.). Migrantes forçados: conceitos e contextos*. Boa Vista: UFRR, 2018. p. 636-661.

SILVA, Julia Izabelle da. *Direitos linguísticos dos povos indígenas no acesso à justiça: a disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três processos judiciais*. 2019. 376 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SILVA, Karine de Souza. “A mão que afaga é a mesma que apedreja”: direito, imigração e a perpetuação do racismo estrutural no Brasil. *Revista Mboite*, Salvador, Bahia, v. 1, n. 1, p. 20-41, jan./jun. 2020.

SILVA, Naiara Siqueira. “*Eu falo boliviano e brasileiro*”: a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública no Município de Carapicuíba, Região Metropolitana de São Paulo. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVA, Rita de Cássia da Cruz; MINVIELLE, Régis. A presença dos fundamentos da pedagogia social no ensino de língua portuguesa para migrantes e refugiados em São Paulo. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 26, n. 2, p. 107-127, abr./jun. 2019.

SILVA QUIROZ, Yolanda; CRUZ PIÑEIRO, Rodolfo. Niñez migrante retornada de Estados Unidos por Tijuana. Los riesgos de su movilidad. *Región y Sociedad*, Sonora, v. 25, n. 58, p. 29-56, set./dez. 2013.

SIMI, Gianluca. A metafísica do estrangeiro: um ensaio sobre o conceito de estrangeiridade. In: REDIN, Giuliana (Org.). *Migrações internacionais: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil*. Santa Maria: UFSM, 2020. p. 127-143.

SINGER, Florantonia. Crise na Venezuela: 94,5% dos venezuelanos vivem na pobreza. 2021. *El país*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-09-29/945-dos-venezuelanos-vivem-na-pobreza.html>. Acesso em: 25 maio 2022.

SOARES, Giseli Pimentel. *Alfabetização e letramento de crianças haitianas no contexto escolar: desafios da prática docente*. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *R. bras. Est. Pop.*, Rio de Janeiro, v. 38, p. 1-21. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Ismael Francisco de. *O reordenamento do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI): estratégias para concretização de políticas públicas socioassistenciais para crianças e adolescentes no Brasil*. 2016. 278 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOUZA, Ismael Francisco de; SERAFIM, Renata Nápoli Vieira. *As recomendações do Comitê para os Direitos da Criança, da Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança (1989): uma análise da sua aplicação nas políticas públicas brasileiras*. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2019.

SOUZA, Sérgio Augusto Guedes Pereira de. *Os direitos da criança e os direitos humanos*. Porto Alegre: Antonio Fabris Editor, 2001.

STRIVE, Tanja. Empowering students through intercultural education: educational strategies for migrant integration. *The Journal of International Social Research – Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, v. 16, p. 1-5, may. 2023.

SUBIRATS-HUMET, Joan; KNOEPFEL, Peter; LARRUE, Corinne; VARONE, Frederic. *Análisis y gestión de políticas públicas*. 1. Ed. Barcelona: Ariel, 2008.

TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: afinal do que se trata? *Revista USP*, São Paulo, v. 37, p. 34-45, mar./maio. 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota técnica: taxas de atendimento escolar*. Dezembro/2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm\\_source=site&utm\\_id=nota#:~:text=Eram%2C%20aproximadamente%2C%20396%2C8,que%20se%20inicia%20em%202012..](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota#:~:text=Eram%2C%20aproximadamente%2C%20396%2C8,que%20se%20inicia%20em%202012..) Acesso em: 16 jan. 2023.

TONETTO, Maria Luiza Posser; GOMES, Joseli Fiorin. “Um filho no mundo e um mundo virado”: uma análise sobre obstáculos à efetividade do acesso à educação de crianças refugiadas no Brasil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 703-729, jan./jun. 2021.

TORRES, Aline. O corpo de Fetiere, negado três vezes. *El País*, Florianópolis, 24 out. 2015. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/24/internacional/1445714487\\_314367.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/24/internacional/1445714487_314367.html). Acesso em: 12 set. 2022.

TOSSINI, João Victor. *O Burundi e a persistência dos conflitos internos*. GEDES – Grupo de estudos de defesa e segurança internacional. 09/07/2020. Disponível em: <https://gedes-unesp.org/o-burundi-e-a-persistencia-dos-conflitos-internos/>. Acesso em: 21 maio 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019: migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros*. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por). Acesso em: 24 out. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por). Acesso em: 18 nov. 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *Afghanistan emergency*. 2022a. Disponível em: <https://www.unhcr.org/afghanistan-emergency.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *All inclusive: the campaign for refugee education*. Geneva: UNHCR, 2022h. Disponível em: <https://www.unhcr.org/publications/education/631ef5a84/unhcr-education-report-2022-inclusive-campaign-refugee-education.html>. Acesso em: 24 out. 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *Burundi situation*. 2022e. Disponível em: <https://www.unhcr.org/burundi-situation.html>. Acesso em: 21 maio 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *Coming together for refugee education*. Geneva: UNHCR, 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html>. Acesso em: 24 out. 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *Displacement in Central America*. 2022f. Disponível em: <https://www.unhcr.org/displacement-in-central-america.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *DR Congo emergency*. 2022c. Disponível em: <https://www.unhcr.org/emergencies/dr-congo-emergency>. Acesso em: 07 abr. 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *Global trends: forced displacement in 2020*. Copenhagen: UNHCR, 2021.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *Global trends: forced displacement in 2021*. Copenhagen: UNHCR, 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *Global trends: forced displacement in 2022*. Copenhagen: UNHCR, 2023.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *Rohingya emergency*. 2022d. Disponível em: <https://www.unhcr.org/rohingya-emergency.html>. Acesso em: 21 maio 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *South Sudan emergency*. 2022b. Disponível em: <https://www.unhcr.org/south-sudan-emergency.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *UNHCR Education Report 2023 – Unlocking Potential: the right to education and opportunity*. 2023. Disponível em: [https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity?\\_gl=1\\*1wzrjgo\\*\\_rup\\_ga\\*MTY3NzE0MDU2OS4xNjkxMjc1MzM5\\*\\_rup\\_ga\\_EVDQTJ4LjE3MTAzNjg1OTUuNjAuMC4w\\*\\_ga\\*MTY3NzE0MDU2OS4xNjkxMjc1MzM5\\*\\_ga\\_1NY8H8HC5P\\*MTcxMDM2ODU5NS4yNy4wLjE3MTAzNjg1OTUuNjAuMC4w#\\_ga=2.255728136.1838160983.1710368595-1677140569.1691275339](https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity?_gl=1*1wzrjgo*_rup_ga*MTY3NzE0MDU2OS4xNjkxMjc1MzM5*_rup_ga_EVDQTJ4LjE3MTAzNjg1OTUuNjAuMC4w*_ga*MTY3NzE0MDU2OS4xNjkxMjc1MzM5*_ga_1NY8H8HC5P*MTcxMDM2ODU5NS4yNy4wLjE3MTAzNjg1OTUuNjAuMC4w#_ga=2.255728136.1838160983.1710368595-1677140569.1691275339). Acesso em: 10 jan. 2024.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. *Venezuela situation*. 2022g. Disponível em: <https://www.unhcr.org/venezuela-emergency.html>. Acesso em: 25 maio 2022.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND. *Child-friendly spaces*. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.cn/media/10161/file/Child-Friendly%20Spaces%20-%20Factsheet.pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND. *Migrant and displacement children: children on the move are children first*. 2022a. Disponível em: <https://www.unicef.org/migrant-refugee-internally-displaced-children>. Acesso em: 02 out. 2022.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND. *Nearly 37 million children displaced worldwide – highest number ever recorded*. 2022b. Disponível em: <https://www.unicef.org/press-releases/nearly-37-million-children-displaced-worldwide-highest-number-ever-recorded>. Acesso em: 02 out. 2022.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND. *Uprooted: the growing crisis for refugee and migrant children*. New York: UNICEF, 2016.

VAILATTI, Teurra Fernandes; OLMO, Francisco Calvo del. Ressignificações do conceito de português como língua de acolhimento a partir da didática do plurilinguismo. *ReVEL*, v. 18, n. 35, p. 447-474. 2020.

VAN HEAR, Nicholas; BRUBAKER, Rebecca; BESSA, Thais. *Managing mobility for human development: the growing salience of mixed migration*. New York: UNDP, 2009.

VARGEM, Alex; MALOMALO, Bas'llele. A imigração africana contemporânea para o Brasil: entre a violência e o desrespeito aos direitos humanos. In: MALOMALO, Bas'llele; BADI, Mbuyi Kabunda; FONSECA, Dagoberto José. *Díspora africana e a imigração da era da globalização: experiências de refúgio, estudo, trabalho*. Curitiba: CRV, 2015. p. 107-123.

VECCHIO, Victor Antonio del; ALMEIDA, Vitor Bastos Freitas de. GRU – A maior fronteira brasileira: uma análise sobre o fluxo migratório e os pedidos de refúgio no Aeroporto Internacional de Guarulhos em comparação aos índices nacionais. In: BAENINGER, Rosana; CANALES, Alejandro (Coord); SILVA, João Carlos Jarochinski; VEDOVATO, Luís Renato; MENEZES, Daniel Nagao; FERNANDES, Duval; SILVA, Sidney; PERES, Roberta; ANUNCIAÇÃO, Clodoaldo; DOMENICONI, Joice (Org.). *Migrações fronteiriças*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 557-570.

VECCHIO, Victor Antonio Del; ALMEIDA, Vitor Bastos Freitas de. Panorama do fluxo migratório de venezuelanos no Brasil e América Latina. In: BAENINGER, Rosana; SILVA, João Carlos Jarochinski (Coord.). *Migrações Venezuelanas*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 158-163.

VELASCO, Juan Carlos. De muros intransponíveis a fronteiras transitáveis. *REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, v. 27, n. 57, p. 159-174, dez. 2019.

VERONESE, Josiane Rose Petry. *Os Direitos da Criança e do Adolescente*. São Paulo: LTr, 1999.

VERONESE, Josiane Rose Petry; COSTA, Marli Marlene Moraes da. *Violência doméstica: quando a vítima é a criança ou o adolescente – uma leitura interdisciplinar*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVEIRA, Mayra. Acesso à Justiça e Justiça da Infância e Juventude: o juiz, o promotor de justiça, os serviços auxiliares e o advogado. *In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). Direito da Criança e do Adolescente: novo curso – novos temas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 373-401.

VETTORASSI, Andréa; AMORIM, Orzete. Refugiados ambientais: reflexões sobre o conceito e os desafios contemporâneos. *Revista de Estudos Sociais*, Santiago, n. 76, p. 24-40, abr./jun. 2021.

VIEIRA, Cláudia Maria Carvalho do Amaral. A Primeira Infância no Direito Brasileiro: Marco Legal e Desafios para o Futuro. *In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). Direito da Criança e do Adolescente: novo curso – novos temas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 535-557.

VIEIRA, Cleverton Elias; VERONESE, Josiane Rose Petry. *Limites na educação: sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

VINHA, Luís Gustavo do Amaral; YAMAGUCHI, Isabela Harumi Oshiro. Migrações e educação: a inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil. *In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca 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. p. 255-290.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. *In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. p. 287-321.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WALDMAN, Tatiana Chang; BREITENVIESER, Camila Barrero. Caminhos da participação social na formulação de políticas públicas: infância e migração internacional em São Paulo. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 627-651, jan./jun. 2021.

WIDDOWSON, Henry George. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

ZANDER, Katherine Finn; TAVARES, Taís Moura. Federalismo e gestão dos sistemas de ensino no Brasil. *In*: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Org.). *Políticas educacionais: conceitos e debates*. Curitiba: Appris, 2016. p. 97-120.

ZAPATER, Máira. *Direito da criança e do adolescente*. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.