



Instituto Federal Catarinense Programa
de Pós-Graduação Em Educação
Campus Camboriú

HELEN PARNES MIRANDA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES E REFUGIADOS: UM ESTUDO À
LUZ DOS MARCOS LEGAIS NO ÂMBITO DA REGIÃO DA AMÉRICA LATINA
E CARIBE**

Camboriú
2023

HELEN PARNES MIRANDA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES E REFUGIADOS: UM ESTUDO À
LUZ DOS MARCOS LEGAIS NO ÂMBITO DA REGIÃO DA AMÉRICA LATINA
E CARIBE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (PPGE-IFC) – Campus para a obtenção do título de Mestre em Educação - Orientadora: Prof.^a Sônia Regina de Souza Fernandes, Dra.
Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais

Camboriú
2023

Ficha de identificação da obra

M672d Miranda, Helen Parnes
O direito à educação de imigrantes e refugiados: um estudo à luz dos marcos legais no âmbito da região da América Latina e Caribe / Helen Parnes Miranda; orientadora Sônia Regina de Souza Fernandes. - Camboriú, 2023.
367 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Educação – América Latina. 2. Imigrantes – Educação. 3. Refugiados – Educação. 4. Integração social. 5. Inclusão educacional. 6. Planejamento regional. I. Fernandes, Sônia Regina de Souza. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.89

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária:
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf – CRB 14/662

HELEN PARNES MIRANDA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES E REFUGIADOS:
UM ESTUDO À LUZ DOS MARCOS LEGAIS NO ÂMBITO DA REGIÃO DA
AMÉRICA LATINA E CARIBE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 19 de setembro de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Sônia Regina de Souza Fernandes, Dra.
Orientadora e presidente da banca examinadora
Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Reinaldo Matias Fleuri, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Idorlene da Silva Hoepers, Dra.
Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Bárbara Yadira Mellado Pérez, Dra. (suplente externo)
– UniSENAI/SC

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr. (suplente interno)
Instituto Federal Catarinense



Emitido em 19/09/2023

DECLARAÇÃO Nº 30/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 09/10/2023 08:52)

ALEXANDRE VANZUITA
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGE (11.01.03.47)
Matrícula: ###641#8

(Assinado digitalmente em 10/10/2023 20:06)

IDORLENE DA SILVA HOEPERS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: ###730#7

(Assinado digitalmente em 09/10/2023 14:17)

SONIA REGINA DE SOUZA FERNANDES
REITOR

(Assinado digitalmente em 17/10/2023 23:42)

REINALDO MATIAS FLEURI
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.508-##

(Assinado digitalmente em 09/10/2023 17:49)

BARBARA YADIRA MELLADO PEREZ
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: ###336#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **30**, ano: **2023**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **09/10/2023** e o código de verificação: **c5f21be9c5**

À minha avó, Rebeca Parnes ז"ל,
aos meus bisavós que encontraram refúgio no
Brasil, ao meu bisavô cuja morte motivou essa
travessia e a todos cujos corpos fazem as
travessias invisíveis

AGRADECIMENTOS

A tudo e a todos que de alguma forma contribuíram e possibilitaram a conclusão deste trabalho.

À minha família, por todo o apoio, carinho e tempo abdicado de nosso convívio, sobretudo minha avó que migrou para outro plano durante esse penoso processo e à minha filha que cedeu o riquíssimo tempo de sua primeira infância.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina por meio da concessão de bolsa Uniedu, pelo apoio financeiro, fundamental à dedicação a este trabalho.

Ao PPGE- IFC, pela oportunidade, confiança e por todos os aprendizados possibilitados pelo currículo, professores, colegas, amigos novos e intensos debates e trocas acadêmicas e não formais que me formaram no âmbito acadêmico, profissional e pessoal.

À banca composta pela minha orientadora Prof. Dra. Sônia Regina de Souza Fernandes, Prof. Dra. Idorlene da Silva Hoepers, Prof. Dr. Alexandre Vanzúita, os três do Instituto Federal Catarinense, Prof. Dr. Reinaldo Matias - Unicamp e Prof. Dra. Bárbara Yadira Mellado Pérez - Universidad de Oriente- UDO (Cuba), pelas riquíssimas contribuições, apoio, compreensão e pelas lentes amorosas com as quais leram esse trabalho.

Aos Ministérios de Educação da Bolívia e Colômbia por responderem ao nosso contato com a disponibilização de materiais para essa pesquisa.

Aos amigos, pela parceria, apoio material, emocional e espiritual que permitem manter o sentido nesse processo solitário de pesquisa acadêmica.

Para liquidar os povos, começa-se por privá-los da memória. Destroem os seus livros, a sua cultura, a sua história. E, algum outro escreve outros livros, lhes fornece uma outra cultura, inventa uma outra história; depois disso, o povo começa lentamente a esquecer aquilo que é e aquilo que foi. E o mundo ao seu redor esquece ainda mais rápido.

Milan Kundera

RESUMO

Diante da intensificação dos fluxos migratórios como efeito da globalização, sobretudo por populações cujos direitos fundamentais encontram-se em risco, a necessidade de políticas públicas se impõe no sentido da efetivação de direitos previstos constitucionalmente. Nesse sentido, os organismos multilaterais têm exercido forte influência nas políticas públicas de países considerados em desenvolvimento ou subdesenvolvimento por meio de tratados internacionais, mapeamentos e relatórios globais, propondo objetivos e metas a serem alcançados pelos países que são mobilizados a reformar suas leis no sentido de atender a expectativas de interesses externos mais do que internacionais. A fim de compreender as bases legais que dispõem acerca dos direitos à educação de refugiados e imigrantes, trazemos como problema da presente pesquisa: Como os países que compõem a região da América Latina e Caribe tratam o direito à educação dos imigrantes e refugiados no âmbito legal? Para analisar como os países que compõem a região da América Latina e Caribe tratam o direito à educação dos imigrantes e refugiados no âmbito legal foram propostos os seguintes objetivos específicos: Mapear as principais legislações dos países latino-americanos que tutelam o direito à educação de imigrantes e refugiados; compreender o(s) contexto(s) de influência internos e externos as perspectivas inclusivas ou não buscando, por meio das diferenças e aproximações possibilidades de compreensão dos processos geradores, tendo-se em vista a realidade da região e as perspectivas inclusivas ou não; obter elementos indicativos de possíveis contribuições entre os países da América-Latina e Caribe no sentido da construção de um projeto educacional transfronteiriço com vistas à construção de uma identidade latino-americana e fortalecimento do desenvolvimento regional. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho analítico-interpretativo com inspiração nos estudos comparados a partir do levantamento das principais leis dos países latino-americanos, bem como de organismos multilaterais para analisar os conteúdos que postulam o direito à educação, além de uma pesquisa bibliográfica a fim de se pensar historicamente acerca do tratamento dado aos imigrantes tomado como o Outro, no contexto latino-americano em diálogo com os sentidos da educação enquanto projeto humanista e as tendências neoliberais. Como resultados, percebemos que a América Latina como um todo têm reconhecido os direitos humanos em suas leis, prevendo, na maioria dos países, o acesso à educação de imigrantes. Contudo, limitações impostas pela exigência de documentos ou situação migratória são entraves que alguns países ainda apresentam. Ademais, destacam-se pertinentes as leis que preveem a permanência e conclusão dos estudos para a efetivação do direito à educação. Ainda, percebemos a tendência de crescimento de pesquisas acerca da migração e refúgio porém, pouco representativa, sobretudo na área educacional. Concluimos que a fim de verificar a efetivação desses direitos são necessárias pesquisas que contemplem políticas, programas e planos de ação de cada país, tarefa que se mostra complexa ante a falta de mapeamentos, acesso a dados específicos e a tendência à regionalização de políticas.

Palavras-chave: Educação na América Latina. Direito à Educação. Educação de Imigrantes e Refugiados. Desenvolvimento Regional educacional. Inclusão Educacional/Social.

ABSTRACT

With the intensification of migratory flows as an effect of globalization, especially for populations whose fundamental rights are at risk, the need for public policies is imposed in order to put into effect constitutionally provided rights. Multilateral organizations have exerted a strong influence on public policies in countries considered to be in development or underdevelopment through international treaties, mapping and global reports, proposing objectives and goals to be achieved by countries that are mobilized to reform their laws towards the expectations of external rather than international interests. In order to understand the legal bases that govern the rights to education of refugees and immigrants, we bring as a problem of the present research: How do the Latin American and Caribbean countries treat the right to education of immigrants and refugees in the context of the law? In order to analyze how these countries deal with the right to education of immigrants and refugees in the legal context were proposed the following specific objectives: Map the main laws of Latin American countries that protect the right to education for immigrants and refugees; understand the context(s) of internal and external influence, inclusive perspectives or not, seeking, through differences and approximations, possibilities for understanding the generating processes, considering the reality of the region; to obtain indicative elements of possible contributions between the countries of Latin America and the Caribbean towards the construction of a cross-border educational project with in order to construct a Latin American identity and strengthen regional development. To this end, the research of an analytical-interpretive nature inspired by comparative studies based on the documental analysis of the main laws from countries in the region in question, as well as of multilateral organizations to analyze the contents that postulate the right to education, in addition to a bibliographical research in order to think historically about the treatment given to immigrants taken as the Other, in the Latin American context in dialogue with the meanings of education as a humanist project and neoliberal tendencies. The results indicate that Latin America as a whole, has recognized human rights in its laws, the access to education for immigrants, in most of the countries. However, limitations imposed by the requirement of documents or migratory situation that some countries still present are obstacles. In addition, the laws that provide for the permanence and conclusion of the studies are highlighted for the effectiveness. We also perceive the growing trend of research on migration and refugee, which is hardly representative, especially in the educational area. We conclude that in order to verify the effectiveness of these rights, investigations that contemplate policies, programs and plans of action of each country are needed, being a complex task considering the lack of mapping, access to specific data and the trend towards regionalization of policies.

Keywords: Education in Latin America. Right to education. Immigrant and Refugee Education. Educational Regional Development. Educational/Social Inclusion.

RESUMEN

Ante la intensificación de los flujos migratorios como efecto de la globalización, especialmente para las poblaciones cuyos derechos fundamentales se encuentran en riesgo, se impone la necesidad de políticas públicas para concretizar los derechos constitucionalmente previstos. En este sentido, los organismos multilaterales han ejercido una fuerte influencia en las políticas públicas de los países considerados en desarrollo o subdesarrollo a través de tratados internacionales, mapeos e informes globales, proponiendo objetivos y metas a alcanzar por los países que se movilizan para reformar sus leyes en el sentido de satisfacer las expectativas de intereses externos más que internacionales. Para analizar las bases jurídicas que tienen sobre los derechos a la educación de las personas refugiadas e inmigrantes, traemos como problema de la presente investigación: ¿Cómo tratan los países que conforman la región de América Latina y el Caribe el derecho a la educación de inmigrantes y refugiados en el contexto legal? Para comprender cómo los países que integran la región de América Latina y el Caribe abordan el derecho a la educación de las personas inmigrantes y refugiadas, se propusieron los siguientes objetivos específicos: Mapear las principales leyes de los países latino-americanos que protegen el derecho a la educación de los inmigrantes y refugiados; comprender el o los contextos de influencia interna y externa, con perspectivas integradoras o no, buscando, a través de las diferencias y aproximaciones, posibilidades de comprensión de los procesos generadores, teniendo en cuenta la realidad de la región y perspectivas inclusivas o no; y obtener elementos indicativos de posibles aportes entre los países de América Latina y el Caribe hacia la construcción de un proyecto educativo transfronterizo con vistas a la construcción de una identidad latino-americana y el fortalecimiento del desarrollo regional. Para ello, se realizará una investigación de carácter analítico-interpretativo inspirado en estudios comparativos a partir del relevamiento de las principales leyes de los países de la región en cuestión, así como de organismos multilaterales para analizar los contenidos que postulan el derecho a la educación, además de una investigación bibliográfica con el fin de reflexionar históricamente sobre el tratamiento dado a los inmigrantes tomados como el Otro, en el contexto latino-americano en diálogo con los significados de la educación como proyecto humanista y las tendencias neoliberales. Como resultado, nos dimos cuenta de que América Latina en su conjunto ha reconocido los derechos humanos en sus leyes, brindando, en la mayoría de los países, acceso a la educación a los inmigrantes. Sin embargo, las limitaciones impuestas por el requisito de documentos o estatus migratorio son obstáculos que aún tienen algunos países. Además, son relevantes las leyes que prevén la permanencia y culminación de estudios para la realización del derecho a la educación. Aún así, percibimos la tendencia creciente de investigaciones sobre migración y refugio, aunque poco representativas, especialmente en el área educativa. Concluimos que para verificar la efectividad de estos derechos se necesitan investigaciones que incluyan políticas, programas y planes de acción para cada país, tarea que resulta compleja dada la falta de mapeo, acceso a datos específicos y la tendencia hacia la regionalización de las políticas.

Palabras-clave: La educación en América Latina. Derecho a la educación. Educación para Inmigrantes y Refugiados. Desarrollo Regional Educativo. Inclusión Educativa/Social.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACNUR** – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEPAL** – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CLACSO** - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
- CNIg** – Conselho Nacional de Imigrações
- CONARE** – Comitê Nacional para Refugiados
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FGV** – Faculdade Getúlio Vargas
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ibict** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- IFC** – Instituto Federal Catarinense
- IFP** – Instituto Federal de Pernambuco
- IMDH** – Instituto Migrações e Direitos Humanos
- IOM** – Internacional Organization for Migration
- MJ** – Ministério da Justiça
- MINUSTAH** – Missão das Nações Unidas para Estabilização no Haiti
- MRE** – Ministério das Relações Exteriores
- MT** – Ministério do Trabalho
- OEA** – Organização dos Estados Americanos
- OIM** – Organização Internacional de Migrações
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- OG** – Organização Governamental
- ONG** – Organização Não Governamental
- ONPES** – Observatório Nacional sobre a Pobreza e a Exclusão Social
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- OCHA** – Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários
- PEC-G** – O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
- PF** – Polícia Federal
- PIDCP** – Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos

PIDESC – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PNUD – Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PROUNI – Programa Universidade para Todos

Promisaes – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

RIUnB – Repositório da UnB

RN – Resolução Normativa

RR – Resolução Recomendada

SMDHC – Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania

SUS – Sistema Único de Saúde

UCP – Universidade Católica de Petrópolis

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UECO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFB – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

USCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade Nacional de Brasília

UNDP – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESP – Universidade Estadual Paulista

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Unilab – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade Estadual de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidades de trabalhos com os termos imigrantes, refugiados e estrangeiros ao longo dos anos.....	p. 52
Gráfico 2 – Quantidades de trabalhos desenvolvidos a partir do eixo “direito à educação” em relação aos imigrantes em geral.....	p. 53
Gráfico 3 – Quantidades de trabalhos desenvolvidos a partir do eixo “políticas públicas” em relação aos imigrantes em geral.....	p. 54
Gráfico 4 – Quantidades de trabalhos desenvolvidos a partir do eixo “políticas educacionais” em relação aos imigrantes em geral.....	p. 54
Gráfico 5 – Mapa das produções selecionadas pelo Estado da Arte.....	p. 64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha do tempo de marcos internacionais dos direitos dos imigrantes....	p. 187
Quadro 2 – Constituições latino-americanas.....	p. 188
Quadro 3 – Leis de migração dos países latino-americanos.....	p. 224
Quadro 4 – Leis de educação latino-americanas.....	p. 245
Quadro 5 - Conclusões gerais a partir das legislações analisadas.....	p. 285

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca por políticas públicas, educação e imigrantes/estrangeiros/refugiados e América Latina.....	p. 49
Tabela 2 – Busca por políticas públicas, educação, imigrantes/estrangeiros/refugiados.....	p. 50
Tabela 3 – Busca por políticas educacionais e imigrantes/estrangeiros/refugiados.....	p. 50
Tabela 4 – Trabalhos selecionados classificados por região e estados.....	p. 64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DO PROBLEMA	20
1.2 JUSTIFICATIVA	23
1.3 OBJETIVOS	37
1.3.1 Objetivo Geral	37
1.3.2 Objetivos específicos	37
2 METODOLOGIA	39
2.1 EM BUSCA DE UM ESTADO DA ARTE	44
2.1.1 Buscas no catálogo de teses e dissertações da Capes	47
2.1.2 Buscas na BDTD do Ibict	55
2.1.3 Buscas na plataforma SciElo	57
2.2 TRABALHOS SELECIONADOS	58
2.2.1 Direitos Humanos e cidadania	64
2.2.2 Currículo, cultura e identidade	67
2.2.3 Educação Básica	72
2.2.4 Ensino Superior e Internacionalização	76
2.2.5 Grupos Étnicos	82
2.2.6 Historiográficos	89
2.2.7 Políticas linguísticas	95
2.2.8 Refugiados	109
2.3 ALGUMAS INFERÊNCIAS EM TORNO DO LEVANTAMENTO	112
3 MOBILIDADE E GLOBALIZAÇÃO	116
3.1 NAS FRONTEIRAS DOS SIGNIFICADOS	118
3.2 FLUXOS MIGRATÓRIOS RECENTES	123
3.3 DIREITOS HUMANOS E MOBILIDADE	128
4 O DIREITO À EDUCAÇÃO	137
4.1 O QUE É EDUCAÇÃO	137
4.2 COLONIALIDADE E IGUALDADE: DA HEGEMONIA À EQUIDADE	142
4.3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E ACESSO A OUTROS DIREITOS	152
4.4 ESCOLA COMO ESPAÇO PRODUTOR DAS DESIGUALDADES	157
5 O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS PAÍSES LATINO-AMERICANOS E CARIBENHOS: O QUE APONTAM OS DOCUMENTOS?	169
5.1 TRATADOS INTERNACIONAIS	179
5.2 CONSTITUIÇÕES LATINO-AMERICANAS	188
5.2.1 A Constituição Argentina	189
5.2.2 A Constituição do México	190
5.2.3 A Constituição da Costa Rica	195
5.2.4 A Constituição do Uruguai	196
5.2.5 A Constituição do Panamá	197

5.2.6 A Constituição do Chile	201
5.2.7 A Constituição de Honduras	202
5.2.8 A Constituição de El Salvador	203
5.2.9 A Constituição da Nicarágua	205
5.2.10 A Constituição do Brasil	207
5.2.11 A Constituição da Colômbia	208
5.2.12 A Constituição do Paraguai	209
5.2.13 A Constituição do Peru	211
5.2.14 A Constituição da Guatemala	213
5.2.15 A Constituição da Venezuela	215
5.2.16 A Constituição do Equador	217
5.2.17 A Constituição da Bolívia	219
5.2.18 A Constituição da República Dominicana	222
5.2.19 A Constituição cubana	223
5.3 LEIS DE MIGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA	224
5.3.1 Lei salvadorenha de migração	225
5.3.2 Lei cubana de migração	225
5.3.3 Lei paraguaia de migração	226
5.3.4 Lei guatemalteca de migração	228
5.3.5 Lei hondurenha de migração de Honduras	228
5.3.6 Lei argentina de migração	230
5.3.7 Lei venezuelana de migração	230
5.3.8 Lei dominicana de migração	231
5.3.9 Lei uruguaia de migração	231
5.3.10 Lei panamenha de migração	232
5.3.11 Lei costa-riquenha de migração	233
5.3.12 Lei nicaraguense de migração	233
5.3.13 Lei mexicana de migração	234
5.3.14 Lei colombiana de migração	235
5.3.15 Lei boliviana de migração	236
5.3.16 Lei peruana de migração	238
5.3.17 Lei equatoriana de migração	239
5.3.18 Lei brasileira de migração	241
5.3.19 Lei chilena de migração	242
5.4 LEIS DE EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA	244
5.4.1 Lei panamenha de educação	245
5.4.2 Lei costa-riquenha de educação	248
5.4.3 Lei cubana de educação	249
5.4.4 Lei boliviana de educação	249
5.4.5 Lei uruguaia de educação	251

5.4.6 Lei guatemalteca de educação	251
5.4.7 Leis colombianas de educação	253
5.4.8 Lei brasileira de educação	257
5.4.9 Lei salvadorenha de educação	258
5.4.10 Lei dominicana de educação	259
5.4.11 Lei paraguaia de educação	261
5.4.12 Lei peruana de educação	262
5.4.13 Lei argentina de educação	265
5.4.14 Lei nicaraguense de educação	266
5.4.15 Leis venezuelanas de educação	269
5.4.16 Leis chilenas de educação	270
5.4.17 Leis hondurenhas de educação	274
5.4.18 Leis equatorianas de educação	276
5.4.19 Lei mexicana de educação	283
5.5. CONCLUSÕES GERAIS	284
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	293
REFERÊNCIAS DAS LEIS E TRATADOS	303
REFERÊNCIAS	310
APÊNDICE A - pesquisa por descritores	331
APÊNDICE B - trabalhos selecionados	354

1 INTRODUÇÃO

1.1 DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DO PROBLEMA

Os deslocamentos são movimentos constituintes da história humana e geram tanto quanto revelam os efeitos das interações sociais em aspectos micro e macrosociológicos relacionados às formas de produção que sustentam os sistemas sociais. Macrocosmicamente, os deslocamentos de populações se relacionam a diversas causas, motivações e destinos relacionados à subsistência que, inclusive, em contemplação à complexidade humana, concebe também a busca pela efetivação do direito à dignidade.

Conforme as sociedades foram se complexificando, construindo tanto pontes quanto muros, a mobilidade humana foi sendo tão facilitada quanto impedida. As barreiras naturais são cada vez mais superadas e as geográficas são cada vez mais determinadas pela ação humana, construídas material ou virtualmente em virtude de parâmetros estabelecidos por conveniência, medo e preconceito. Ao mesmo passo, a educação, antes comunitária e traduzida por processos de endoculturação (Brandão, 2007), passa a ter caráter cada vez mais formal, sendo transferida à responsabilidade dos Estados e moldada conforme seus interesses. Nesse sentido, destaca-se o papel da educação como pressuposto ao acesso a uma cidadania plena, no sentido da efetivação da inclusão dos sujeitos no mundo do trabalho e nas esferas de coexistência pública.

Com vistas à busca pela proteção de direitos fundamentais e mesmo por melhores condições de vida, os movimentos migratórios se intensificaram com o avanço da globalização e seus efeitos sobre os países emergentes, ocorrendo notoriamente do sentido Sul¹ para o Norte. Até o ano de 2021 os imigrantes ao redor do mundo contabilizavam 281 milhões, representando 3,6% da população global de acordo com o portal da Organização Internacional para as Migrações (OIM) e é projetado que no ano de 2050 esse número chegue a 405 milhões (OIM, 2022).

¹Bartlett, Rodríguez e Oliveira (2015) explicam que há uma divergência de classificação dos países tidos como do Sul entre organismos internacionais, sendo considerado pelo Banco Mundial, o critério de renda, enquanto que o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas possui uma concepção mais ampla de desenvolvimento humano, considerando um alto IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Dessa forma, ainda se verifica uma alta desigualdade de condições mesmo entre países do Sul.

Os países de maior recepção ainda são os Estados Unidos da América (50,6 milhões), seguido da Alemanha (15,8 milhões), Arábia Saudita (13,5 milhões), Rússia (11,6 milhões) e Reino Unido (9,4 milhões) (OIM, 2022). Contudo, ainda que as migrações ainda se concentrem no Norte Global, há uma tendência no aumento das migrações em caráter Sul-Sul - entre 35 e 40%, segundo o Relatório de Migração do Mundo de 2013 (World Migration Report, 2013, p. 55).

Na América Latina a população migrante chega a representar 2,5% da população latino-americana em um total de 14,8 milhões de migrantes até 2020, de acordo com dados da OIM, se concentrando principalmente na Argentina (2,28 milhões), Colômbia (1,91 milhão), Chile (1,65 milhão), Brasil (1,08 milhão) Venezuela (1,32 milhão) e Peru (1,22 milhão). Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015) ressaltam que, em que pese a presença de discursos receptivos, o acolhimento dos sujeitos migrantes não vem sendo concretizado (OIM, 2022).

De acordo com a o Alto Comissariado da Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), estima-se que uma em cada cinco pessoas para as quais o ACNUR trabalha em todo o mundo vive nas Américas, das quais mais de 7,24 milhões provêm da Venezuela e migraram para América Latina e Caribe. Outros 7,4 milhões contemplam os deslocados internos na Colômbia, salvadorenses, hondurenos, mexicanos além de 285.000 solicitantes de asilo e refugiados da Nicarágua e 636.000 solicitantes de asilo e refugiados de El Salvador, Honduras e Guatemala (ACNUR, 2023).

A partir do mais recente World Migration Report (OIM, 2022), as motivações atuais incluem principalmente as mudanças climáticas e os desastres ambientais, tendo-se como o exemplo do caso haitiano que passou a ser a segunda maior nacionalidade recebida pelo Brasil, após a instabilidade política venezuelana que passou a se constituir a segunda maior nacionalidade migrante do mundo e a maior nacionalidade recebida pelo Brasil em 2020, ainda que o país que mais receba os venezuelanos seja a Colômbia (1,7 milhão), constituindo-se como desafio atual a regularização dos deslocados venezuelanos para a América do Sul. Grande contribuição para os deslocamentos intra regionais sulamericanos que chegam a constituir 80% das migrações sulamericanas se dão pelas mulheres que buscam fugir dos desastres ambientais e dos conflitos internos e da violência (OIM, 2022).

Apesar de ainda haver grande emigração no Brasil, sendo o país de maior evasão da América Latina, na frente do México e Chile, o que contribui para a característica de maior emissão de imigrantes do que recepção (OIM, 2022), a inversão dos fluxos migratórios brasileiros, que até 1980 era demarcado por maior saída da população brasileira para outros

países do que de entrada de pessoas de outras nacionalidades para o Brasil (Fernandes, Milesi; Farias, 2014) indica a relevância da temática para que se compreenda o que vem promovendo as mudanças de comportamento migratório das populações, sobretudo considerando-se que, diferentemente dos séc. XIX e XX em que a maioria dos imigrantes eram oriundos do norte-global, os fluxos migratórios entre 2010 e 2015 vêm do Sul-Global (Bógus; Fabiano, 2015).

Nesse quadro, o Relatório de Monitoramento Global da Educação da Unesco de 2020 aponta para a concentração de maior desigualdade de acesso à educação e de resultados educacionais na América Latina e Caribe como reflexo das desigualdades sociais que se intensificaram ainda mais com a Covid-19. Ainda, a pesquisadora Nora Gluz (2021) observa maior agudização nas interseccionalidades das desigualdades envolvendo questões sanitárias, tecnológicas e de gênero. De acordo com a Unesco (2020), a identidade dos alunos em risco de exclusão se associam a mecanismos discriminatórios que afetam diretamente, suas aprendizagens, e, por conseguinte, geram mais desigualdades. Trazemos assim o questionamento de Frigotto, diante do silenciamento da maioria dos relatórios globais: “os países e os indivíduos pobres assim o são porque investem pouco em educação ou investem pouco porque resultam de relações sociais que os produziram pobres e, portanto, não têm como investir?” (Frigotto, 2017, p. 27).

Tendo-se em vista que a temática se insere no âmbito da mobilidade internacional e que os sujeitos migrantes enfrentam barreiras materiais e simbólicas de acesso aos países no atravessamento de suas fronteiras, e, ainda, que buscamos analisar o tratamento do direito à educação desses sujeitos nos países que compõem a região latino-americana, foi que propormos desse projeto, o qual vincula-se ao projeto de pesquisa – do tipo guarda chuva -, intitulado: “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina”, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos – GEPPEFOPE – aprovado pelo Edital de Chamada Pública da FAPESC n. 20/2020.

Ainda, cumpre mencionar que esse trabalho contou com o financiamento do Governo do Estado de Santa Catarina por meio do Fundo de Apoio à Manutenção e ao

Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), por meio da bolsa do Uniedu², a qual foi fundamental para a manutenção dessa pesquisa, a aquisição de livros e recursos materiais para os estudos que a fundamentam, bem como para a subsistência dessa pesquisadora.

Nesse sentido, apresenta-se como problema da presente pesquisa, o seguinte questionamento: Como os países que compõem a região da América Latina e Caribe tratam o direito à educação dos imigrantes e refugiados no âmbito legal?

O fenômeno migratório contempla as mais diversas áreas da produção de conhecimento humano, desde a Política, a Filosofia, o Direito e a Linguística nas discussões a respeito de suas definições, envolvendo as dimensões de seus efeitos bem como motivações no âmbito da psicologia e nas áreas sociais aplicadas que visam a compreender o atendimento dos direitos humanos envolvendo as áreas da Saúde, da Educação, do trabalho e a dignidade da pessoa humana nas diversas as dimensões culturais, sociais e políticas. Nesse sentido, compreender o fenômeno migratório requer um olhar multidisciplinar em que operam todas as variáveis que constituem o próprio ser humano.

Nesse trabalho, nos propomos exercitar não o deslocamento, mas a percepção das interseções dessas múltiplas dimensões – à luz dos documentos legais com enfoque no direito à educação dos imigrantes e refugiados na América Latina e Caribe.

1.2 JUSTIFICATIVA

Com aberturas para incerteza, imprevisibilidade e efervescência, do trágico e do não- racional. Coisas incontroláveis, mas não menos humanas (Maffesoli, 1998, p.118).

As últimas gerações vêm sofrendo um nihilismo derivado da mercantilização dos conhecimentos construídos historicamente paralela à restrição de acesso aos direitos já conquistados pela nossa Lei Maior e ao sentimento de impotência frente à enxurrada de informações e desinformações. Lutamos pela conquista de um lugar de pertença a partir de uma estima que não se baseie em uma aferição arbitrária de mérito ou demérito. Ocupar um espaço de direito é, na realidade em que vivemos, um privilégio em relação a milhões de brasileiros. O sentimento de insuficiência a cada reprovação, insucesso, em uma trajetória

² “O UNIEDU é um programa do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado da Educação (SED), que agrega diferentes programas de bolsa fundamentados pelos Artigos 170 e 171 da Constituição Estadual, para atendimento a estudantes da educação superior.” (Fonte: Portal do UNIEDU, 2023).

restrita a poucos, por muitas vezes, abre um abismo sob nossos pés que nos imobiliza, gerando sentimentos de culpa, não merecimento, não pertencimento e incapacidade de colaborar com a reconstrução de nossa sociedade.

Paulo Freire (1975), patrono da educação brasileira a quem oposições governamentais conservadoras insistem em menosprezar sem sequer conhecer, pontifica a opressão desvelada e a esperança que acena “uma futuridade a ser construída” ao trazer o “inérito viável” como condição e sentido para a práxis. É a partir de uma “situação limite”, que podemos abrir caminho para a percepção crítica de nossa realidade e todos seus emaranhamentos histórico-político-sociais. A democracia ainda inalcançada, porém garantida em letra de lei, aponta para a ineficiência de políticas públicas distanciadas de seus tutelados, os quais, em tese, são seus titulares pela suposta soberania outorgada aos poderes institucionalizados. Isto porque a soberania popular precisa ser legítima antes de poder ser materializada em um pacto social. O povo só tem verdadeira liberdade de escolha quando há a “tomada da consciência”. Porém, a herança de uma sociedade colonialista, racista, patriarcalista, elitista e utilitarista, que oprime culturas regionais, populares e identidades minoritariamente representadas, rege a cultura dominante.

Pensamos a cultura originária do colonizador, não estaticamente compreendida mas desenvolvida para massificar e pasteurizar a população a fim de controlá-la ao ponto de que internalizem ideologias como parte de suas próprias identidades, que não mais saibam o que verdadeiramente desejam e o que lhes foi imposto por propagandas e notícias falsas revestidas de quase verdades conectadas aos seus afetos e, sobretudo, suas carências. Pereira (2018, p. 31) desmistifica essa crise identitária: “Ao mesmo tempo em que o ideário neoliberal molda as estruturas físicas e submete os seres sociais a elas, forja também as suas consciências e lapida seus comportamentos de acordo com o que fora presumido”. Dessa forma, o ideário neoliberal causa no indivíduo o sentimento de culpa ao se deparar com um fracasso que deriva de uma ideologia que não se reporta somente a um projeto de Estado, mas a uma ordem internacional movida pelo capital das corporações interessadas no direcionamento do desenvolvimento científico a interesse de seus investimentos e para manutenção de uma ideologia mercadológica (Pereira, 2018).

O movimento de compreender as reflexões apontadas ao meu processo de constituição humana, me fez revisitar a minha trajetória tecida com o fio da vida pelas diferentes tramas e movimentos e, ao abraçá-la, busco romper com a entrega do conhecimento técnico e teórico processado padronizadamente pelos nossos medos de errar sob uma autenticidade conduzida

por uma “transitividade ingênua” (Freire, 2018). Abraço meus erros. Abraço alegremente em meu seio, enquanto escrevo, minha filha inesperada. Sorrio para a consciência do peso e das possibilidades que carrego tanto quanto trago ao mundo. A própria intenção em trazer de mim uma escrita que revele o que posso oferecer de modo a contribuir com a construção de uma sociedade democrática se assenta no conforto de trazer um pedaço de verdade ao mesmo tempo que se aflige pela exposição a julgamentos. Minha intenção de participar, de me comprometer com a transformação social, chama minha individualidade agora um pouco mais descortinada dos papéis e condicionamentos vestidos ao longo dos anos.

Crescida em um bairro na região central da cidade de São Paulo, minha consciência sofreu seus primeiros conflitos ao ver crianças da minha idade morando nas ruas pedindo dinheiro e sentir o cheiro da indignidade me revelar a essência da sociedade que eu vinha a compor. Compunham minha história também os privilégios de tê-la tecida na trama do Bom Retiro dos refugiados, o teatro, a escola progressista de judeus refugiados, a “Casa do Povo” que abrigou comunistas perseguidos durante a ditadura militar, a Escola Técnica Estadual de São Paulo, o próprio centro Paula Souza, o Liceu de Artes e Ofícios, a Pinacoteca, o museu da Língua Portuguesa e o Parque da Luz mas também o quartel general, o batalhão da cavalaria e a rota da Polícia Militar. O mesmo bairro que acolheu minha família e as famílias de tantos outros judeus, gregos, italianos, turcos, e depois coreanos e bolivianos também foi espaço de exploração sexual de mulheres judias refugiadas. E assim, nesse cenário multifacetado, me sentia em casa e constituía minha identidade que busca resistir tanto quanto agregar as mudanças que a organicidade dos movimentos da vida e da morte dos que se vão.

Foi ao ingressar no ensino médio da Escola Técnica do Estado de São Paulo que conheci outras realidades e percebi que a minha realidade multicultural não habitava a periferia ou alguns bairros nobres. Lá também conheci movimentos juvenis não-judaicos e descobri que o sionismo não tinha a mesma compreensão para toda a esquerda. O caminho da justiça não evidenciava uma trilha aberta por passos sem as marcas de embate dos que buscavam caminhar lado a lado. Aos 17 anos, em 2007, fui admitida como bolsista do PROUNI na Faculdade de Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, me distanciando do ensino público e sua autonomia (Pereira, 2018) e sendo absorvida em uma rede particular de ensino cuja visão de mundo se circunscrevia a uma camada mais favorecida da sociedade. Por cinco anos a percepção dos privilégios destacou o abismo da desigualdade social e que seus efeitos atingiam para além da dimensão financeira. Eu vinha de ótimas escolas e era uma ótima aluna, mas lá, me sentia tão atrás, tão longe, que não sabia para que

lado deveria ir ao “correr atrás”. O que eu percebia como privilégios retratavam o que muitos colegas compreendiam como condições menos favoráveis. Tinham medo do meu bairro - eu morava em uma região perigosa – agora eu percebia.

Ao final da faculdade, em 2011, passei em um concurso público para estagiar junto à Defensoria Pública do Estado de São Paulo em que permaneceria por dois anos. Escolhi a área criminal, que mais apreciava pela aproximação dos estudos psicossociais e sócio-culturais, por falar mais dos indivíduos, suas histórias e seus contextos. Na vara de Execuções, que ficava no subsolo e onde chegavam por último os recursos e atenção pública, foi onde me senti parte. Encontrei profissionais admiráveis intelectual e afetivamente que se dedicavam com profissionalismo e comprometimento à defesa dos direitos da classe social menos respeitada – a dos que já foram sentenciados, inocentes ou não. Lá, podia “dizer o direito” com a orientação de mestres e comunicá-lo e ensiná-lo aos assistidos e seus familiares, porém, quanto mais eu pensava nos indivíduos encarcerados, as condições que os conduziram ao cárcere, a inocência de muitos, a injustiça escondida em um sistema falho e até desumano de justiça, mais me engajava em meu trabalho. Porém, sentia falta de falar com os assistidos, ouvir suas histórias, dialogar com suas percepções de vida, suas leituras de mundo, ou mesmo de explicar-lhes o processo, os prazos, a demora, a falta de respostas.

A última carta recebida de “Didi”, como era chamada pelas colegas de cárcere uma assistida sul-africana questionava por quê ainda não havia ido para a tão buscada progressão de regime, recém concedida pelo STF que fazia o direito à igualdade de tratamento previsto pela Constituição Federal, após negado seu direito sob a justificativa do temor da fuga, uma vez que tratava-se de uma estrangeira. Didi morreu sob custódia do Estado, tendo tido privados seu direito à liberdade, a atendimento médico, ao acesso de medicamentos enviados pela família, à vida. O cônsul visitou a penitenciária no mesmo dia que nós. Ouvimos suas colegas, todas estrangeiras, abrimos um processo na corregedoria, foi arquivado.

Mesmo sem barras de ferro que nos separassem naquele momento, se erguia um muro de impotência, de não ter para onde direcionar os conhecimentos historicamente acumulados a que tive acesso em um espaço onde as oportunidades são ainda mais escassas. Foi essa inquietude, essa vontade de fazer, de agir para além dos textos e teses e mais diretamente com os indivíduos que pensei em outra graduação. Queria trabalhar com ressocialização, mesmo sonho que sustentou minha primeira graduação.

No mesmo ano integrei a turma iniciada em 2014 de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Já mais madura, conseguia compreender

um pouco melhor quando explicavam o método científico que seria o motor que permearia toda a nossa formação pedagógica. Queria dar o meu melhor, não tinha mais tempo a perder, e o fiz, durante as aulas, após, ao chegar em casa, ao acordar até o ponto de não ver o mundo para além da Educação. Queria a educação como acesso a direitos, ponte de diálogo, base para o trabalho, espaço próprio de transformação. A curiosidade sobre o funcionamento da mente humana e “como” e “o que” aprendemos abria espaço para as condições materiais, externas ao indivíduo, que justamente se volta a esse mesmo acesso e ao “por quê” e “para que” .

Após alguns meses, fui chamada para compor um grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em uma escola básica municipal. As desigualdades extrapolavam questões sociais, envolviam o conflito entre culturas locais e o adultocentrismo. Além da elaboração de projetos e materiais pedagógicos e administração de uma página virtual, acompanhava as aulas da professora supervisora com quem estabelecia uma relação de trocas de experiência e conhecimentos riquíssima.

Na tentativa de ilustrar este processo rico, registro uma passagem: Na sala em que atuava tinham duas alunas negras que se pintavam loiras de olhos azuis. Um dia, uma delas veio delatar o colega que havia pintado o desenho de um menino com a cor marrom, argumentando que isso não era cor de gente e que deveria ser utilizada a “cor de pele”. Outro dia, ela me disse que queria ser como eu. Sem jeito, lhe disse que achava isso curioso pois comigo foi o contrário, que havia tentado ficar mais parecida com ela, e por isso, me renderam tantas pintinhas pelo corpo, enquanto pensava em minha avó, ainda viva, que apesar de filha de russos era também judia, manifestando nossas origens em seu tom de pele mais escuro do qual ela se orgulhava na beleza pela qual era reconhecida. Elas passaram a se colorir negras após algumas intervenções. O constrangimento que senti ainda se mantém quando percebo minhas limitações para intervir de uma forma ética ante a manifesta corrupção da infância pelo racismo que ainda vige.

Foi quando o interesse até então pela ressocialização dava espaço ao interesse pela própria socialização, sem atribuir a um re-fazer como se as trajetórias humanas fossem reiniciadas apagando-se, assim, suas histórias, suas humanidades. Perceber quanto e como as crianças aprendiam, quanto podiam transformar suas realidades não era só algo que eu buscava ensinar, mas aprender ou apreender.

Ainda no conjunto dos meus processos constitutivos, após pouco mais de um ano e meio me despedi com muita gratidão do Pibid, em 2016, meu colega que se formava, Sérgio

Feldmann de Quadros me convidou para ser bolsista de um projeto escrito por ele e pela professora Roberta Raquel: “Inclusão pelo Português: Curso de Língua Portuguesa para imigrantes haitianos pela perspectiva da interculturalidade” no qual permaneceria como voluntária em suas novas configurações sob a coordenação da professora Flávia Walter em parceria com a professora Luciana Colussi.

O projeto tinha por intuito conhecer as demandas dos imigrantes haitianos da região, organizar participativamente um curso com eles e realizar uma feira cultural. Porém, o primeiro desafio cumpriu o papel de promover em nós a percepção da dimensão do obstáculo linguístico. Foram mais de 80 inscritos em turmas cuja rotatividade era um segundo desafio grande. A evasão não era por falta de interesse, mas dificuldades concretas de frequência em razão de trabalho ou por voltar a migrar novamente. Menos de meia dúzia falava um português básico, sendo sempre necessário o intermédio de alguém ou de outra língua – que muitos dos haitianos falam. A língua se mostrava símbolo e ferramenta que sustenta significados que revelam elementos de relevância cultural. Foi um projeto em que meus conhecimentos pedagógicos orientavam meu olhar para tentar compreender aquele processo de inserção em novos ambientes e novas realidades a partir do olhar de quem chega, de quem não fala a língua e não sabe o que lhe espera.

Ao longo do ano de 2016, foram muitas as inquietações e dificuldades a fim de estabelecer dinâmicas e propostas pedagógicas articuladas com temáticas culturais a fim de não somente apresentar as culturas brasileiras mas também as culturas dos indivíduos que se incluíam. Porém, além da barreira linguística que persistia pela chegada de novos alunos que não tinham conhecimentos básicos da língua, as diferenças culturais causavam desconfortos e falta de confiança dos alunos na abordagem comunicativa e lúdica das aulas, demandando aulas mais técnicas e que envolvessem mais questões gramaticais. Nossas compreensões de inclusão se percebiam destacar de abordagens tidas como mais inclusivas para contemplar métodos e conteúdos que, se por um lado fossem rígidos e promovessem menos interações a princípio, de outro, abrigavam possibilidades de serem ressignificados como elementos de familiaridade entre os alunos. A interculturalidade³ fez eu me reencontrar com o lugar de onde saí, onde convergem e se conflitam diferentes modos de ser e estar no mundo.

³Entendida por Fleury (2003, p. 20) como “um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais”.

No início de 2018, me licenciava pedagoga e iniciava minha primeira experiência como professora regente em uma sala de 2º ano de uma região caracterizada por sua vulnerabilidade social. Meus 31 alunos não se consideravam nem de cá, nem de lá, me perguntavam surpresos se eu morava “lá em Camboriú”. O abandono e abusos sofridos por muitas crianças demandam a presença do poder público. A percepção da maturidade precoce como necessária à sobrevivência se mescla à urgência da preservação das infâncias. Neste contexto, desenvolvemos um projeto de pesquisa de memórias e percepção atual do distrito em que se localizava a escola. Os alunos entrevistaram seus familiares e moradores antigos sobre a paisagem, as histórias, as vivências, os desejos de mudança e transformação do espaço. Analisamos os dados qualitativa e quantitativamente representando com listas, desenhos e gráficos construídos com tampas de garrafa-pet e, ao registrarmos os dados coletados, nos apropriamos da história daquele espaço quanto o incorporamos e ocupamos também com nosso imaginário.

Meu movimento pedagógico se orientava pelas questões trazidas pelas crianças que as formularam mesmo sem conhecimentos de metodologia científica. Às vezes ocorria um movimento de acolhimento por elas próprias umas às outras em que se abraçavam e se aconselhavam sobre como lidar com a ausência de parentes encarcerados. Seus afetos e suas visões de mundo eram moldadas por uma realidade já normalizada. Os abusos, por sua vez, revelavam as marcas, a culpa indevida que carregavam, o medo, a insegurança. Mesmo diante de cobranças excessivas por resultados imediatos que vinculavam nosso desempenho ao fracasso escolar (Ball, 2002) que atribui ao professor as falhas educacionais produzidas pelo sistema educacional e a desigualdade social, não havia como eu atrair sua atenção para conteúdos secos, frios sem cultivar os sonhos, as cores e as magias da infância que lhes eram roubados.

A comunicação se concretizava em minúsculas flores entregues diariamente. O afeto era incentivo e motor de aprendizagem quando um aluno dedicava seu tempo de intervalo para tentar me escrever um bilhete. As aulas dialógicas mesclavam abraçar a realidade e refletir sobre ela com o sonhar e imaginar um mundo melhor, de modo que a síntese não era um ponto de chegada mas um caminho de busca de objetivos para a construção de uma realidade mais feliz, cujos conhecimentos lhes dessem meios, incentivos e deleites para sonhar e realizar seus sonhos, buscando sopesar o que a sociedade lhes exigiria e a humanidade dos processos inerentes a suas internalizações.

Meu dia a dia que se prolongava às minhas noites e madrugadas eram marcados pelos conflitos das escolhas que fazia nos movimentos entre priorizar ora a decodificação, ora a leitura de mundo. Ao mesmo tempo que o sistema busca individualizar o sentimento de culpa, atribuindo o fracasso ao professor (Pereira, 2018), instaura o espírito de competitividade e desconfiança. Essa desunião aumentava a alienação que distanciava e abstraía ainda mais as mãos invisíveis do mercado.

Há um dilema no caminho da emancipação e autonomia dos sujeitos em que se faz necessário buscar diminuir as igualdades de acesso para que, assim, ocupando os mesmos espaços, os sujeitos possam transformá-los. O dilema é a própria armadilha do pensamento neoliberal que, ao assegurar a liberdade de mercado como requisito para a manutenção das liberdades individuais, silencia a respeito das desigualdades que impossibilitam que o “empreendedorismo individual” seja suficiente para o bem-estar humano (Pereira, 2018).

Minha despedida daquela escola, ao fim do contrato temporário de trabalho foi marcada por um sentimento de gratidão e contentamento por acreditar ter feito o melhor trabalho que pude e pelos frutos deixados, mas também de estafa, exaustão mental, emocional e intelectual devido à sobrecarga de trabalho não remunerado e mal valorizado socialmente, sob o julgamento de leigos que nos acusam de doutrinação, falta de comprometimento, profissionalismo ou capacitação como trazido por Braverman (1979 *apud* Pereira, 2018) acerca da apropriação da força produtiva intelectual.

Pereira (2018), amparado pelos apontamentos de Previtali e Fagiani (2014) e Enes (2018) a partir das análises de Enguita (1991), abordam a proletarização e perda da autonomia docente sobre o fazer docente ante o controle exercido pelas classes dominantes que impõem uma constante aprimoração para uma educação técnica a serviço do capital. A percepção de ter realizado um trabalho que conciliava o atendimento à imposições manuais de serviços burocráticos enquanto são automatizados processos que deveriam ser desenvolvidos de forma participativa, gerava um sentimento de frustração, de ter sido uma boa engrenagem para manter um sistema que visamos desconstruir conforme indica Ball (2005). “A performatividade implica ao trabalhador a consciência de estar fazendo bem feito seu trabalho e, ao mesmo tempo, se sente mal, pois é uma atividade inautêntica, não é parte de si e de suas convicções; trata-se de uma representação.” (Pereira, 2018, p .44).

Naquele mesmo ano, eu só havia prestado a prova para o processo seletivo do Estado, pois os demais processos abriram após eu ser chamada para assumir a vaga de professora de um concurso público prestado em 2017. Porém, naquela época eu descobria minha gestação e,

realizando os exames admissionais, nódulos leves nas pregas vocais que depois viriam a ser um possível erro de diagnóstico - o inchaço típico da gravidez - mais uma condição comum à fisiologia feminina e mais uma que é por vezes ignorada na prática de uma medicina ainda masculinista. Meu silêncio sobre aquela descoberta de dentro se intensificava pelos medos até ouvir do médico perito que aqueles nódulos seriam impeditivos para minha efetivação após ele questionar com uma cara nada felicitadora acerca da minha gravidez. O mundo mudava novamente de rosto, se mostrava não só indiferente, mas cruel e ignorante.

No entanto, se os ossos do ofício ou os pretensos nódulos nas pregas vocais me impediam a efetivação, não se mostravam obstáculos para eu ser admitida em caráter temporário⁴, mais uma vez, então, assumi vaga como professora. Lá, sofri preconceito pela minha aparência. Meu histórico, minha formação e minha colocação não bastavam para me conferir respeito ou a dignidade inerente ao ser humano. Os dois mecanismos de intensificação do trabalho docente trazidos por Hypolito, Vieira e Pizzi (2009 *apud* Pereira, 2018) estavam presentes, o controle conservador da gestão e o aspecto emocional.

Por outro lado, talvez por minha própria apresentação como uma professora “flexível” (Lima; Carneiro; Santana, 2018), os alunos me dedicavam sua atenção e declaravam positivamente seus afetos, assim como a maioria dos pais, que conforme se sentiam à vontade para comunicar seus anseios, dúvidas e críticas, construíram uma relação de respeito, acolhimento e me conferiram o apoio necessário para defender minha posição de professora digna da vaga que ocupava. Cunha (1999 *apud* Lima; Carneiro; Santana, 2018) relaciona a sensibilidade docente ao indivíduo-aluno e sua contextualização social ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

O caminho que individualmente eu encontrava apontava para a participação e envolvimento pela escuta⁵ dos indivíduos diretamente envolvidos no processo educativo – os alunos – assim como dos pais, da sociedade para a percepção da realidade educacional e a busca pela sua reconstrução. No entanto, trata-se de um problema de ordem coletiva, que urge atenção do poder público e da conscientização da categoria docente por meio do acesso à formação pública e de qualidade. Esses apontamentos podem ser associados a Santos *et al.* (2018) e Pereira (2018), na medida em que eles apresentam uma problematização acerca das

⁴Como salientado por Santos *et al.* (2018, p. 49 - 50) os professores admitidos em caráter temporário “não possuem as devidas garantias trabalhistas que os demais professores concursados adquirem mediante contratação, implicando o professor prestador trabalhar sob pressão, por medo de perder o emprego, ocasionando sérios problemas psicológicos durante todo processo profissional”.

⁵No sentido Freireano abordado no trabalho de Lima, Carneiro e Santana (2018) como escuta que demonstra abertura às visões de mundo do outro, sem anular a sua própria.

condições do trabalho docente, seja a partir das reformas educacionais das décadas de 80 e 90, bem como da ampliação da participação dos pais que pode se efetivar, também, como controle (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014 *apud* Santos *et al.*, 2018).

Minha auto-estima profissional se reorientava enquanto me posicionava amparada pela minha formação acadêmica ante os obstáculos enquanto minha barriga crescia. Se de um lado a gestação reduz nossa imunidade, nos expondo mais aos patógenos do ambiente, de outro, por envolver outro ser, colocava limites na exploração de minha corporeidade. Adoeci, absorvi todas as viroses e infecções que meus alunos manifestavam e outros problemas de saúde que nunca havia tido, porém, não se tratava de uma questão individual⁶, sobretudo em uma rede que não prioriza o ensino fundamental, a infância, que carece de professores de áreas específicas como ensino religioso e que sequer conferia horas-atividade.

Santos *et al.* (2018) direciona seu olhar para a saúde física e mental do docente, alvo de preocupação da Organização Internacional do Trabalho que a relaciona diretamente às condições de trabalho⁷. A tomada da consciência, pela contextualização de meu fazer pedagógico no contexto em que me inseria, me engolia por meio de uma burocracia ainda mais acentuada em uma rede que não se preocupa devidamente com a infância, e a coloca, literalmente, em cadeiras sem que seus pés sequer tocam o chão. Me libertava do sentimento de insuficiência⁸ me alegrando com o avanço de minha performatividade que agora percebo ser reflexo da minha domesticação (Pereira, 2018). Com aparente leveza e serenidade escondidas por detrás do contínuo e árduo trabalho de um beija-flor, permaneci buscando o equilíbrio por meio da manutenção de um olhar atento mais do que uma língua rápida, nas interações humanas de um grupo de pouco mais de 20 crianças até chegarem as férias e, então, minha bebê.

⁶A categoria docente tem apontado em pesquisas e estudos recentes fatores de desgaste como “[...] a sobrecarga de trabalho, a falta de controle sobre o tempo, os problemas comportamentais dos estudantes, a burocracia excessiva, a implementação de novas iniciativas educacionais e a dificuldade de relacionamento com os supervisores [...]” (Mazzola; Schonfeld; Spector, 2011 *apud* Santos *et al.*, 2018, p. 48).

⁷ e sim, ao “[...] intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho (Neves; Silva, 2006 *apud* Santos *et al.*, 2018, p. 47), além da insuficiência de infra-estrutura resultante da constante diminuição de investimentos do poder público com vistas a um processo de desmonte da educação pública rumo à privatização (Pereira, 2018).

⁸Bueno e Lapo (2002 *apud* Santos *et al.*, 2018) relacionam a insatisfação dos professores “por não conseguirem cumprir, com excelência, as exigências de sua profissão e nem reverter à situação precária em que se encontram.” (Santos *et al.*, 2018).

Com o conhecimento de que isso possa ser recebido como piegas, me limito a declarar que a maternidade está sendo um estágio intenso, potente e substancial à composição de minha identidade no sentido de negar a segmentação promovida pela modernidade capitalista.

A busca pelo mestrado se deu pelo desejo de continuar minha trajetória acadêmica tanto quanto para me manter atuante na Educação brasileira dadas as péssimas condições de trabalho (Enes, 2018; Santos *et al*, 2018; Pereira, 2018) que vivemos em esferas que repercutem uma na outra: social, financeira e política. Bastos, Rodrigues e Bastos (2018) propõe “autoformação contínua” como condição para o aperfeiçoamento profissional docente que, se por um lado reforça as cobranças e imputações de responsabilidade ao indivíduo, por outro propõe a reafirmação da identidade profissional em um constante movimento crítico-reflexivo sobre sua própria prática.

Tendo-se em vista que “a educação é um instrumento formador de expressividade sociocultural havendo, portanto, uma intencionalidade quanto aos objetivos da educação formal que, por sua vez, se consubstanciam em políticas educacionais.” (Pereira, 2018, p. 13), a capacitação docente caminha paralelamente à necessidade de ocupação dos espaços públicos, sobretudo pelas classes sociais desfavorecidas, culturas minoritárias, pelos povos negros e nativos, pelos refugiados, pelas mulheres, uma vez que a exclusão social das minorias exerce influência direta na manutenção da dependência de adequação ao sistema que as exclui, sobretudo quando a lógica orientadora das políticas educacionais atendem a interesses externos, padronizados conforme interesse a uma ordem global (Pereira, 2018).

Por isso, o caminho possível que venho compondo não foi uma reta, não antevio todo esse pensamento que vos trago com mente e coração alinhados. Certa de minhas limitações, tenho como rumo o próprio fazer ao caminhar, ser presente e transformar tudo o que eu puder tocar. Do chão ao teto da minha sala de aula, que atualmente me enriquece com a presença de crianças imigrantes cheias de cores, sons, visões e mundos novos para me mostrar. Do coração à mente de alguém que me leia. Em tempos de automatização e globalização de informações, falsas informações, de polarização, e de não escuta ao outro, a Educação pode, em sua crise, buscar no diálogo sua essência, seu meio e seu objetivo precípua, sendo este, um processo infundável e autopoietico.

Para tanto, necessitamos reaprender a ouvir, a ver, a falar para além dos sentidos, das línguas. Se nos sentarmos juntos, com olhares alinhados poderemos perceber os olhares do outro mais do que outro a partir de nosso olhar. Se multiplicamos as mãos que comunicam, que produzem, os olhos que veem, os ouvidos que escutam, nos conectamos enquanto corpo

sociedade, ampliamos nossos horizontes e vislumbramos múltiplos cenários, projetos e formas possíveis de reconstruir o mundo de forma orgânica e harmônica com o meio ambiente do qual somos parte.

Diante da necessidade investigações sobre a inclusão dos sujeitos imigrantes e íntima relação e interdependência entre o direito a uma educação democrática e a educação como sustentáculo do Estado Democrático de Direito já defendido por Florestan Fernandes (1989), buscamos um diálogo entre as áreas de graduação (Direito e Pedagogia), com destaque ao percurso acadêmico com atuação como bolsista do projeto de extensão “Inclusão pelo Português” do IFC – Câmpus Camboriú, voltado ao atendimento de haitianos, e, atualmente, de imigrantes e refugiados de variadas nacionalidades, que foi tema e objeto de análise de minha monografia no Curso de Licenciatura em Pedagogia na mesma instituição (Miranda, 2017) e que nos levou a querer continuar aprofundar minha atuação no sentido da contribuição com processos formativos e inclusivos das populações imigrantes.

Tendo-se em vista a recente intensificação dos fluxos migratórios para o Brasil (Cavalcanti, Oliveira, Macedo, 2020) e países da América Latina (IMDH, 2014), o surgimento de “refugiados ambientais” e a ausência de uma tradição histórica de políticas efetivas de acolhimento dessas populações, é necessário o mapeamento das alterações normativas nesse sentido, como indicativos de tendências voltadas ao paradigma da inclusão. Ainda, houve crescimento considerável do fluxo de imigrantes provenientes de países da própria América Latina, indicando a potencialidade contributiva dos estudos comparados (Cavalcanti, Oliveira, Macedo, 2020).

Na esteira dessa questão, soma-se o Relatório de Monitoramento Global da Educação: América Latina e Caribe – Inclusão e Educação: Todos sem exceção (UNESCO, 2020) que aponta para a carência de melhorias nas coleta de dados voltados à inclusão, sendo que mais da metade dos países – sobretudo caribenhos – na representação do montante de 13% da população não disponibiliza dados, o que dificulta tanto quanto reforça a importância da produção científica regional sobre a temática do direito à educação de imigrantes na América Latina, apesar do crescente comprometimento dos países latinos e caribenhos com o uso de dados.

Considerando-se que as políticas públicas tratam do dever positivo do Estado para o atendimento da população, sobretudo dos excluídos socialmente, a ausência de dados dificulta o mapeamento e delimitação de políticas públicas é esse o entendimento também da CEPAL, no documento “Afrodescendentes e a matriz da desigualdade social na América Latina:

desafios para a inclusão.” (2021) aponta como uma das condições inviabilizando a elaboração de políticas públicas a ausência de dados específicos e disponibilizados para a compreensão da exclusão dos sujeitos afrodescendentes, apresentando entre suas recomendações:

[...] visibilizar as pessoas e comunidades afrodescendentes nas estatísticas oficiais, mediante a inclusão da identificação étnico-racial em todas as fontes de dados nacionais e promovendo o desenvolvimento de sistemas de informação que contem com instrumentos e procedimentos estatísticos culturalmente pertinentes. Também é primordial desagregar de maneira sistemática os indicadores convencionais para as pessoas afrodescendentes segundo outras variáveis relacionadas com os demais eixos da matriz da desigualdade social, como sexo, idade, zona de residência e nível socioeconômico; gerar informação sobre as comunidades e territórios afrodescendentes e realizar avaliações periódicas que permitam redirecionar as políticas orientadas a eles e fortalecer as capacidades nacionais no uso e análise da informação, tanto das instituições do Estado como das organizações afrodescendentes. (CEPAL, 2021, p. 47).

A dinâmica colonial e sua herança racista e escravocrata se revela ainda presente quando resgatamos a definição de Sartre no prefácio de “Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador” do fronteiro franco-argelino Albert Memmi, escrito em 1920 (SARTRE, 2007, p. 27): “De fato, o racismo está inscrito no sistema: a colônia vende barato gêneros alimentícios, produtos brutos, e compra caro da metrópole produtos manufaturados. Esse estranho comércio só é vantajoso para as duas partes se o nativo trabalha por nada, ou quase”. Em se tratando a população afrodescendente as maiores vítimas da colonialidade, junto das populações indígenas, o negro constitui grande parte do capitalismo periférico e significativamente a população migrante mais vulnerável, sobretudo com o aumento das migrações Sul-Sul cuja população majoritária descende de povos africanos.

Mais especificamente sobre os refugiados, no documento comemorativo feito pela ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), em razão dos 60 anos da Convenção dos refugiados de 1951, "Na maioria das vezes, essas pessoas se refugiam em países economicamente desfavorecidos, com carências endêmicas da infraestrutura mais básica e dos serviços públicos mais elementares." (Ramos; Rodrigues; Almeida, 2011, p. 7). Tal constatação não apenas indica necessário maior enfoque da produção de informação para a identificação dos marcadores sociais que atingem a população negra e sua convergência com grande parcela da população migrante no fenômeno migratório latino-americano, como também manifesta a perpetuação da marginalização dessa população pelo poder público tanto

pela grande incidência na necessidade de migrar como pela ausência de dados viabilizantes de elaboração de políticas públicas.

Outra constatação após buscas iniciais por um breve estado da arte sobre a temática, foi a escassez de produção acadêmica voltada ao direito à educação dos sujeitos imigrantes, os estudos levantados se concentram em análise de políticas linguísticas, históricas ou em mapeamentos em relatório de organismos internacionais. Braga (2019) afirma em um Estado da Arte realizado a partir das teses e dissertações de universidades paulistas, as autoras Magalhães (2010) e Waldman (2012) relatam a dificuldade de acesso a dados precisos sobre estudantes imigrantes. São documentados como maiores obstáculos aos imigrantes, sobretudo aos refugiados: as barreiras linguísticas; culturais e sociais (preconceito, bullying; estigmas, desconhecimento das regras trabalhistas, direitos, problemas documentais como a dificuldade na comprovação da escolaridade e experiências laborais prévias, ausência de suporte por parte do Estado (Busko, 2017; Santos, Santos, Cotinguiba, 2017; Có *et al.*, 2021; Oliveira, 2020; Bartlett; Rodriguez; Oliveira, 2015; Vinha Yamaguchi, 2021; Silva, 2014; Mellado-Pérez, 2022); ausência de mediação educacional ante os choques culturais e geracionais (Cunha, 2015; Magalhães Chilling, 2012) e a ausência de formação docente para a pluralidade reforça processos de exclusão (Souza; Senna, 2016).

Conforme apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005), os discursos das publicações nacionais e internacionais acerca da temática educacional vem se transformando nas últimas décadas, apontando para a substituição de valores economicistas expressados em termos como qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia para uma perspectiva mais humanitária.

Assim, o recorte da problemática se volta ao direito à educação, envolvendo o respeito aos direitos humanos, com destaque à educação, basilar ao exercício da cidadania e à inclusão social e no mundo do trabalho⁹ de imigrantes e refugiados, compreendido como totalidade

⁹A definição do Ministério da Economia do Brasil, compreende como mundo do trabalho o conjunto de atividades produtivas, formais e informais, remuneradas ou não que as pessoas desenvolvem suas habilidades e competências para atender às necessidades da sociedade (Fonte: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/trabalho-e-emprego/o-mundo-do-trabalho>). Tal definição evoca a dimensão da ação humana voltada ao coletivo - sociedade - o que pode escamotear os interesses de setores econômicos não igualmente preocupados com o desenvolvimento da coletividade. Já para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o mundo do trabalho se restringe aos empregos remunerados e atividades econômicas. Ainda que a intenção da OIT seja a de promover o respeito ao trabalho decente, prezando pelos direitos dos trabalhadores e pelo desenvolvimento econômico e social sustentável, acaba por reduzir o trabalho às atividades formais e circunscritas ao poder produtivo dentro da lógica econômica. (Fonte: <https://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang--en/index.htm>)

Para Antunes, no entanto, é necessário compreender-se também as relações de poder que orientam a complexidade do mundo do trabalho. “O mundo do trabalho pode ser compreendido como o conjunto de relações

complexa que envolve a ação humana que transforma o mundo para além de sua atribuição econômica.

No mesmo sentido, Bartlett, Rodríguez e Oliveira (2015, p. 1155) relatam que “[...] não se tem dado atenção suficiente às políticas sociais e especialmente às políticas educacionais para aqueles afetados pela migração”, voltando-se a maioria dos estudos aos imigrantes econômicos. Ainda, destacam que mesmo que a maior parte dos países americanos declarem respeito pelo direito do migrante à educação, tais discursos não se veem traduzidos no acesso à educação, sendo ainda mais raro, o apoio a esses sujeitos.

Do mesmo modo, destaca-se, a perspectiva intercultural o potencial de enriquecimento cultural e epistemológico das populações que passam a compor a sociedade brasileira, bem como a educação como elemento fundamental na recuperação de caminhos sócio-históricos negados pelo colonialismo às realidades plurais dissonantes ao pensamento hegemônico eurocêntrico (Bragato *et al.*, 2017).

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar como os países que compõem a região da América Latina e Caribe tratam o direito à educação dos imigrantes e refugiados no âmbito legal.

1.3.2 Objetivos específicos

- Mapear as principais legislações dos países latino-americanos que tutelam o direito à educação de imigrantes e refugiados;
- Compreender o(s) contexto(s) de influência internos e externos às perspectivas inclusivas ou não buscando, por meio das diferenças e aproximações possibilidades de compreensão dos processos geradores, tendo-se em vista a realidade da região e as perspectivas inclusivas ou não;

materiais e simbólicas que regem a produção e a reprodução da vida social e econômica, envolvendo a atividade humana, as tecnologias e as forças produtivas, bem como as relações de poder que se estabelecem no processo de trabalho." (Antunes, 2000, p. 12).

- Obter elementos indicativos de possíveis contribuições entre os países da América-Latina e Caribe no sentido da construção de um projeto educacional transfronteiriço com vistas à construção de uma identidade latino-americana e fortalecimento do desenvolvimento regional.

Com vistas ao desenvolvimento dos objetivos, a presente dissertação foi organizada em seis capítulos. O primeiro, em forma de introdução, apresentamos o tema envolto da temática, bem como da problemática da pesquisa circunscrita por meio do problema. E ainda, a justificativa, introduzida por um memorial com minha trajetória pessoal e apontando a relevância e a necessidade da realização dessa pesquisa, assim como os objetivos geral e específicos – os quais verticalizaram a tessitura da dissertação. No segundo capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos que guiaram o desenvolvimento da pesquisa, com explicações sobre os recortes que optamos por fazer ou deixar de fazer e um estado da arte sobre a temática.

No terceiro capítulo tratamos da mobilidade e globalização, ressaltando a íntima relação da globalização e conflitos globais com a crise migratória, passando para a reflexão sobre alguns conceitos elementares, sobretudo em relação às categorias migratórias, seguida da apresentação dos fluxos migratórios recentes e, por fim, voltamos a refletir sobre a íntima relação dos direitos humanos e a mobilidade.

No quarto capítulo nos dedicamos ao direito à educação, iniciando-se pelo estudo acerca do conceito de educação para, por meio de uma abordagem historiográfica refletir sobre sua utilização como instrumento de homogeneização no contexto dos países colonizados. Suscitamos, então, uma reflexão sobre a educação como direito e acesso a outros direitos, em um sentido emancipatório e finalizamos nossa reflexão com as críticas à escola como reprodutora das desigualdades a ser superada.

No capítulo quinto passamos a apresentação e análise dos documentos examinados com análises e considerações. Por fim, à guisa de conclusões, retomamos brevemente o percurso da pesquisa com percalços e obstáculos que buscamos vencer e reflexões propositivas para próximos trabalhos.

2 METODOLOGIA

A fim de analisar como os países que compõem a região da América Latina e Caribe tratam o direito à educação dos imigrantes e refugiados no âmbito legal, foi realizada uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, uma vez que trata-se de um trabalho de cunho analítico-descritivo e interpretativo. Para tanto, foram levantados os documentos oficiais dos países da referida região¹⁰, bem como dos organismos multilaterais, uma vez que “[...] oferecem pistas, sinais, vestígios”, sendo tarefa do pesquisador “[...] compreender os significados históricos dos materiais encontrados” (Evangelista, 2012, p. 57).

De acordo com Cellard (2008), o documento deve ser analisado a partir do contexto social, entendendo-se os arquivos públicos de uma nação como materialização dos movimentos e pactos sociais estabelecidos dentro das dinâmicas de poder que regem a soberania de um povo. Por essa razão, a pesquisa documental pode ser entendida tanto como método quanto como técnica de coleta de dados, constituindo-se como abordagem do próprio problema de pesquisa além de consistir uma forma de coleta de dados. Isso porque, sendo o documento um registro de memória, um documento oficial representa a memória e projeto, quando ainda vigente, das instituições e de como buscam explicar a realidade e legitimar suas atividades (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Tais apontamentos contribuem para a pré-análise dos dados, desde a contextualização até a percepção de parâmetros de conceitos-chave, a lógica interna dos documentos coletados e suas intencionalidades. Para tanto, foram delineados os seguintes passos: a) levantamento dos documentos legais, partindo-se da lei-maior de cada país, para, então, identificar, se existente, legislação referente à educação e legislação voltada aos direitos de imigrantes e refugiados; b) tratamentos dos dados; c) análise e interpretação e; d) conclusões.

Preliminarmente, para um exame crítico da documentação levantada, foram consideradas cinco dimensões mencionadas por Cellard (2008) quais sejam: contexto (espaço-tempo); autoria do documento, se proveniente do poder legislativo, judiciário ou executivo, como de algum ministério, e até, se possível, se resulta de iniciativa popular;

¹⁰ Foram enviados e-mails aos ministérios de educação dos países latino-americanos a que tivemos acesso de contato por meio da pesquisa realizada por Galotta (2021), integrante do mesmo projeto guarda-chuva a que pertence essa pesquisa - GEPPEFFOPE, através de pesquisa digital, online, buscador público, pela chave “Ministerio de Educación dirección” + países, com acesso em 07/07/2021. Assim, uma carta de solicitação foi enviada à Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Guatemala, Nicarágua, República Dominicana, Uruguai, dos quais só obtivemos respostas de Colômbia, Cuba e Bolívia. Embora tenha sido o primeiro a nos responder, Cuba, notificando o encaminhamento de nossa solicitação à “ Dirección del Instituto de Ciencias Pedagógicas de Cuba” e solicitando que aguardássemos, acabou por não retornar.

autenticidade e a confiabilidade do texto em que podem ser analisadas a ideologia e origem social do documento ou interesses outros; natureza; que, no âmbito jurídico deve-se valer de alguma leitura em torno da hermenêutica e, por fim; conceitos-chave e a lógica interna do texto que envolvem, respectivamente, a compreensão dos sentidos dos termos jurídicos e a linha argumentativa e aspectos de destaque, que podem ser de acordo com Cellard (2008, p. 303) “[...] um precioso apoio, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza”.

Para a análise, Cellard (2008) aponta para a junção de todas as dimensões da pré-análise de forma indutiva e dedutiva, sendo o

encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento (Cellard, 2008, p. 304).

Revela-se necessária a compreensão do texto como produto de um contexto sócio-político, tanto quanto se coloca como produtor, em vista dos efeitos que se pretende, ao encontro da concepção de realista da ciência de Minayo (2001, p. 17) que entende a pesquisa como prática teórica que vincula pensamento e ação, sendo a “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.” Minayo (1992, p. 227-228) concebe, então, o texto como: “[...] representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais.”

Para Minayo (1992) parte-se do “interior da fala” a fim de chegar-se “ao campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala”, considerando-se, contudo, considerando-se a constatação da própria autora acerca da impossibilidade de se conceber um ponto de partida, tampouco de chegada, não se propõe, nesse trabalho, desvelar processos históricos complexos e específicos de cada nação, mas buscar, por meio das diferenças e aproximações possibilidades de compreensão dos processos geradores do tratamento à educação de imigrantes e refugiados, tendo-se em vista a realidade da América-Latina como resultado de um processo colonizatório; demandando uma percepção panorâmica geopolítica dos países que sofreram processos próximos de exploração e dominação sistemática pela colonização.

Alinhado ao percurso metodológico são consideradas as possibilidades de contribuição dos estudos comparados críticos de modo transversal, com vistas à superação da proposta dos estudos comparados iniciais que se dedicavam à comparação com o objetivo de e transpor sistemas educacionais observados como superiores ou detentores de propostas mais progressistas pela sua condição econômica mais desenvolvida/favorecida.

A compreensão dos estudos comparados exige recorrer ao seu desenvolvimento ao longo de mudanças epistemológicas e inovações teórico-críticas e seu envolvimento nos estudos para além da Educação, se apresentando na Sociologia, na História, no Direito, na área da Saúde e na literatura (Correia, 2011). Na área da educação, se manifestou na antiguidade, pela comparação do sistema educacional ateniense e espartano (Ferreira, 2009). Em 1817, Marc-Antoine Jullien inicia uma tentativa de sistematização que seria reconhecida ao final do séc. XX por autores como Schneider (1966), Marques (1972) e Vexliard (1970), após a criação dos sistemas nacionais de ensino, objeto de pesquisa dos primeiros estudos comparados em educação (Carvalho, 2014; Ferreira, 2009).

Inicialmente, a intenção dos estudos comparados, de caráter descritivo, não se dedicava tanto à compreensão, mas à transposição de um “tipo ideal” a um país tido como subdesenvolvido, em uma perspectiva de “transferência de práticas educativas” (Carvalho, 2014, p. 130), cuja ruptura se iniciou, após a 1ª Guerra Mundial com o reconhecimento da necessidade de um enfoque analítico explicativo, de cunho mais interpretativo, já preconizado por Michael Sadler em 1900, porém, com *status* científico a partir de Isaac Kandel (1933), Friedrich Schneider (1947) e Nicholas Hans (1949) (Carvalho, 2014).

A alteração de paradigma promoveu uma ruptura nos estudos comparatistas, no sentido de privilegiar a compreensão das realidades locais, sem, porém, desconsiderar as potencialidades de conhecer “tendências do desenvolvimento global” (Marcondes, 2005, p. 152). Passam a ser introduzidas novas categorias de análise para além dos sistemas educacionais, com foco nos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Ao extrapolar as fronteiras nacionais como fatores delimitadores à comparação, concebe-se a potencialidade de comparação entre sistemas internos a um mesmo Estado-Nação.

No entanto, as análises microssociológicas que buscavam observar os fatores e forças que influenciavam nos sistemas educacionais e as explicações pelas ciências sociais careciam de elementos explicativos para a realidade educacional interna aos Estado-nações, demandando “[...] analisar as formas de vida que estão se opondo, os conflitos de ordem econômica, as relações de trabalho, de sobrevivência, os distintos princípios e valores que

envolvem todos os membros da sociedade e dão dinamismo à história." (Carvalho, 2014, p. 138).

Em uma postura crítica, passa-se a conceber a educação comparada como campo de poder onde se expressam práticas discursivas definidoras de sentidos e significados de um modelo proposto como único e universal eurocentrista em torno dos quais os países dominados se constituíam periféricamente (Nóvoa, 2009). As críticas à concepção positivista dos estudos comparados é resumida em três pontos por Nóvoa (2009, p. 46) a) “manutenção de uma ordem social injusta e desigual”; b) políticas geradoras de “dependência em nível mundial” e; c) ênfase em análises educacionais pautadas nos ‘produtos da escola’.

Assim, é necessário se considerar que o contexto do surgimento dos estudos comparados em educação surge da demanda de organizar as redes de ensino, imposta pela expansão escolar. “Nesse sentido preliminar a comparação ocorre por intermédio da experiência do outro na construção do seu próprio sistema escolar, que em última instância é uma ação do Estado” (Correia, 2011, p. 253). De outro lado, podemos perceber a comparação para além de busca por uma transposição de concepções, metodologias e teorias, no sentido de revelarmos características próprias formativas, bem como contextos compartilhados por diferentes países, no nosso caso, pelo passado colonial e racista. Para Nóvoa (2009, p. 24), “[...] o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza.”. Assim, os estudos comparados envolvem a compreensão do outro, a fim de compreender a si mesmo, enquanto povos e Estados-Nações.

Dessa forma, o desenvolvimento dos estudos comparados se dá de forma paradoxal em que a inicial proposição técnica e positivista de coleta de dados com resultados meramente descritivos a serem transpostos de forma prática e imediatista (Ferreira, 2008) foi mais tarde contraposta por críticas à transferência metodológica de sistemas, ignorante aos diferentes contextos em que se inserem e à proposições que buscavam interpretar os dados coletados como indicadores das causas que os geraram. Dentre as críticas, destacam-se os riscos de homogeneização e reprodução de práticas de dominação por meio da interferência pelos órgãos internacionais que incentivam a redução dos investimentos públicos e o fomento de incentivos privados cujos interesses conflitam com a emancipação desses países ao gerar uma “dependência cultural.” (Nóvoa, 2009).

No sentido da proposição de estudos que articulem análises micro e macrosociais das realidades educacionais, Shiroma, Campos e Garcia (2005) propõem uma metodologia crítica

para a análise de documentos, a fim de desfazer os efeitos da ilusão ideológica promovida pelo discurso por meio de uma complexa teia conceitual que sustenta a linguagem do discurso das reformas educacionais. Assim, Carvalho (2014) defende que os estudos comparados constituem um “campo de estudos” que se volta a compreender os elementos estudados a partir de referências de outros países, ao longo de todo o processo metodológico, desde a coleta, até o amparo teórico e as análises, além das próprias metodologias empregadas, uma vez que essas não se dissociam de seus processos epistemológicos. Pensando com Ghedin e Franco (2008, p. 78): “Esse exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático.”

Nessa perspectiva, o documento não é objeto para consumo passivo, mas para interpretação e análise na busca de seu sentido, constituindo-se unidade de análise que permite o acesso ao discurso para compreender a política. Nesse sentido, Gatti (2007, p. 57) ressalta a incorporação do pesquisador à pesquisa, entendendo o elemento humano de que “pesquisar, avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos.” Assim, a preocupação vai além do conteúdo, considerando também a forma pela qual se difundem as reformas educacionais, sendo necessárias análises também conceitos e discursos adotados entendidos como “processos intertextuais.” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p. 441).

Ressalta-se a inviabilidade de um mapeamento que contemple as legislações esparsas desenvolvidas pelos órgãos executivos como resoluções e portarias, admitidas em caráter complementar na gestão de diferentes governos. Por essa razão, na presente pesquisa, não foram contempladas legislações regionais que não se refletem em todo o território nacional. No entanto, cumpre-se reconhecer a importância dessas pela promoção da efetivação dos direitos previstos pelas leis referentes ao objeto dessa pesquisa, sobretudo porque refletem a busca, ou não, pelo atendimento do direito à educação previsto a esses sujeitos conforme os fluxos presentes e suas demandas que variam ao longo dos territórios nacionais.

Portanto, nos atentamos para os efeitos de sentido estabelecidos por termos nucleares e suas variações em verbos e substantivos, buscando nos documentos levantados, os seguintes descritores: imigrantes/inmigrantes; imigração/inmigración; refugiados; estrangeiros/extranjeros; educação/educación; inclusão/inclusión; e cultura, a fim de analisar se os textos estão alinhados aos discursos contidos nos tratados internacionais. Para tanto, nas constituições foram buscados os termos referentes à educação, inclusão, cultura, migração e refúgio. Nas legislações educacionais foram buscados termos referentes à inclusão, cultura,

migração e refúgio e, por fim, nas legislações referentes à migração e refúgio foram buscados os termos referentes à inclusão, educação e cultura.

As legislações foram retiradas do portal Sistema de Informação de tendências educacionais na América Latina (SITEAL) do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IPE) de Buenos Aires que integra o Escritório para a América Latina e o Caribe da Unesco e dos países que entraram em contato após envio de carta solicitando os referidos documentos legais, que permitiram uma leitura mais ampla dos esforços destinados à promoção da equidade e inclusão, quais sejam, Bolívia, Colômbia e Cuba, porém, este último redirecionou nossa solicitação para outro departamento do qual não obtivemos resposta.

2.1 EM BUSCA DE UM ESTADO DA ARTE

A fim de buscar mais sustentação teórica e outros trabalhos que envolvessem os países estudados, buscamos realizar um levantamento bibliográfico, do tipo “Estado da Arte” que, como constatado por Ferreira (2002) têm apresentado nos últimos 15 anos, no campo da Educação, o desafio de

mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas. (Ferreira, 2002, p. 258).

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 45), os dados coletados por pesquisas do tipo estado da arte “indicam a tensão que os pesquisadores dão à temática, além de indicar para quais aspectos da área da educação voltava-se a preocupação dos pesquisadores”, apontando os temas, subtemas e conteúdos priorizados ou silenciados (Romanowski; Ens, 2006). Assim, o levantamento das produções tem a “[...] finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes, bem como localizar as lacunas existentes.” (Romanowski; Ens, 2006, p. 41).

As buscas foram feitas de dezembro de 2021 a agosto de 2022, sobretudo nos meses de dezembro de 2021, janeiro, fevereiro, maio e agosto de 2022. A significativa diferença de resultados obtidos, que variou para valores inferiores em datas posteriores, demandaram a reelaboração das etapas do estado da arte, atrasando a pesquisa e causando grande insegurança acerca da confiabilidade do mapeamento a ser feito.

Sobre os termos, a escolha pelas variáveis *imigrantes*, *refugiados* e *estrangeiros* se deu no sentido de contemplar todos os sujeitos em deslocamento. A busca por abranger todas essas categorias possui uma razão temporal, uma vez que a categoria de refúgio só passou a existir a partir da Convenção de Genebra em 1951.

Ainda, tendo-se em vista a dificuldade de aferição do elemento de voluntariedade e de permanência dos sujeitos migrantes, dadas as intensificações dos fluxos migratórios e suas motivações que têm ampliado a própria concepção de refúgio que atualmente envolve, no âmbito acadêmico, porém não legal, os chamados “refugiados ambientais” e a convergência de necessidades comuns dessas populações ao acesso à cidadania e os direitos referentes a ela, consideramos como sujeitos do direito à educação todas essas subcategorias de migrantes.

Já a terminologia “estrangeiro” foi mantida apesar de evocar uma noção de estranhamento que busca-se afastar da noção dos sujeitos imigrantes por envolver tanto os imigrantes quanto os refugiados, de modo que pode ser adotada em diversos trabalhos.

Para contemplar o âmbito de pesquisa analisado, adotou-se o termo “América Latina”, ainda que esse abarque 33 países, considerando-se os colonizados pelos franceses, uma vez que essa terminologia é amplamente utilizada para referir-se aos países da América Ibérica. Ainda assim, as buscas pelos elementos centrais da temática, quais sejam “América Latina”, as variáveis referentes aos imigrantes (imigrantes, refugiados e estrangeiros) e “direito à educação” resultaram poucos resultados.

Apesar de se distanciarem do objeto de estudo, foram buscados termos referentes a políticas públicas e educação e políticas educacionais, pois percebemos que tais buscas abrangiam muitos estudos relevantes que o descritor referente ao direito à educação não recuperou.

A busca por “imigrantes OR refugiados OR estrangeiros AND políticas públicas AND educação” não isolando a terminologia “políticas públicas” entre aspas gerou 324 resultados, dentre os quais encontramos trabalhos em áreas afins porém voltados a políticas linguísticas em âmbito educacional, não correspondendo ao nosso foco de pesquisa, porém que acreditamos ser relevante mencionar a fim de se perceber uma tendência na elaboração de estudos no sentido dos estudos linguísticos e comunicativos.

A fim de direcionar mais diretamente ao tema, no sentido de encontrar trabalhos que se dirigissem especificamente à nossa temática, foram eleitos para realização das etapas seguintes, os descritores “direito à educação” e as variáveis “imigrantes”, “refugiados” e “estrangeiros”. Como as quantidades de trabalho eram muito baixas, por vezes apontando 2

resultados, suspendemos o uso de aspas nas buscas por direito à educação. Além disso, percebemos as mesmas limitações relatadas por Romanowski e Ens (2006), André (2001) e Ferreira (2002) pela dificuldade em caracterizar os estudos e analisá-los, sobretudo em torno das questões metodológicas, devido à ausência de elementos no resumo e pelas confusões entre metodologia e procedimentos e instrumentos de pesquisa.

Ainda, percebemos a ausência de elementos científicos nos resumos dos estudos realizados especialmente na área do Direito. André (2001) salienta a grande heterogeneidade dos descritores utilizados e Ferreira (2002) a heterogeneidade abrigada em títulos difusos. Tal cenário se demonstra ainda mais forte em se tratando da temática desta pesquisa constituir um campo dinâmico e heterogêneo, com o envolvimento de sujeitos falantes de outras línguas, muitas vezes com títulos com palavras estrangeiras, e que tem passado por diversas transformações substanciais e conceituais, com o surgimento de novas categorias de estudos, como menciona Handerson (2018), além de envolver as diversas categorias já existentes, assim como outras emergentes referentes à mobilidade humana.

Foi também por essa razão que optou-se por não utilizar nenhum filtro nas buscas, a fim de resgatar trabalhos que abrangessem nossa temática nos diferentes campos de busca. Essas ausências e confusões de elementos demandam do pesquisador que realiza o estado da arte realize leituras mais aprofundadas e proceda a inferências dos elementos não especificados que “carecem de exames cuidadosos para uma melhor aproximação com a intenção do autor do trabalho.” (Romanowski; Ens, p. 47). Outro fator importante mencionado por Romanowski e Ens (2006) é a ausência de alguns trabalhos no catálogo da CAPES.

Quando as teses e dissertações não são publicadas em forma de livros, e só estão disponíveis nas bibliotecas dos programas de pós-graduação, é preciso recorrer ao sistema COMUT. A consulta local é inviável em função da dimensão territorial brasileira, e pelo sistema COMUT o processo é dispendioso e demorado, o que torna restrito e difícil o acesso às pesquisas. Alguns trabalhos, apesar da obrigatoriedade de depósito em biblioteca, por algum motivo deixam de fazer parte do acervo, inviabilizando a consulta. (Romanowski; Ens, 2006, p. 47).

É importante ressaltar que tais constatações não desqualificam as ricas contribuições dos trabalhos encontrados e refletem muito mais as condições, ou ausências delas, na produção científica como um todo, uma vez que se mostram presentes/ausentes em diferentes buscas, reforçando, assim, a importância dos investimentos em pesquisa e educação no Brasil,

bem como da formação de redes colaborativas entre os centros de pesquisa e o desenvolvimento tecnológico das plataformas virtuais de publicização científica. Tendo-se em vista a constatação por diferentes organismos e pesquisadores acerca da insuficiência e falta de acesso a dados, sobretudo estruturados, ressalta-se a importância da produção acadêmica a as condições para sua realização.

As evidências empíricas são extremamente importantes na desconstrução de mitos, que corroboram o preconceito e discriminação para com imigrantes. De um lado, a academia tem muito a contribuir com seus estudos e análises. De outro lado, é preciso fortalecer institucionalmente a produção, utilização e disseminação de informações sobre diferentes modalidades migratórias. Registros administrativos, censos demográficos, pesquisas amostrais são essenciais para a implementação de políticas nacionais, regionais, fronteiriças e locais na garantia dos direitos de migrantes e na consecução de políticas públicas que contemplem a presença dos contingentes migrantes. (Baeninger *et al.*, 2018, p. 22).

Muitas angústias sentidas no longo processo de levantamento de dados e conceitos para discussão, próprio das pesquisas acadêmicas - ainda que intensificados pela multidisciplinaridade e complexidade da temática das migrações a recente produção acadêmica voltada ao acesso à educação por imigrantes em nosso *locus* brasileiro de pesquisa - se deve à incipiente tecnologia disponibilizada pelas plataformas de pesquisa cujo investimento no Brasil não tem sido suficiente nem para a manutenção dos programas e projetos vigentes no Brasil. Ao encontro, Baeninger *et al.* (2018, p. 22) defendem a participação dos agentes secundários (Estados e Sociedade Civil do Sul) para que essa “[...] não se dê somente na análise passiva de informações finais disponibilizadas pelos diferentes entes, mas que possamos avaliar o amplo e complexo processo de produção das próprias informações.”

2.1.1 Buscas no catálogo de teses e dissertações da Capes

Em uma busca inicial acerca da temática na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹¹, plataforma nacional que reúne teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação, com vistas ao cotejamento do tema/problema em questão na direção do que vem sendo produzido. Para delinear mais assertivamente o recorte de pesquisa,

¹¹ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

foram feitos os primeiros ensaios de busca em 20 de julho de 2021. Utilizando os descritores “políticas públicas” foram encontrados 54.749 trabalhos, dos quais, 18.820 são encontrados se a pesquisa é realizada adicionando-se o operador booleano “AND” seguido do descritor “educação”¹².

Voltando-se ao público dos sujeitos em deslocamento, sem adicionar o termo “América Latina”, ao procurar por “políticas públicas” AND “imigrantes” foram encontrados 269 trabalhos. Ao buscar “políticas públicas” AND “refugiados” foram encontrados 101 trabalhos, já ao buscarmos por “políticas públicas” AND “estrangeiros”, o resultado subiu para 284, o que pode se justificar pelas mudanças conceituais aplicadas aos sujeitos em deslocamento e às referências a línguas estrangeiras.

Somados os resultados dessa pesquisa inicial, foram encontrados 654 trabalhos, representando 1,19% das pesquisas realizadas em políticas públicas voltadas a essas populações. Adicionando o descritor “educação”, os estudos relacionados a políticas públicas apresentaram-se nas seguintes quantidades: “estrangeiros”: 53, “imigrantes”: 48; “refugiados”: 9. Quando somados, o montante das pesquisas (110), representou pouco mais de 0,5% das pesquisas em políticas públicas em educação para essas populações.

No âmbito da América Latina, foram encontrados 1.046 resultados para “Políticas Públicas” AND “América Latina”, sendo 970 os que contemplam os filtros “ciências humanas”, “ciências sociais aplicadas” e “multidisciplinar” (descritores que se apresentam duplicados). Voltados à educação e variações, aparecem 136 resultados, e, especificamente ao direito à educação e variações dos termos referentes aos sujeitos, 71. Porém, há 73 áreas de conhecimento que talvez possam dialogar com nosso objeto de estudo.

Ao pesquisar por "políticas públicas" AND "América Latina" AND "educação", foram encontrados 308 resultados, se selecionadas áreas do conhecimento que envolvam educação e variações (136) e direito (três), somam-se 139 resultados, porém, o catálogo acusa 119 resultados. Quando retiramos os filtros, mantendo “políticas públicas” AND “América Latina” AND “educação” e adicionamos os descritores referentes aos sujeitos em deslocamento, encontramos seis (6) resultados para “imigrantes”; cinco (5) para “estrangeiros” e somente dois (2) para "refugiados".

Por fim, ao pesquisarmos por "políticas públicas" AND "América Latina" AND "educação" AND "estudos comparados", só encontramos três (3) resultados, os quais não

¹² Percebeu-se que quando os descritores foram escritos em caixa alta, os valores se alteraram, reduzindo o número de resultados, de modo que utilizamos caracteres em caixa baixa.

dialogam com a temática. Ao adicionar os termos para se referir aos sujeitos em deslocamento, não pôde ser localizado nenhum resultado. Ao efetuar a mesma busca, porém, sem o descritor “América Latina”, são encontrados 18 resultados. Diante da falta de achados, a fim de localizar mais trabalhos para pesquisa, alteramos a busca para “políticas educacionais” e as variáveis referentes aos imigrantes, assim, localizamos 19 resultados pela combinação com “imigrantes”, 18 com “estrangeiro”, e nenhum resultado com “refugiados”.

Assim, para fins de análise temática foram buscadas as seguintes combinações de descritores: 1) “políticas públicas” AND “educação” AND “imigrantes” AND “América Latina”; 2) “políticas públicas” AND “educação” AND “estrangeiros” AND “América Latina”; 3) “políticas públicas” AND “educação” AND “refugiados” AND “América Latina”; 4) “políticas públicas” AND “Educação” AND “imigrantes”; 5) “políticas públicas” AND “Educação” AND “estrangeiros”, 6) “políticas públicas” AND “Educação” AND “refugiados”; 7) “políticas educacionais” AND “imigrantes”; 8) “políticas educacionais” AND “estrangeiros” 9) “políticas educacionais” AND “refugiados”. Nesse momento foram geradas as seguintes tabelas:

Tabela 1 - Busca por políticas públicas, educação e imigrantes/estrangeiros/refugiados e América Latina

Descritores	Nº de resultados	Compatibilidade (por título)
“políticas públicas” AND “educação” AND “imigrantes” AND “América Latina”	6	3 nenhuma 2 pouca 1 média 0 alta
“políticas públicas” AND “educação” AND “estrangeiros” AND “América Latina”	5	2 nenhuma 2 pouca 1 média 0 alta
“políticas públicas” AND “educação” AND “refugiados” AND “América Latina”	2	0 nenhuma 0 alguma 1 média 1 alta
TOTAL	13	4 média/alta

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa nos Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 2 - Busca por políticas públicas, educação, imigrantes/estrangeiros/refugiados

Descritores	Nº de resultados	Compatibilidade (por título)
“políticas públicas” AND “Educação” AND “imigrantes”	48 (1 repetido)	18 nenhuma 16 pouca (1 repetido) 13 média 1 alta
“políticas públicas” AND “Educação” AND “estrangeiros”	53	40 nenhuma (2 em imigrantes) 10 pouca (3 em imigrantes) 3 média (2 em imigrantes) 0 alta
“políticas públicas” AND “Educação” AND “refugiados”	9	1 nenhuma 3 alguma (1 em imigrantes) 2 média 3 alta
TOTAL	101 excluídos os repetidos	20 média/alta sem repetições

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa nos Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 3 - Busca por políticas educacionais e imigrantes/estrangeiros/refugiados

Descritores	Nº de resultados	Compatibilidade (por título)
“políticas educacionais” AND “imigrantes”	19	5 nenhuma 4 pouca 8 média 2 alta
“políticas educacionais” AND “estrangeiros”	18	6 nenhuma 8 pouca 4 média 0 alta
“políticas educacionais” AND AND “refugiados”	0	-
TOTAL	34 sem repetições	13 sem repetições

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa nos Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Na seleção de títulos com compatibilidade média/alta das tabelas 1, 2 e 3, foram descartadas as repetições, resultando em 32 textos. Preliminarmente, pudemos fazer as seguintes constatações:

- Pesquisas sobre políticas públicas voltadas a essas populações representam pouco mais de 1,19% das pesquisas em políticas públicas, sendo quase metade delas voltadas à educação;
- Embora possua menos resultados, a categoria “refugiados” apresenta resultados de maior compatibilidade com a nossa pesquisa;
- Estudos que abrangem políticas públicas para imigrantes e refugiados apresentam a temática de direitos humanos na maioria das vezes, o que não contempla, especificamente, a educação;

- Muitos estudos localizados tem caráter microrregional e se dividem entre estudos voltados a grupos brancos em períodos históricos passados - os mais antigos, e a fluxos recentes de latino-americanos e caribenhos - os mais recentes;

- No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, cuja publicização de teses e dissertações é obrigatória, não foi encontrado nenhum trabalho com a mesma temática, especificamente.

Diante dos poucos trabalhos e da ausência de trabalhos dentro do recorte pesquisado, foram realizadas novas pesquisas em 02 e 22 de dezembro de 2021, 07 de abril de 2023 e 09 de agosto de 2022 com diferentes descritores e combinações entre eles, o que nos possibilitou constatar que nos diferentes momentos em que realizaram-se as coletas de dados, as quantidades de trabalhos encontrados oscilavam, por vezes aumentando e, em outras, diminuindo significativamente.

As quantidades dos tipos de trabalho também não encontram correspondência. Nesse sentido, foram somados os números abrindo-se as opções e somados os trabalhos dos subtipos a fim de alcançar maior correspondência com o total achado, porém, ainda encontram-se quantidades incompatíveis.

Ainda, a instabilidade da plataforma (erros e não carregamento de página) e a ausência de filtro para ordenação ascendente/descendente demandam a realização da coleta em uma mesma busca que, a depender da quantidade, aumenta o tempo de trabalho demandado, tornando, inclusive, a estimativa de tempo empregada, indeterminável.

Tratam-se de questões que não interferem somente na qualidade do trabalho envolvido mas geram inconsistência nas aferições, sobretudo quantitativas, além de aumentar a falibilidade humana do processo e impossibilitar a reprodução da busca para maior confiabilidade dos resultados. A inexistência da possibilidade de adicionar variações de termos quando nos casos da existência de mais de um descritor, como é caso deste trabalho, a busca se torna ainda mais longa por demandar análise dos resultados achados em três distintas buscas (imigrantes, refugiados, estrangeiros) para um mesmo descritor central (políticas públicas; direito; direito à educação), que, por sua vez, demanda um trabalho de localização e exclusão de resultados repetidos.

Foi tentada a utilização do operador booleano “OR”, porém, sem um operador para isolar o campo da variável, a alternância pretendida pode alcançar descritores fixos da pesquisa. De outro lado, a exclusão de variáveis, no entanto, seria prejudicial uma vez que os refugiados, embora categoria própria e específica, podem ser tratados genericamente como

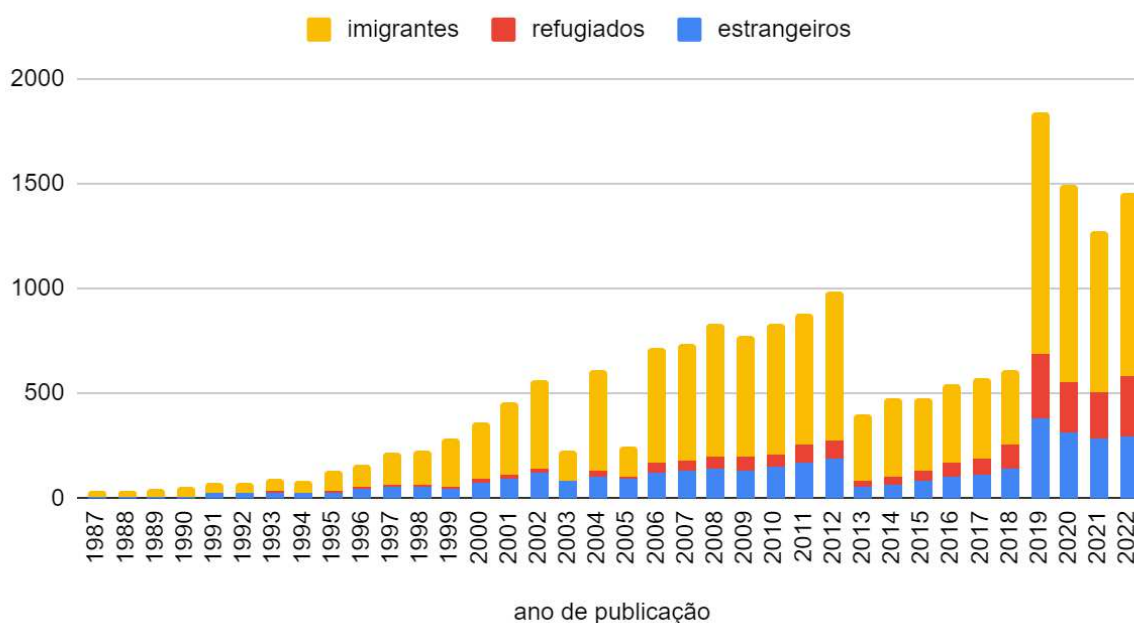
estrangeiros e como imigrantes quando buscam-se análises mais sociológicas da percepção das pessoas advindas de outras nacionalidades, da mesma forma que excluir essa categoria implicaria excluir a categoria de maior vulnerabilidade da imigração. Assim, foi buscada a maior lealdade às pesquisas realizadas sobre a temática.

A fim de ordenar os dados e mesmo conduzir devidamente as etapas do estado da arte, foram elaborados quadros como os que constam no Apêndice A. No caso, todas as pesquisas realizadas, tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES como na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) do IbiCT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), foram buscados os descritores em todos os campos, quais sejam, título, palavras-chave, resumo.

Também não foi utilizado nenhum recorte temporal dada a escassez de trabalhos encontrados na temática. Desse modo, as colunas das tabelas referentes ao campo pesquisado foram retiradas, a fim de prezar pela melhor visibilidade das demais colunas. Para ilustrar a diferença de quantidades menores percebidas em relação às quantidades recuperadas na primeira coleta, mantivemos alguns dos primeiros resultados, quais sejam os primeiros descritos, e os últimos após o sinal de “/” na coluna de títulos encontrados. Para fins de contabilizar as produções por ano, utilizamos a coleta mais atualizada.

Gráfico 1 - quantidade de trabalhos com os termos imigrantes, refugiados e estrangeiros ao longo dos anos

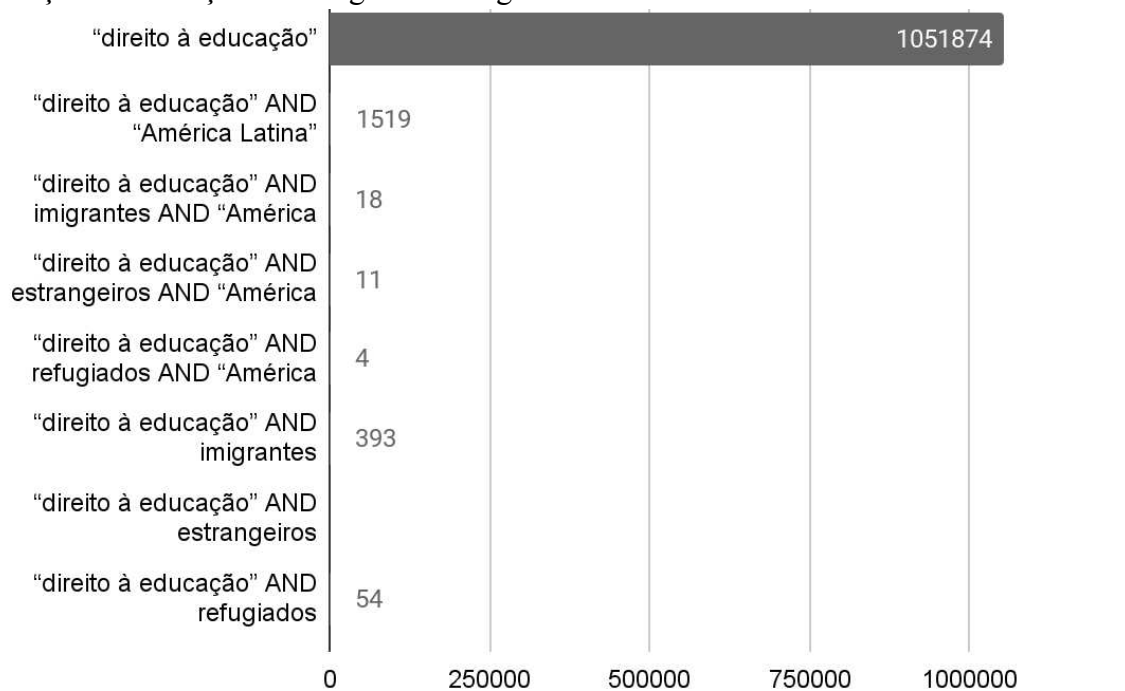
imigrantes, refugiados e estrangeiros



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Percebemos a partir do Gráfico 1 que a baixa representatividade de pesquisas na temática do direito à educação de imigrantes e refugiados é também reflexo da baixa representatividade da produção científica acerca desses sujeitos. Porém, percebemos que o termo “estrangeiro” vem sendo substituído pelo termo “imigrante”. Ainda, apesar de o termo “refúgio”, ser a variável de menor representatividade, está em evidência, representando o maior crescimento em relação aos outros termos. Os trabalhos que mencionam as políticas públicas são mais representativos do que os que versam sobre o direito à educação em si, o que, porém, indica a necessidade de atuação positiva do Estado no sentido de buscar a efetividade do postulado teórico.

Gráfico 2 - Quantidades de trabalhos desenvolvidos a partir do eixo “direito à educação” em relação aos imigrantes em geral

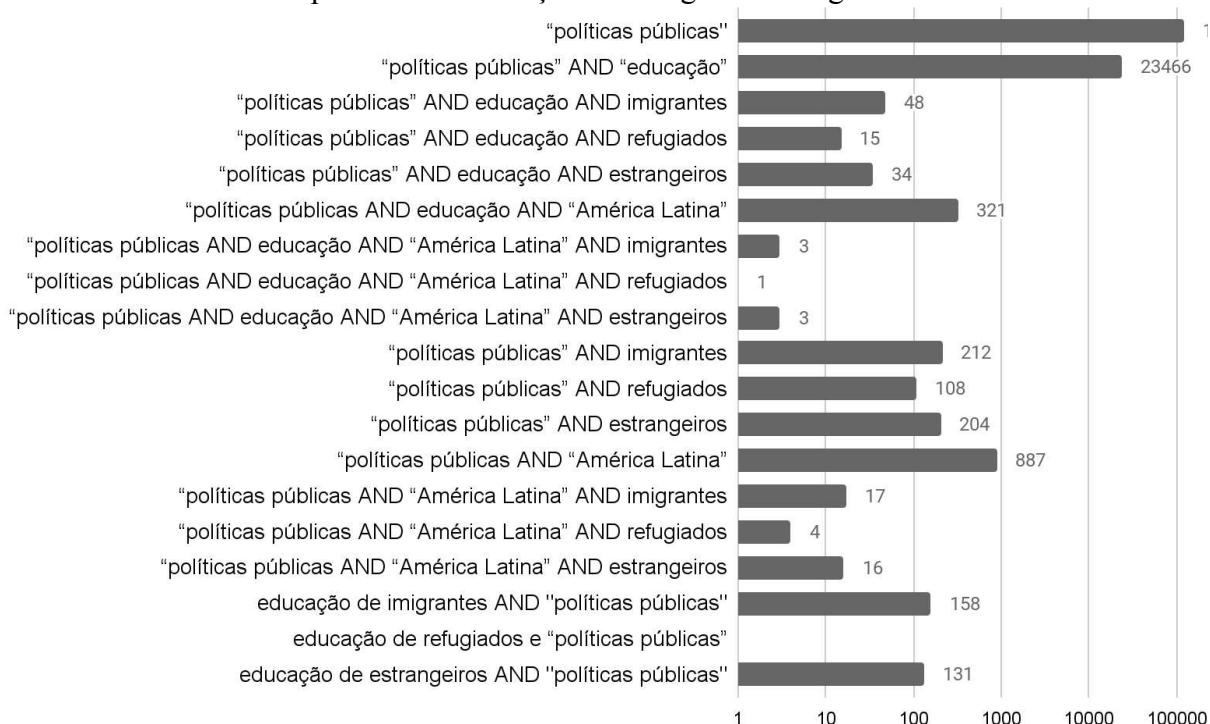


Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Em comparação ao eixo referente ao direito à educação, a diferença entre as quantidades de trabalhos que envolvem diferentes descritores é imperceptível. Localizamos pelos títulos muitos trabalhos que articulam o direito à educação à inclusão, porém, nenhum parece considerar os sujeitos migrantes e refugiados como público, ainda que a inclusão se refira a uma perspectiva que envolva todos. Isso pode ser explicado pelas legislações que designam como público-alvo crianças que possuam condições específicas de aprendizagem

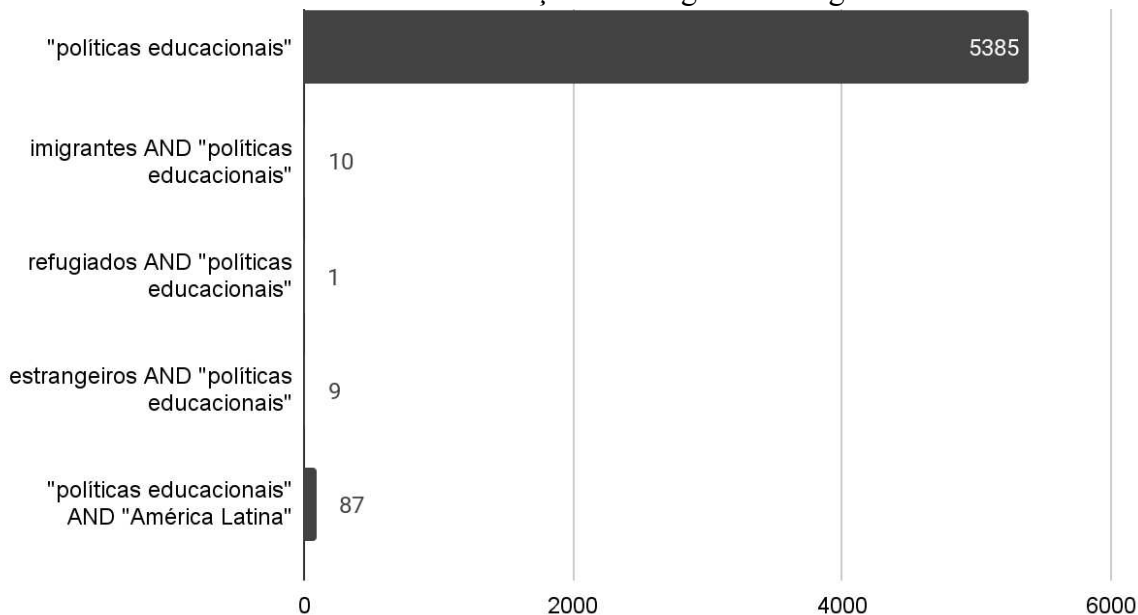
em virtude de características físicas e intelectuais que tendem a restringir as dificuldades de aprendizagem a características biopsíquicas, excluindo a dimensão social.

Gráfico 3 - Quantidades de trabalhos desenvolvidos a partir do eixo “políticas públicas” em relação aos imigrantes em geral



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Gráfico 4 - Quantidades de trabalhos desenvolvidos a partir do eixo “políticas educacionais” em relação aos imigrantes em geral



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Em relação às políticas públicas, percebe-se maior evidência a partir do final dos anos 1990, o que coincide com o contexto de redemocratização brasileira e emergência de políticas neoliberais. Já o crescimento em torno dos sujeitos imigrantes se localiza nos meados da segunda década do séc. XXI, revelando a mobilização acadêmica pela intensificação dos movimentos migratórios.

2.1.2 Buscas na BDTD do Ibict

A plataforma do Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³ do Ibict possui 776.515 documentos de 129 instituições, dos quais 562.786 são dissertações e 213.730 são teses. A mesma oferece a opção de ordenação dos resultados por data ascendente e descendente, permitindo a conferência e a continuidade das buscas por resultados mais recentes. Também foi possível inserir variáveis nas buscas, porém, percebeu-se maior quantidade de resultados quando a busca foi feita com uma única variável, o oposto do que se espera ao inserir-se mais variáveis, de modo que foram realizadas ambas as coletas a fim de coletar todos os achados. Ainda, por vezes aparecem resultados repetidos dentro de uma mesma busca, não permitindo uma confiabilidade total sobre os números apresentados. O quantitativo de trabalhos por ano também requer a utilização do filtro por período ou contagem pelo pesquisador, não se tendo um panorama geral das quantidades de trabalhos publicados em cada ano.

Ao realizar uma busca em todos os campos, no dia 04.12.21 na Biblioteca de Dissertações e Teses do Ibict foram encontrados 85 trabalhos a partir dos descritores: políticas públicas AND educação AND imigrantes, sendo 61 dissertações e 2 teses, 24 trabalhos utilizando os descritores: “políticas públicas AND educação AND refugiados”, sendo 19 dissertações e 5 teses e 238 trabalhos utilizando a busca por “políticas públicas AND educação AND estrangeiros”, dos quais 168 são dissertações e 70, teses.

No total, foram contabilizados 277 trabalhos, porém, muitos deles podendo se repetir. Por isso, foi feita uma tentativa de busca avançada agregando diferentes grupos de busca, quais sejam: (Todos os campos:"políticas públicas AND educação AND imigrantes" OR "políticas públicas AND educação AND refugiados" OR "políticas públicas AND educação AND estrangeiros") - não foi encontrado nenhum registro.

¹³ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Já, ao buscar inserir os termos imigrantes, refugiados e estrangeiros como variantes, foi feita a busca por todos os campos de “políticas públicas” AND educação AND imigrantes OR refugiados OR estrangeiros, porém, a fórmula retornou 10.408, não envolvendo necessariamente os termos “políticas públicas” e “educação” ou uma das variações pretendidas (imigrantes, refugiados ou estrangeiros).

Por fim, foi feita uma busca avançada por todos os campos e com correspondência de todos os termos, agregando em diferentes campos de busca, assim sendo, como primeiro campo de busca foi adicionado “políticas públicas”, como segundo: educação e como terceiro imigrantes OR refugiados OR estrangeiros, recuperando 160 resultados, sendo 111 dissertações e 49 teses. Ao adicionar o descritor “América Latina” dentro desse mesmo grupo de busca, só foram recuperados 9 resultados.

Assim, optamos por manter a seleção sem esse descritor por entender que os estudos realizados em outros países não envolvem, necessariamente, um foco de análise conjuntural latino-americano como pretendemos. Ao adicionar ao mesmo eixo o descritor “estudos comparados” foram encontrados somente 3 resultados com nenhuma relação pretendida em nossa pesquisa, ao buscar por “imigrantes OR refugiados OR estrangeiros”, “políticas públicas” e “educação comparada”. Muitos acessos a trabalhos encontram-se indisponíveis. Alguns foram encontrados após buscas no Google, outros não foram encontrados ou por se tratarem de trabalhos anteriores à plataforma Sucupira ou por terem sido publicados como livros.

Em segunda etapa, foi realizada a bibliografia anotada sugerida por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Nessa etapa foi possível verificar que apesar de feita a busca com a escolha da presença de todos os termos, muitos trabalhos não possuíam nenhuma relação com alguns dos campos, referindo-se a tão somente um, ou dois campos de busca.

Ao fazer, no dia 11 de dezembro de 2021 a busca por: imigrantes OR refugiados OR estrangeiros AND "políticas públicas" AND educação no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram recuperados 97 resultados. No dia 07 de abril foram realizadas buscas pelos termos mais precisos ao tema desta pesquisa, assim sendo “direito à educação” AND imigrantes AND América Latina, “direito à educação” AND refugiados AND América Latina e “direito à educação” AND estrangeiros AND América Latina. Tais ensaios foram feitos a fim de resultar nas seguintes buscas que tiveram seus números atualizados no ano de 2023, estabelecendo o corte temporal no ano de 2022.

As tabelas produzidas, apesar de conter dados aparentemente primários, envolveram um longo trabalho de reprodução de pesquisas com diversos descritores e suas combinações, a fim de se revelarem as possibilidades de características relevantes dos campos, para, então, serem selecionadas as obras mais relevantes.

Certamente, tais dados merecem maior dedicação gráfica e de tratamento que podem se ramificar e florescer em outros trabalhos, no entanto, para este estudo, foi de suma importância observar que os estudos sobre imigrantes representa uma ínfima parte dos estudos dedicados à educação e às políticas públicas como um todo, sendo ainda mais discreta a produção em eixos mais específicos que relacionam o direito à educação ou mesmo as políticas públicas em educação voltadas a esses sujeitos.

A produção mais antiga com alguma relação ao tema remonta a 1985, no trabalho de Gomes, Nerilda Salazar Bergo Gomes, que aborda a necessidade da inclusão da língua estrangeira no currículo educacional. Já com o termo “refugiado”, a primeira publicação remonta de 2008, com o trabalho de Juliana Monteiro Chilitti, relacionando a inclusão como caminho para a democracia e a cidadania.

2.1.3 Buscas na plataforma SciELO

Tendo em vista que muitas produções encontradas fora do Estado da Arte se apresentaram como artigos, foram realizadas buscas na plataforma da SciELO. No entanto, só foram localizados 20 resultados para as buscas com os descritores “direito à educação” AND “América Latina”, dos quais somente dois (2) encontraram-se em alguma medida com o tema. Não foi localizado nenhum resultado para “direito à educação” e “estrangeiros”, foi localizado um (1) resultado para “direito à educação” e “refugiados” e dois (2) resultados para “direito à educação” e “imigrantes”.

Os trabalhos encontrados no eixo “direito à educação” AND “América Latina” foram: “Contribuições da jurisdição da corte interamericana na efetivação do direito à educação na América Latina” de Celso de Oliveira Santos e Beatriz Mendes Niyama; e “O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina” de Pablo Gentili.

No eixo “direito à educação” e imigrantes foram encontrados “Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPOTICS” de Adriana Maria Assumpção; João Paulo Rossini Teixeira Coelho e “Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação” de Giovanna

Modé Magalhães; Flávia Schilling. No eixo “direito à educação” AND refugiados foi encontrado “Educação entre as fronteiras do direito e da cidadania” de Fábio Bezerra Correia Lima, este último se concentrando na análise do atendimento à educação às crianças que migram para a União Europeia.

Ao expandir as buscas, utilizando-se os descritores a partir do eixo “políticas públicas” AND “educação” foram localizados: cinco resultados junto do termo “estrangeiros”, dois junto do termo “refugiados” e quatro junto do termo “imigrantes”, nenhum, porém, muito relacionado à temática.

Ao pesquisar pelo termo “educação” isoladamente, foram localizados 47.080 trabalhos. Os países que mais publicaram foram: Brasil (31.908); Colômbia (2.752); Portugal (1.688); México (550); Argentina (471) e Chile (447), seguidos de Costa Rica (156); Espanha (149); Venezuela (143); Peru (139); Cuba (137); Uruguai (102); Bolívia (73); Paraguai (12) e, por último, Equador (3).

Já unindo os descritores “educação” e “América Latina, em que foram localizados 412 trabalhos, o Brasil continua sendo o que mais publicou (199), seguido de Colômbia (101); México (20); Argentina (12); Chile (10); Portugal (9); Bolívia (4); Peru (4); Costa Rica (3); Cuba (3); Espanha (3); Venezuela (3); Uruguai (2) e, por último, Paraguai (1).

Destaca-se que a apresentação dos resultados da plataforma SciELO são favoráveis à percepção do cenário de produções uma vez que os resultados são ordenados por quantidade, permitindo-se perceber os anos em que há maior produção e quais os países e áreas que mais publicaram. As produções em torno da temática tem apresentado um progressivo aumento, sobretudo a partir de 2014, e o Brasil e a Colômbia se destacam entre os países que mais publicam sobre a temática, conforme pode ser percebido nos dados encontrados compilados no quadro do Apêndice A - pesquisa por descritores.

2.2 TRABALHOS SELECIONADOS

A partir das coletas realizadas nas etapas anteriores, optamos por selecionar trabalhos das Plataformas Capes, BDTD do IbiCT e adicionar alguns artigos encontrados em pesquisas livres no Google, pelo qual encontramos trabalhos mais próximos da nossa temática.

Preliminarmente, pudemos constatar que embora possua menos resultados, a categoria “refugiados” apresenta resultados de maior compatibilidade. Muitos estudos que

abrangem políticas públicas para imigrantes e refugiados apresentam a temática de direitos humanos, na maioria das vezes, o que contempla, porém, não especificamente, a educação, se concentrando nas pesquisas produzidas na área do Direito. Percebemos também a tendência a pesquisas de âmbito microrregionais, se dividindo entre estudos voltados a grupos brancos em períodos históricos passados e a fluxos recentes de latino-americanos e caribenhos, ignorando como categoria migratória os deslocamentos forçados das populações negras que constituíram como primeira leva migratória do Brasil, após a colonização ibérica.

Dentro dos estudos focalizados em educação se destacam trabalhos voltados, principalmente a políticas públicas voltadas ao ensino superior (Bertoldo, 2020) de caráter bilateral como no caso do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), programas de caráter universitário como projetos de extensão e da Unilab e Unila; os trabalhos voltados para a Educação Básica já se focalizam em pesquisas sobre políticas linguísticas, se concentrando na área das Letras. Tal panorama nos permite concluir que carecemos de pesquisas realizadas por pedagogos, no sentido da contemplação de aspectos específicos e que reúnam as múltiplas dimensões e áreas de estudo em que a Pedagogia se sustenta como área de conhecimento, apresentando-se maior força de ativismo acadêmico as áreas do Direito e das Letras.

Acerca das tendências teóricas, podemos sintetizar como temáticas de destaque as discussões mais críticas dos discursos dos direitos humanos como no caso de Fontenelle (2019) e Magalhães (2010), enquanto que na área de Letras está mais fortificado o deslocamento decolonial na defesa de políticas públicas percepção do imigrante enquanto sujeito de direitos construtor de cultura cujo direito à cidadania envolve sua efetiva participação por meio de uma educação verdadeiramente inclusiva, como a proposta de Português como Língua de Acolhimento – PLAc que defende o ensino da língua não pela perspectiva de falta do sujeito migrante, mas pela sua instrumentalização a partir da língua para o acesso a direitos.

Interessante destacar pesquisas realizadas por imigrantes além de conferirem um contexto de produção de conhecimento privilegiado por serem realizadas pelos sujeitos que vivenciam diretamente as temáticas e problemáticas vividas pelos imigrantes, ainda contribuem para a ampliação de nossos repertórios culturais, linguísticos e conceituais pelas diversas formas de expressão, escrita e teorias trazidas. Alguns trabalhos chegam a apresentar resumos em até quatro diferentes línguas, também ampliando o alcance de leitores das pesquisas realizadas.

Por fim, nas plataformas pesquisadas, não foi encontrado nenhum trabalho com a mesma temática, especificamente. Assim, é possível inferir que, ainda que o tema do direito à educação vem se apresentando mais intensamente em pesquisas desde a segunda metade da década de 1990 (Carvalho, 2016), é possível perceber uma escassez de pesquisas acerca da temática voltada para refugiados e imigrantes, sobretudo em escala macrossocial, bem como são escassas as pesquisas em âmbito latino-americano com esse recorte.

Por essa razão, a seleção de trabalhos a serem apresentados foi orientada pela intenção de caracterizar melhor o contexto de produção das pesquisas sobre a temática, evidenciando-se as alterações ao longo do tempo seja pelos recortes temáticos, seja pela metodologia adotada ou pelo objeto ou sujeito a que se dirigem, além de trazer para o corpus deste trabalho suas contribuições e dar visibilidade às pesquisas que envolvam a temática. A fim de aproximar diferentes pesquisas para o diálogo de temas ou abordagens compartilhadas, optamos por apresentá-las por blocos em que os categorizamos, conforme é apresentado no Apêndice B – trabalhos selecionados.

A avaliação de compatibilidade foi feita a partir dos trabalhos encontrados nas plataformas buscadas e considerou a presença das temáticas centrais do trabalho: se o estudo tratava do direito à educação, se envolvia os imigrantes e refugiados, se possuía alguma abrangência à América Latina, para além do Brasil, ou se envolvia estudos comparados. Diante dos poucos resultados e da baixa correspondência com o recorte, também buscamos trabalhos que tratassem de políticas públicas em educação na América Latina voltada aos imigrantes e refugiados.

Como, ao longo da pesquisa, foram encontrados trabalhos fora das plataformas de pesquisa, apresentando-se a temática crescente em produções de Dossiês e livros produzidos em conjunto por diversos organizadores junto a universidades e outras instituições, o que torna mais difícil a comparação de produções por encontrarem-se esparsas, a seleção de trabalhos se ateve aos coletados junto às plataformas elegidas da Capes, O BDTD e a SciELO e estão elencados no Apêndice - B.

Os trabalhos foram elencados pelas categorias que se destacavam no trabalho e a partir das incidências compartilhadas, foram elaboradas novas categorias a fim de se vislumbrar um panorama de tendências de pesquisa. Além de ano, autoria, título e palavras-chave, na coluna referente ao tipo de trabalho buscamos incluir se o trabalho se tratava de dissertação, tese ou artigo e a instituição a que estava vinculado, a área de

concentração e linha de pesquisa. No caso de artigos, ao invés da área de concentração e linha de pesquisa, foram elencadas as áreas de formação dos autores.

No eixo do “Direito à Educação” selecionamos somente 22 trabalhos, sendo 12 dissertações, quatro (4) teses e cinco (5) artigos. A maioria se concentra na região sudeste e sul e em universidades públicas, sendo sete do Estado de São Paulo, três do Estado do Rio de Janeiro e uma do Estado de Minas Gerais, seguido da região Sul com cinco pesquisas, das quais duas são do Estado do Paraná, duas do Estado de Santa Catarina e uma do Estado do Rio Grande do Sul; seguido da região Nordeste com quatro trabalhos, dos quais três são do Ceará e um da Bahia, por fim, a região Centro-Oeste apresentou uma pesquisa em Goiás. Os anos de produção compreenderam o período de 2009 a 2021, sendo um de 2009, um de 2010, dois de 2012, um de 2017, dois de 2018, três de 2019, sete de 2020 e quatro de 2021, apontando para o crescimento das pesquisas no mesmo sentido da temática pesquisada neste trabalho.

As instituições envolvidas são a USP com duas dissertações, uma na área da Educação e uma na área do Direito e um artigo na área da Sociologia; a UERJ com dois artigos, um vinculado ao NEPEDI (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito Internacional) e outro à CLACSO; dois trabalhos da UFSC, sendo uma dissertação na área da Educação um artigo na área da Educação e Ciências Sociais; a Unifor com dois trabalhos na área do Direito, sendo uma dissertação e uma tese; a Unicamp com dois trabalhos, uma dissertação na área de Educação e uma tese na área das Ciências Sociais e Educação; a UEL, com uma dissertação na área de Serviço Social e Política Social; a UFBA com uma dissertação na área do Direito; a UFC com uma dissertação na área da Educação, a UFPR com uma tese em Educação; a UFSM com uma dissertação na área do Direito; a Universidade Presbiteriana Mackenzie na linha de Educação, Arte e História da Cultura com uma tese; a PUC-MG com uma dissertação na área de Letras/ Linguística e Língua Portuguesa; a PUC-SP com uma dissertação na área de Educação na linha de Currículo; a UEG, com um trabalho de Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades e a UFRJ com um artigo vinculado à Escola de Comunicação pelo grupo Diaspotics.

Em quantidade muito mais expressiva, selecionamos 57 trabalhos no eixo de “políticas públicas” em categorias que se relacionavam à temática dessa pesquisas, a fim de concentrar as discussões: direitos humanos e cidadania (dois); currículo, cultura e identidade (seis); educação básica (sete), ensino superior e internacionalização (sete); grupos étnicos (10); historiográficos (10) políticas linguísticas (nove) e refugiados (seis).

Os anos de produção compreendem o período de 2002 e 2021, sendo um de 2002; um de 2005; um de 2007, dois de 2008, um de 2009, dois de 2010, três de 2011; três de 2012; um de 2013; dois de 2014; quatro de 2015; seis de 2016; três de 2017; seis de 2018; 11 de 2019; cinco de 2020 e cinco de 2021, apontando para o crescimento das produções e maior expressividade do ano de 2019, o que coincide com a intensificação da visibilidade dos fenômenos migratórios.

As obras da primeira década do milênio se concentram nos estudos historiográficos, enquanto que a educação básica, a internacionalização do ensino superior, os grupos étnicos e as políticas linguísticas vêm sendo foco das últimas pesquisas. A maioria das pesquisas selecionadas nesse eixo concentram-se nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, com nenhum do Norte; oito trabalhos do Nordeste, sendo quatro do Ceará, um Maranhão, um da Bahia, um de Pernambuco e um de Alagoas, dois no Centro-Oeste, 23 na região sul, dos quais 11 são do Paraná, cinco são do Rio Grande do Sul e sete são de Santa Catarina; e 28 na região sudeste, dos quais 16 são de São Paulo, quatro são do Rio de Janeiro, três são de Minas Gerais e um é do Espírito Santo.

As instituições da região nordeste são: UCP com um mestrado em Educação; a UFAL com um Mestrado em Direito; a UFBA com um Mestrado em Direito Público; a UFC com um Mestrado em Políticas Públicas na linha de Avaliação de Políticas Públicas - Políticas Públicas; e um Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (Poeduc) na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior e um Mestrado em Educação - Educação Brasileira; a UFMA com um Mestrado em Políticas Públicas e a UFS com um Mestrado em História Social das Relações Políticas - Centro de Ciências Humanas e Naturais; a UNICAP com um Mestrado interinstitucional em Direito e a UNIFOR com Mestrado em Direito Constitucional. As instituições da região Centro-Oeste são: a UnB com um mestrado profissional em Educação e um Mestrado em Linguística Aplicada – Letras;

As instituições da região sudeste são: FGV, com um mestrado em Administração Pública e Governo, na linha de Administração de Empresas de São Paulo; a Faculdade Presbiteriana Mackenzie, com um doutorado em Educação, Arte e História da Cultura; UNESP, com um Doutorado em Ciências Sociais na linha de Pensamento social, educação e política públicas; a USP com um mestrado em Direitos Humanos, um Mestrado em Ciência Política - Relações internacionais e um Mestrado em Geografia Humana; a PUC-SP, com três mestrados em Educação na linha de Currículo e dois mestrados e um doutorado em História Política e Sociedade e um mestrado de História, na linha de História Social; a UFABC com

um Mestrado em Ciências Humanas e Sociais; a Unicamp com um Doutorado em Educação, na linha de Ciências Sociais em Educação; um Doutorado em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem a PUC-MG, com um Mestrado em Geografia na linha de Tratamento da Informação Espacial; a PUC-RJ com um artigo de Mestrado em Relações Internacionais, na linha de Análise e Gestão de Políticas Públicas Internacionais (MAPI); a UFF com um artigo de um autor com formação em Ciências Sociais; Relações Internacionais Contemporâneas e (UERJ) e doutorado em Letras-Lingüística e um Doutorado em Estudos da Linguagem; a UFMG com um Doutorado em Educação e um Mestrado em Estudos Lingüísticos na linha de Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Letras.

As instituições da região sul são: UCS, com um Mestrado em Educação – História e Filosofia da Educação; a UEL, com um Mestrado em Educação e um Mestrado em Geografia; a UEM com um Mestrado em Educação, na linha de Educação; a UEPG com um Mestrado em Educação na linha de História e Política Educacionais; a UFPR com Doutorado em Geografia na linha de Espaço, Sociedade e Ambiente Produção e Transformação do espaço Urbano e Regional e um Doutorado em Educação; UFRGS com um Doutorado em Educação na linha de Política e gestão de processos educacionais; a UFSC com um Mestrado em História, na linha de História Cultural, um Mestrado em Sociologia Política e um Mestrado em Lingüística – Letras e um Mestrado em Educação; a UFSCAR com um Mestrado em Educação; a UNESC, com um Mestrado em Direito, na linha de Direito, Sociedade e Estado; a Unicentro com um Mestrado em Educação, na linha de Políticas educacionais, história e organização da escola; a Unila com Políticas Públicas e Desenvolvimento; a Unioeste com um artigo de Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras), um Mestrado em Saúde Pública, na linha de Saúde Pública em Região de Fronteira – Centro de Educação, Letras e Saúde, um Doutorado em Letras na linha de Práticas Lingüísticas, Culturais e de Ensino; a Unisinos, com Mestrado em Gestão Educacional; dois mestrados em Educação, sendo um deles na linha de Educação, História e Políticas e a Unisul com um Doutorado em Ciências da Linguagem.

No total, excluindo-se os trabalhos repetidos na união de ambas as categorias, totalizam 71 trabalhos, cuja produção se concentra na região sudeste, com 33 trabalhos, seguido da região sul, com 26 trabalhos, nordeste com nove (9) trabalhos e centro-oeste com três (3) trabalhos, não sendo nenhum da região norte.

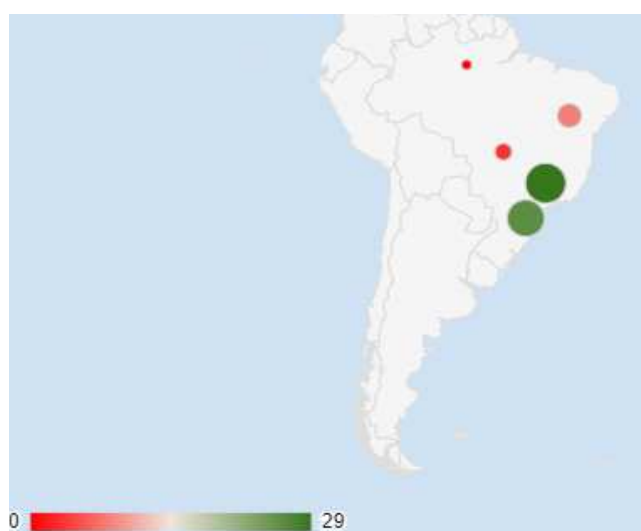
Após a seleção de cada eixo, elaboramos um quadro reunindo-os e separando-os por regiões, conforme Tabela 4 e ilustrando as proporções pelo Gráfico 5.

Tabela 4 - Trabalhos selecionados classificados por região e estados

Região	ESTADOS									TOTAL
	AC	AM	PA	RO	RR	TO				
Norte	0	0	0	0	0	0				0
Nordeste	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE	
	1	1	5	1	0	1	0	0	0	9
Centro - Oeste	MT	MS	GO	DF						
	0	0	1	2						3
Sudeste	MG	ES	RJ	SP						
	4	1	7	21						33
Sul	PR	SC	RS							
	12	8	6							26

Fonte: elaborados pelas autoras

Gráfico 5 - Mapa das produções selecionadas pelo Estado da Arte



Fonte: das autoras

2.2.1 Direitos Humanos e cidadania

Em 2009, Pablo Gentili publicou um artigo junto da UERJ/CLASCO intitulado “O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina” buscando analisar o completo processo de produção social da exclusão e seus efeitos no direito à educação. Para tanto, o autor descreve e interpreta três dinâmicas que interferem na realização desse direito nos países da América Latina e no Caribe: a pobreza e a desigualdade estruturais; a segmentação e a diferenciação dos sistemas nacionais de educação; e os sentidos que assume o direito à educação, numa cultura política marcada pelo desprezo aos direitos humanos e pela redução do valor da escolaridade aos efeitos que ela tem na concorrência pelos melhores

postos no mercado de trabalho. Dentre as conclusões, Gentili (2009) destaca a necessidade de articulação dos direitos humanos para a efetivação do direito à educação e a necessidade do compromisso humanitário da educação que em realidade tem sido reduzida à economicidade, como pelo conceito de capital humano.

Magalhães (2010) objetivou entender como está sendo realizado o direito humano à educação para os e as imigrantes da Bolívia que vivem em São Paulo. Além de análise documental das legislações nacionais e internacionais, realizou uma pesquisa *in loco* com bolivianos estudantes, professores, pais e mães do município de São Paulo, utilizando-se de entrevistas e conversas exploratórias focando-se nos eixos: acesso e permanência na escola; relação entre família e escola; e, por fim, as expectativas das famílias em relação ao ensino público. A autora evidenciou que ainda que haja defesa do direito ao acesso à educação e outros direitos sociais aos imigrantes irregulares, a falta de documentação exigida ainda constitui um dos entraves sofridos pela população pesquisada.

Silva escreveu em 2016 um artigo com vistas a compreender a constituição do sujeito universal e seu funcionamento discursivo, a partir da análise da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Apoiado nas ideias de formação discursiva, esquecimento e de pré-construído (Pêcheux, 2009 [1975]), o artigo constata que o sujeito universal afirmado pelas declarações não é tão universal, incorrendo no que Barbosa da Silva (2016) afirma ser uma grave contradição discursiva que reflete os processos de in/exclusão gerados pelos conflitos entre diferentes grupos do contexto global capitalista.

Fontenelle (2019) objetivou demonstrar que o direito à educação é pressuposto essencial da cultura constitucional, sendo “[...] para além de uma necessidade social, a ponte que permite a concretização do exercício da cidadania trazendo mais efetividade às normas constitucionais” (Fontenelle, 2019, p. 13), assim, destaca a importância da difusão de uma cultura constitucional que ainda não alcança a sociedade e sobre a qual a educação ainda se mostra falha em seu papel educador no sentido do desenvolvimento pleno, sua formação cidadã e qualificação para o trabalho, elementos essenciais para o alcance da cultura constitucional. Conclui pela necessidade da inserção de uma disciplina constitucional no sentido da formação para participação da cidadania e da formação do Estado Democrático de Direito.

Ibañez (2020) buscou investigar as condições de oferta da educação para migrantes, com enfoque nos direitos humanos que preconizam a garantia do Estado em relação à

promoção do acesso à educação aos migrantes. Metodologicamente, o autor afirma que a pesquisa caracteriza-se como amostral qualitativa, considerando a saturação de possibilidades novas de descobertas no contexto pesquisado. Foi realizada uma pesquisa de campo por meio de entrevistas com haitianos, professores, diretoras e pedagogas. A fundamentação teórica se voltou à compreensão das violações dos direitos humanos e ao direito à educação dos migrantes em diálogo com outras pesquisas e a fim de compreender análises de âmbito mais macro. Ibañez (2020) ainda apresentou o Haiti e o contexto de sobrevivência da população caribenha no Brasil e seus impactos em nossa sociedade.

Ainda foram coletados dados escolares dos alunos haitianos e os Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas pesquisadas. Os dados obtidos foram comparados com as quatro características do direito à educação - disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade – previstas pela Recomendação no 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e com outros documentos nacionais e internacionais que tratam dos direitos humanos, dos migrantes e do direito à educação. Ibañez (2020) concluiu que as ações estatais foram significativamente insatisfatórias.

Lopes (2021) delineou como objetivo principal “compreender o princípio da fraternidade como centro da garantia do Direito à educação do refugiado, por meio de dotação orçamentária e de políticas públicas nacionais para a efetivação da igualdade inicial.” (LOPES, 2021, resumo). A pesquisa foi desenvolvida pesquisa no âmbito do grupo de pesquisa Relações Econômicas, Políticas, Jurídicas e Ambientais na América Latina e teve como foco os refugiados venezuelanos do município de Pacaraima, em Roraima, devido ao expressivo aumento do fluxo migratório dessa nacionalidade no Brasil, com a necessidade da “operação acolhida” e o maior número de solicitações de refúgio recebida por esse município. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, do tipo bibliográfica e documental de abordagem descritivo-analítica.

O recorte direcionou a pesquisa para a educação básica no período de 2017 até 2020 se iniciando com a publicação da nova Lei de Imigração no Brasil e se encerra após intenso fluxo migratório do país. Ao justificar o problema de sua tese, Lopes (2021) denuncia a problemática do reconhecimento da educação como direito fundamental enquanto o Brasil apresenta altas taxas de analfabetismo, ressaltando a importância da educação para a formação do indivíduo-cidadão. Portanto, a pesquisadora defende a necessidade de programação e implementação de políticas públicas para satisfazer o direito à educação de refugiados com previsões orçamentárias nacionais específicas.

Em 2021, Celso de Oliveira Santos e Beatriz Mendes Niyama publicaram um artigo intitulado “Contribuições da jurisdição da corte interamericana na efetivação do direito à educação na América Latina” em que buscaram investigar se a Corte Interamericana de Direitos Humanos, através de sua função jurisdiccional, é capaz de auxiliar na implementação do direito à educação. Metodologicamente, foi adotado o método documental (jurisprudencial) combinado com uma análise qualitativa dos julgados delimitados. Como resultados identificaram três sentenças em que a Corte Interamericana condenou estados membros por não cumprirem com as obrigações educacionais previstas nas fontes internacionais, concluindo que a Corte Interamericana visa reparações individuais e mudanças estruturais no sistema educacional dos países mas tem sua eficácia limitada pelos obstáculos de implementação de suas sentenças.

2.2.2 Currículo, cultura e identidade

Carvalho (2011) parte da tese de que a integração cultural presente no imaginário social da cidade de Foz do Iguaçu-PR, na tríplice fronteira é mais uma construção política e ideológica do que uma expressão autêntica dos habitantes desta cidade. Por meio de uma pesquisa qualitativa de campo no Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) e na Escola Libanesa Brasileira, Carvalho (2011) pesquisou as relações sociais estabelecidas entre os habitantes de Foz do Iguaçu e os vizinhos da fronteira argentina, na cidade de Puerto Iguazú, e os moradores da cidade brasileira com os imigrantes de origem árabe. Utiliza do conceito de inautenticidade de Charles Taylor, compreendida “[...] como ação alienada do sujeito, a falta de percepção sobre as configurações morais e elos referenciais significativos que formam a sua identidade. (Carvalho, 2011, resumo) que faz com que os sujeitos de culturas diversas produzam ações que se aproximam mais da cultura institucionalizada do que pelo contato com o outro, gerando instabilidade nas relações e constante necessidade de reconhecimento identitário.

O autor acredita que o estabelecimento de uma abordagem intercultural deva ir além da mera implementação do conceito e da inclusão curricular de temas que contemplem a diversidade. Conclui pela necessidade de um aprofundamento da interculturalidade o que exige a investigação de valores significativos e morais do Outro e de si próprio, defendendo que a escola, professores e gestores se apropriem de suas próprias autenticidades para poderem reconhecer o Outro.

Santos apresentou sua tese em 2016 que teve como objetivo compreender as dinâmicas construídas por uma escola brasileira - Escola Durvalina Estilbem de Oliveira, situada na fronteira das cidades-gêmeas de Guajará-Mirim (RO/BR) e Guayaramerín (BENI/BOL). Tendo a fronteira como objeto de estudo, são investigadas as relações educacionais que se estabeleceram ao longo do seu processo de formação histórica. Metodologicamente, foi escolhida a pesquisa participante com uso de Mapas Mentais. As bases teóricas destacadas compreendem os estudos de Alfred Schutz (2012), para entender o mundo vivido da escola e as escolhas feitas por seus profissionais; Kozel (2009), sobre as representações que os alunos brasileiros, alunos bolivianos e professores possuem da escola e a representação da fronteira para pais e mães de alunos bolivianos.

Zulia (2016) elegeu essa escola devido ao reconhecimento de suas práticas de acolhimento ao aluno imigrante e pelas ações transfronteiriças. Como resultados, Zulia aponta o singular exemplo da escola estudada, destacando a contribuição da historicidade da região fronteiriça na criação de estratégias e ações contra a barreira linguística, revelando que a população fronteiriça aprendeu “[...] a produzir e usar o espaço” (Zulia, 2016, p. 116), criando suas redes de apoio e territorialidades.

Apesar de, geograficamente, os limites territoriais estarem demarcados, este limite parece desaparecer nas rotinas diárias que se incorporam as nossas práticas transfronteiriças. Um ir e vir constante, que torna os limites invisíveis e assim a fronteira torna-se, como já apontado, um *continnum* espacial. (Zulia, 2016, p. 116).

Foram identificadas dificuldades de acesso pelo processo de matrícula nas escolas brasileiras que exigem documentação a que a família nem sempre têm acesso, fazendo com que muitos imigrantes se desloquem à Bolívia para estudar e retornando às suas casas no Brasil e outros fiquem sem estudar. A Escola Durvalina Estilbem de Oliveira, porém, assume papel diferenciado promovendo o acolhimento:

A escola chama para si, através da ação dos seus sujeitos (gestor escolar, secretário escolar, professores e profissionais que atuam na escola) a responsabilidade de garantir a participação do aluno imigrante na escola, mesmo que estes não estejam com seus documentos regularizados. (Zulia, 2016, p. 179)

Zulia (2016) identifica na história e nos afetos estabelecidos pelos funcionários mais antigos da escola com a comunidade um fator mobilizador da conduta diferenciada da escola:

As práticas de intercâmbio entre a escola e escolas bolivianas, que ocorreram no passado, são vivências de forte significado e ganham importância no currículo da escola, passaram a compor o calendário letivo e são realizadas anualmente (Zulia, 2016, p. 180). Nesse sentido, Zulia (2016) conclui que a equipe gestora da escola busca estimular o convívio baseado no respeito por meio de atividades compartilhadas que priorizam também as ações fora da escola: campos, intercâmbios e passeios.

Uchôa apresentou sua tese em 2019 na qual buscou analisar a política curricular adotada pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC-RO e os desdobramentos da sua implementação nas práticas curriculares das escolas estaduais das cidades de Nova Mamoré e Guajará-Mirim, ambas na região fronteira, para proporcionar uma reflexão sobre a presença da cultura boliviana nos currículos das instituições educativas destas localidades.

Uchôa (2019) parte do problema de que a negação da cultura boliviana no currículo das escolas tem contribuído para a propagação do preconceito e da discriminação ao imigrante boliviano. Como hipótese, considera que um currículo intercultural pode contribuir para fazer avançar a justiça social, ao reconhecer a subjugação da cultura periférica no contexto escolar. A fundamentação teórica envolve autores como Paulo Freire, Michael Apple, José Gimeno Sacristán, Boaventura Sousa Santos e Vera Maria Candau em harmonia com a interculturalidade e a ética da libertação de Enrique Dussel.

Metodologicamente, a pesquisa do tipo qualitativa se caracteriza como empírica com aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada; e documental com análise de conteúdo. Como resultados, Uchôa (2019) constatou a inexistência de política(s) curricular(es) específica(s) para o atendimento das peculiaridades do contexto fronteira e a presença da discriminação dos alunos bolivianos.

Ao ter o diálogo entre as diferentes culturas, como seu horizonte, o currículo intercultural promove relações horizontais, embasadas no respeito e consideração ao Outro, e, ao reconhecer a incompletude cultural, torna-se um recurso de interação e aprendizagem mútua. A diferença passa a ser observada com positividade, possibilitando a libertação das vítimas (DUSSEL, 2012) ou dos oprimidos (Freire, 1987), como o são os imigrantes bolivianos, despertando um pensar e um agir crítico, que resiste a todas as formas de opressão. (Uchôa, 2019, p. 141).

Como proposições, Uchôa (2019) traz: 1. a política educacional e curricular deve partir do contexto dos alunos demandando “o reconhecimento da cultura estigmatizada,

garantindo uma vida digna em direitos a todos/as cidadãos/as fronteiriços/as” (Uchôa, 2019, p. 140); 2. A fim de contemplar as subjetividades dos sujeitos, principalmente dos que têm seus direitos negados, devem ter suas culturas, histórias e identidades visibilizadas e reconhecidas sem atribuição de juízo de valor, não devendo ser inferiorizada; 3. O currículo numa perspectiva de interculturalidade ao visar à justiça social, demanda o reconhecimento, diálogo e afirmação da cultura subjugada. 4. A implementação de uma política curricular pautada na interculturalidade demanda formação docente para sua implementação, constituindo-se âmbito no qual a universidade pública de fronteira pode contribuir.

Suyeyassu apresentou sua tese em 2019, cujas experiências e vivências como professora no Japão e em Angola e o novo fenômeno educacional relacionado à presença de alunos imigrantes em escolas diante do cenário migratório atual a motivaram a realizar uma pesquisa sobre as dificuldades no processo de socialização e aprendizagem escolar de alunos imigrantes em escolas públicas.

Suyeyassu (2019) buscou “identificar e analisar as estratégias utilizadas pela escola e pelos alunos imigrantes para superar suas dificuldades de inserção nesse ambiente curricular multicultural”. Para tanto, realizou uma pesquisa etnográfica, de abordagem qualitativa, por meio de observação e aplicação de entrevistas em uma escola pública estadual no bairro do Brás, na cidade de São Paulo. Os aportes teóricos destacados são Candau (2016) – Educação para a Interculturalidade; Freire (2011) – Educação Libertadora; Dussel (2012) – Ética da Libertação; Sacristán (1999) e Torres Santomé (2013) – Violência Curricular; e Hall (2015) – Identidade.

Suyeyassu (2019) identificou que a cultura e características étnico-raciais dos imigrantes não eram valorizadas, presenciando, inclusive, situações de preconceito, discriminação e violência que manifestam a xenofobia.

O estudo desse caso revelou o quanto o currículo da escola é monoculturalista, privilegiando a cultura branca, europeia e rica, que assimila as demais culturas ali presentes de modo submisso evidenciando a hipótese levantada dessa tese, sobre a importância de se pensar um currículo para a interculturalidade. (Suyeyassu, 2019, p. 165).

As dificuldades destacadas por Suyeyassu (2019) referem-se ao desconhecimento da língua como maior óbice, mantendo os alunos imigrantes em situação de passividade e vulnerabilidade; a ausência de políticas públicas para a formação dos professores apesar de constatar esforços por parte de alguns docentes e à inadequação geral do Currículo para a

interculturalidade, não alcançando os alunos imigrantes, não reconhecendo a diversidade e reproduzindo atitudes xenofóbicas.

Na temática da xenofobia, Oliveira (2019) objetivou analisar os conflitos relacionados à presença de estudantes imigrantes e/ou filhos de imigrantes na rede municipal de ensino de São Paulo. Metodologicamente, a pesquisa de caráter qualitativa adotou abordagem descritiva e explicativa dos objetivos, se utilizando da revisão da literatura acerca do histórico e das clivagens relacionados aos movimentos migratórios no Brasil e suas influências no sistema de ensino e pesquisa documental ao levantar as políticas nacionais, estaduais e municipais de educação, que oferecem intersecção com as expectativas de aprendizagem assumidas para o enfrentamento à xenofobia e para uma educação intercultural. Ainda, foi utilizado o método etnográfico por meio da observação *in loco*.

Os resultados indicaram relação entre xenofobia/racismo e as hierarquias atribuídas aos diferentes grupos de imigrantes a partir da inferiorização dos estudantes com fenótipos não ocidentais, mesmo dentre os cuja língua materna é a portuguesa. As expectativas de Oliveira (2019) se encontram com as nossas no sentido de subsidiar a elaboração de políticas educacionais, projetos pedagógicos e práticas e aos estudos voltados à valorização da diferença em sala de aula.

Cunha apresentou sua tese em 2020 que teve como objetivo geral:

[...] averiguar a distribuição dos alunos imigrantes recentes (censo escolar 2016 e 2017) na educação básica no Brasil, analisando a relação entre a informação quantitativa, a necessidade da implementação de políticas públicas voltadas para sua inclusão social e escolar, seja ela geral ou local, e os eventuais problemas para inclusão, com foco nas possibilidades de atendimento à demanda da diversidade na escola por meio de um modelo educacional que adote uma educação multicultural. (Cunha, 2020, p. 22).

Metodologicamente, a pesquisa do tipo quali-quantitativa se caracteriza como documental por meio do levantamento de dados do censo escolar de 2016 e 2017 para mapear a atual presença de alunos imigrantes no Brasil, apresentando a distribuição dos alunos imigrantes em cada Estado e região brasileira, de acordo com nacionalidade, sexo, faixa etária, cor/raça e tipo de dependência escolar; também se caracteriza pela pesquisa bibliográfica com levantamento de algumas pesquisas recentes que mostraram os problemas que acometem a população imigrante no Brasil e de campo por meio da realização de entrevistas com dois grupos de migrantes, o primeiro de imigrantes no território brasileiro

com filhos na escola e o segundo com brasileiros emigrados, com filhos estudando no exterior. Cunha constatou que a maior parte dos imigrantes no Brasil é de cor branca, embora a maioria dos problemas acometam os alunos de cor preta, parda e indígena. Nesse sentido:

É preciso atentar para algo que está por trás desses problemas dos imigrantes recentes e a educação no Brasil, especialmente as imigrantes de origem pobre, como é o caso mais presente nas pesquisas levantadas, que são os bolivianos. Por isso optou-se por destacar um termo muito comum quando se fala de migrantes, que é diversidade, e junto dele trazer a desigualdade e o racismo, que são males presentes na sociedade e que por vezes se esconde no discurso de diversidade. (Cunha, 2020, p. 46).

O estudo elencou que os maiores problemas derivados da ausência de políticas públicas enfrentados pelos alunos imigrantes são referentes a: comunicação; exclusão; racismo, discriminação e formação docente. Também concluiu a partir da análise das estratégias utilizadas por países considerados desenvolvidos que as propostas destinadas às instituições educacionais com vistas a garantir a igualdade de oportunidades aos imigrantes passa pela educação multicultural.

2.2.3 Educação Básica

Waldman (2012) denuncia a controvérsia da garantia de direitos aos imigrantes no Brasil, no que diz respeito ao acesso ao direito à educação escolar reconhecido como direito universal pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelas Convenções Internacionais ratificadas pelo país enquanto que o antigo Estatuto do Estrangeiro de 1980 (não mais vigente) condicionava a matrícula do estrangeiro em estabelecimento de ensino de qualquer grau ao seu registro no Brasil, impedindo o exercício deste direito fundamental por parte de imigrantes em situação irregular.

Dado o contexto da pesquisa, anterior ao novo dispositivo da Lei de Migração de 2017, o objetivo da pesquisadora buscou identificar as limitações ao acesso ao direito à educação escolar básica por parte de imigrantes que residem no Estado de São Paulo e refletir sobre a extensão deste direito universal a esta população específica no país, atestando a insuficiência do debate jurídico acerca dessa questão.

Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica interdisciplinar, uma análise jurisprudencial em período que compreende as três primeiras décadas de vigência do

Estatuto do Estrangeiro (1980-2010) e um exame das Resoluções, Deliberações e Pareceres da Secretaria da Educação e dos Conselhos de Educação do Estado e do Município de São Paulo referentes à temática no mesmo período.

A pesquisadora aponta que embora o ordenamento jurídico nacional sugere inquestionabilidade do direito à educação escolar de todos os imigrantes, diante da não recepção dos dispositivos do Estatuto do Estrangeiro pela Constituição Federal vigente, as Resoluções, Deliberações e Pareceres da Secretaria da Educação e dos Conselhos de Educação do Estado e do Município de São Paulo indicavam não haver consenso acerca da questão e nem houve formalmente, a preocupação, por parte do Poder Judiciário, em declarar revogados ou não recepcionados os dispositivos em questão, constantes no Estatuto do Estrangeiro.

Ainda, Waldman (2012) manifestou que a demora dos Poderes Executivo e Legislativo incorreu no consentimento à vigência do Estatuto do Estrangeiro ao longo de três décadas. A situação de vulnerabilidade ainda é mais demarcada pela dificuldade do acesso ao judiciário para a busca do acesso aos direitos pelos imigrantes irregulares. Assim, a pesquisadora concluiu pela necessidade de aprovação de uma nova Lei de Migrações que incluía a declaração do direito à educação escolar de todos os imigrantes no Brasil, o que veio a ocorrer em 2017, após a realização da pesquisa.

Grajzer (2018) objetivou analisar as condições de vida das crianças refugiadas e dos seus direitos, garantidos ou não, a partir da legislação internacional e nacional. A pesquisa de caráter qualitativo é do tipo documental fundamentado em referenciais teóricos da Sociologia da Infância e da perspectiva Histórico-cultural e o estudo da Doutrina da Proteção Integral e a aplicabilidade do Direito da Criança e do Adolescente como afirmação do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

A pesquisa apresenta uma breve contextualização dos refugiados no âmbito internacional, regional e nacional, com especial destaque às crianças. Debruçou-se sobre os principais instrumentos internacionais e regionais relativos aos refugiados e às crianças, como a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e seu respectivo Protocolo de 1967, a Declaração de Cartagena de 1984, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990. Foram analisados os relatórios e programas referentes às crianças refugiadas elaborados pelo UNICEF e o ACNUR, bem como o uso de imagens desses indivíduos.

A escolha por fotografias possibilitou a ampliação do olhar para a compreensão das possíveis condições de infância vividas pelas crianças refugiadas em diferentes regiões do mundo. Em conclusão, a pesquisadora apontou para as múltiplas infâncias e suas convergências em relação ao seu contexto sócio-histórico-cultural.

Braga (2019) teve como objetivo analisar a educação a partir do fenômeno da migração contemporânea na cidade de São Paulo através da interface escola, imigração e Cultura Latino-americana. Ressalta a maior incidência de fluxos migratórios do eixo sul-sul na região de São Paulo. A partir da demarcação da educação como direito fundamental, que o acesso e a terminalidade são regidos pelas diretrizes estabelecidas pelo Estado conforme prevê a CF de 1988, o ECA 8.069/90 e a LDB 9.394/96, temas a que trouxe a contribuição de Magalhães (2010) e Waldman (2012). Com foco na permanência, a pesquisadora busca compreender a ação pedagógica voltada à permanência desses sujeitos por meio da formação docente, das práticas curriculares e da cultura escolar.

A autora (2019) apresenta um panorama dos fluxos migratórios contemporâneos, a discussão sobre a integração da América Latina e o papel da escola nessa circulação de saberes e foi realizado um levantamento da produção acadêmica na área da Educação para Imigrantes. Foram selecionadas três escolas públicas municipais elegidas a partir da quantidade de matrículas de estudantes imigrantes para analisar a documentação escolar e entrevistar coordenadoras pedagógicas e professores de Arte, Geografia, História e Língua Portuguesa, e o coordenador do Núcleo Étnico-racial (2013-2016), este que apresentou o programa de formação implementado em sua gest utilizando roteiros semiestruturados.

Braga (2019) conclui que as narrativas dos educadores possibilitaram perceber o potencial da presença do imigrante em aprofundar algumas discussões do cotidiano escolar, tais como o pertencimento racial, a valorização do ambiente escolar e o protagonismo estudantil. Em relação a formação, os professores apontam críticas aos cursos de licenciatura, questionam a ausência de eventos de formação continuada sobre essa temática e mencionam a JEIF como espaço potencializador dessas reflexões. Analisando o currículo ensinado, Braga (2019) verificou que a inclusão de temas e conceitos que dialogam com a valorização dos repertórios culturais dos estudantes imigrantes. Por fim, afirma que algumas das ações pedagógicas explicitam o acolhimento e denotam uma aproximação com a perspectiva intercultural, compreendida enquanto ação social a partir de Candau (2000).

Cavalcanti (2020) teve por objetivo analisar qual o melhor modelo de política pública educacional para acolher às crianças e aos adolescentes migrantes e refugiados no município

de Fortaleza/Ceará (CE). Para tanto, desenvolveu reflexões sobre mobilidade humana, desde os processos de diásporas até a temática da migração infantojuvenil (forçada ou não) no Século XXI, considerando a criança como um ser em desenvolvimento e um sujeito de Direito à migração, Direito ao refúgio e o Direito fundamental à educação. Apresentou brevemente a situação da rede pública municipal de Fortaleza e abordou a responsabilidade do Estado Brasileiro em conceder, por meio de políticas públicas, o Direito à educação das crianças e dos adolescentes migrantes e refugiados como forma de efetivar o previsto na Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017.

Metodologicamente, a pesquisa de Cavalcanti (2020) se caracteriza como do tipo bibliográfico e documental, de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória. Foi analisada a doutrina legislativa e os dados fornecidos pela Coordenadoria de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. A análise quantitativa do ensino municipal de Fortaleza para crianças e adolescentes migrantes, com base na matrícula desses estudantes, no período de 2015 a 2020, possibilitou concluir pela real necessidade de uma política pública específica direcionada às crianças e aos adolescentes migrantes no município de Fortaleza, reafirmando o dever do município de Fortaleza de ajustar a utilização das políticas públicas de educação com o escopo de atender às crianças e aos adolescentes migrantes e refugiados na rede municipal de ensino de Fortaleza–CE.

Após a defesa de sua tese em 2018 que não foi localizada para leitura nesta pesquisa, Norões publicou em 2021 um artigo que buscou analisar como a criança é abordada nos estudos migratórios e nos estudos sociais sobre a infância tendo como objetivo principal refletir como tais aportes podem contribuir para o reconhecimento e a efetivação de direitos das crianças migrantes. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como revisão bibliográfica e se utilizou de dados educacionais da rede pública municipal de São Paulo.

Como conclusão Norões (2021) apresenta se as infâncias vividas entre deslocamentos têm se tornado objetos de estudos a partir das desigualdades conjunturais, ausência de proteção social e de direitos humanos e que o contexto atual de pesquisa sobre deslocamentos populacionais ainda desconsidera a criança como foco central de suas análises, o que contribui para mantê-la a parte da sociedade ou invisibilizada nesses processos. Sugere, ainda, a importância de conceber a criança como sujeito e a infância como uma construção social tornam-se fundamentais para avançar na efetivação de direitos independente de fronteiras e origens.

2.2.4 Ensino Superior e Internacionalização

Em 2015, Silva, migrante da Guiné-Bissau, realizou uma pesquisa na Universidade Federal do Maranhão com o objetivo de analisar o processo da imigração de jovens estudantes africanos para o Brasil por meio de acordos bilaterais firmados entre países em desenvolvimento e o estado brasileiro, que lhe renderia o título de primeiro africano mestre pela UFMA. Metodologicamente, o autor faz uso de sua própria história de vida, sua inserção enquanto estudante intercambista no Brasil, tendo cursado sua graduação na UFSM e então o mestrado na UFMA. Além de observação, Silva (2015) realizou entrevistas semi-estruturadas com outros estudantes africanos e gestores do PEC-G da UFMA.

Desde os agradecimentos, a escrita do autor (2015) se destaca por afirmar que seu trabalho consiste em um trabalho colaborativo e não de cunho individual. Partindo do pressuposto do intercâmbio enquanto migração “temporária” incentivada pelos acordos bilaterais entre os Estados e realizada dentro de determinados parâmetros, articula a diáspora africana na UFMA com a questão racial. Partindo do *locus* privilegiado de suas próprias vivências na UFMS, durante sua graduação e, posteriormente, no curso de mestrado em Políticas Públicas na UFMA, protagonizando a temática a que se debruça, Silva (2015) buscou compreender as motivações e condições que conduziram a migração de africanos para estudar no Maranhão mas, principalmente, as condições de vida no país de destino e as relações dos migrantes com seus países de origem. Toma como campo empírico as experiências de jovens estudantes africanos, oriundos de diferentes países, no Maranhão e a forma como está sendo desenvolvida a política para estudantes estrangeiros (o Convênio PEC-G) no mesmo Estado.

O autor (2015) relata uma extensa burocracia e controle por parte do estado brasileiro o que relata também se deve a um medo que o país sente da possibilidade de não retorno dos estudantes estrangeiros aos seus países de origem, o que quase o impediu de cursar sua graduação por uma perda de prazo em que pese o recente falecimento de seus pais e as condições de sua vinda ao Brasil. Ainda, o acesso ao programa (PEC-G) também é dificultado pela necessidade de comprovação de condições de custeio além da proficiência na Língua Portuguesa, o que no caso de Silva (2015) envolveu grande investimento pessoal e apoio de uma rede familiar no Brasil, no caso, de um primo. A escolha pelo Brasil como país de destino se deveu à propaganda midiática do Brasil como país de democracia racial, realidade que sentiu na pele ser contestada. Mesmo a parte negativa retratada do país, referente à

violência e assaltos não lhe era apresentada em seu cunho racista e nem a subalternidade das condições de vida da população negra.

Os diversos outros obstáculos enfrentados por Silva (2015) como a discriminação, abordagens policiais racistas e perseguições, a subestimação acadêmica dos colegas, a dificuldade de moradia, deslocamento e de se sustentar - tinha de pegar três ônibus para se deslocar da moradia que conseguiu alugar para a universidade devido a ausência de moradia estudantil, só eram superados pelo suporte de sua rede de apoio, sobretudo emocional e pela perspectiva de retorno ao seu país.

A esse respeito, percebe-se do relato do autor as marcas do estigma deixados em sua personalidade que passou a se tornar mais fechada e desconfiada devido ao repertório das experiências que lhe foram infligidas. O retrato dessas vivências fez Silva (2015) buscar compreender se esse retrato também seria identificado por outros estudantes africanos, desde a chegada ao Brasil, as experiências acadêmicas, as expectativas, os motivos da escolha pelo Brasil e Maranhão; as representações sobre o Brasil, as relações com a África e as perspectivas pós-diaspóricas.

Ainda, para o mesmo autor (2015) caracterizou os programas Prouni, Promisae e PEC-G/PEC-PG e o perfil recebido pelos programas e as diferenças sentidas entre a UFMS e a UFMA que destaca em suas considerações finais serem muito grandes no que diz respeito às condições de acolhimento pela possibilidade de moradia estudantil e alimentação gratuita na segunda. Como elementos compartilhados, além do racismo percebido em todos os ambientes pelo qual transitou está a burocracia e a falta de preparo dos técnicos em relação ao PEC-G.

Em 2016, Batista desenvolveu sua dissertação sobre o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisae), com o objetivo de elucidar em que medida o Promisae tem atuado como política pública de permanência dos estudantes estrangeiros apoiando o mais antigo programa de cooperação educacional internacional nas instituições federais de educação superior (Ifes), o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). A perspectiva teórica utilizada foi o neoinstitucionalismo histórico, bem como do ciclo de políticas públicas, com ênfase na fase da implementação do Promisae. Metodologicamente, a pesquisa de cunho qualitativo foi realizada na UnB Brasília e no Ministério das Relações Exteriores (MRE), utilizando-se de entrevista como forma de coleta de dados, e a pesquisa quantitativa se deu pela análise dos registros disponíveis nos arquivos do Ministério da Educação (MEC).

Batista (2016) afirma que apesar do Promisaes constituir-se como política de acesso ao PEC-G, acaba atuando como política de permanência. Em que pese o maior financiamento recebido pela UnB para o Promisaes e as promessas de expansão pelo MEC desde 2018, os investimentos são ainda insuficientes, contando com somente um servidor responsável pelo programa. Ainda as críticas manifestadas ao PEC-G, também se davam pela sua regulação se dar pelo até então vigente Estatuto do Estrangeiro de modo que refletia seus preconceitos. Os maiores óbices apontados por Batista (2016) se concentram nos altos custos de moradia, de modo que o auxílio financeiro do Promisaes acaba por constituir-se como uma política de permanência, ainda que não contemple todos os estudantes do PEC-G.

No entanto, a vinculação do financiamento do Promisaes ao desempenho acadêmico acabam por afastar ainda mais os estudantes que correm risco de reprovação e os critérios de avaliação da administração pública como efetividade e eficiência não se aplicam adequadamente ao ambiente pedagógico. Para tanto, Batista (2016) propõe um monitoramento a ser feito pelo Promisaes pelo MEC com uma avaliação que contemple o universo acadêmico e o fortalecimento das relações diplomáticas no sentido de efetivar a participação dos outros países no fortalecimento do PEC-G.

Talayer (2017) objetivou analisar as estratégias de gestão utilizadas em uma IFES para a inclusão de imigrantes e refugiados senegaleses na perspectiva da Política Nacional de Extensão Universitária, focalizando o Projeto de Extensão MIGRAIDH, vinculado ao curso de Direito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) de que participam refugiados e imigrantes senegaleses. Metodologicamente a pesquisa de caráter qualitativo se caracteriza como estudo de caso cujo principal instrumento de coleta de dados foram entrevistas com gestores, alunos e refugiados e imigrantes e a abordagem da análise de conteúdos.

Dentre os resultados, Talayer (2017) apresenta um Projeto de Extensão que desenvolve uma efetiva gestão democrática com estratégias e resultados concretos que pode contribuir como modelo para inspirar outras IFES, que aceitem o desafio de investir em políticas de inclusão e de responsabilidade social. Talayer (2017) conclui que há necessidade de serem promovidas políticas extensionistas inclusivas com foco nos grupos mais vulneráveis da sociedade tal como de imigrantes e refugiados. Nesse sentido, apresenta ao Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), a proposição da inclusão de imigrantes e refugiados negros e indígenas ao “Eixo Grupos Populacionais” da Política Nacional de Extensão Universitária, a fim de prioriza-los, dada a condição de vulnerabilidade desses grupos.

Em 2018, Pedrosa buscou evidenciar as experiências de (re)construção de identidades étnico-raciais afrodescendentes como dimensão de avaliação em profundidade do programa de mobilidade acadêmica PEC-G no Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE). Metodologicamente, a pesquisa de cunho qualitativo se caracteriza como de inspiração etnográfica e focaliza a questão da identidade de um ponto do Sul global (Santos, B. S., 2006, 2007), compreendendo-se identidade a partir de Hall (2003, 2009, 2011) em perspectiva da matriz étnico-racial de Fanon (2008) e Gilroy (2002).

Pedrosa (2018) colheu relatos dos estudantes do PEC-G acerca da convivência dos servidores do IFCE dos quais analisou nove por meio da Análise de Conteúdo de (Bardin, 2009) e a Análise do Discurso bakhtiniano (Bakhtin, 2006; Mussalim, 2001; Vygotski, 2001); ainda realizou observação, principalmente durante o planejamento e execução das Semanas Culturais da África de 2014 e 2015, com reelaboração de materiais coletados de 2013 até o presente momento (notícias veiculadas de forma impressa e no site da instituição, memorandos colhidos em setores do IFCE e registros fotográficos).

Pedrosa (2018) em um longo, profundo e bem escrito trabalho buscou evidenciar as experiências de (re)construção de identidades étnico-raciais afrodescendentes como dimensão de avaliação em profundidade do programa de mobilidade acadêmica PEC-G. A partir de autores como Fanon, Gilroy, Hall, Langa, analisou como a identidade migrante se inter-relaciona às dimensões étnico-culturais, revelando um intercâmbio que transcende as trocas acadêmicas em torno de conteúdos previamente estabelecidos para agregar novas percepções mentalidades, e com elas, as resistências e homogeneizações das identidades.

Pedrosa (2018) reafirma os discursos apresentados por Silva em 2015, retratando os empecilhos colocados pelo próprio PEC-G, o racismo institucional que inferioriza os estudantes do programa e o discrimina em relação aos imigrantes europeus, a manutenção/dependência dos estudantes de uma rede de apoio familiar para custear sua estadia (Termo de Responsabilidade Financeira). Ainda, relata o silenciamento sofrido pelos estudantes na busca por adaptação que também depende do Outro que o recebe. Por fim, Pedrosa (2018) tece uma longa reflexão que conclui que a cultura se constitui como mediadora dos sujeitos que agenciam tensões entre as diferentes identidades:

A identidade, quando pensada inerentemente como diferença e formulada em termos das classificações, faz perceber que nenhuma classificação é feita sem parâmetros [...] Nunca existem apenas dois sentidos opostos para uma identidade, mas uma infinidade de sentidos mais ou menos convergentes,

sobrepondo-se e divergindo radical ou superficialmente (Pedrosa, 2018, p. 361).

Os resultados apontam para a complexidade da realidade vivenciada pelos estudantes do PEC-G devido às vivências étnico-raciais: “Entre a vinda, a chegada, a obtenção de um diploma e o retorno à seus países de origem, as identidades desses estudantes se demove e também movimenta outras identidades com as quais passa a interagir.” (Pedrosa, 2018, resumo).

Souza realizou uma pesquisa em 2019 com o objetivo de analisar a percepção dos discentes internacionais quanto às ações de acolhimento e adaptação à vida acadêmica na Unilab. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica, documental e de campo com abordagem descritiva dos objetivos e quantitativa e qualitativa em relação ao problema. Como instrumento de coleta destacam-se a aplicação de questionário com estudantes internacionais que ingressaram por meio do Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros de 2013 até o primeiro período de 2018 e posterior entrevista com os estudantes selecionados no processo seletivo para tutor do Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros (PAIE). Como resultados Souza (2019) indica que os discentes internacionais consideram as ações de acolhimento e integração, promovidas pela Unilab, importantes e necessárias para uma adaptação adequada e tranquila na universidade. Em conclusão, Souza (2019) afirma que a instituição deve investir em ações que contribuam para o melhor acolhimento e para a promoção do bem-estar físico e psicossocial dos estudantes.

Bertoldo (2020) buscou identificar os limites e desafios no campo social e jurídico do Programa de Acesso à Educação Superior para refugiados(as) e imigrantes em situação de vulnerabilidade da UFSM a partir da experiência dos(as) estudantes ingressantes nos anos de 2017 e 2018. Para tanto, acompanhou as trajetórias e vivências por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas com os participantes do Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade, uma iniciativa implementada em 2016 pelo Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão Direitos Humanos e Mobilidade Humana Internacional e Cátedra Sérgio Vieira de Mello (MIGRAIDH/CSVIM). As problemáticas destacadas pela pesquisa se deram em torno das “questões burocráticas e documentais; relação de trabalho e oportunidades de estudo; sociabilidades na universidade; relações interculturais e perspectivas profissionais e de retorno.”

Xaveiro dos Santos (2020) parte do pressuposto de que as legislações brasileiras têm avançado no atendimento do direito à educação. Em torno das ações afirmativas implementadas por algumas universidades por meio do Programa de Acesso à Educação Superior para Refugiados e Portadores de Visto Humanitário no Brasil, o pesquisador buscou “estudar a política de ação afirmativa da UEG que reserva vaga suplementar para refugiados e portadores de visto humanitário para ingresso nos cursos regulares de graduação, buscando compreender como ela tem impactado na inserção de um grupo imigrante no ensino superior dessa instituição no período entre 2015 e 2020.”

Para tanto, realizou uma pesquisa de cunho qualiquantitativo, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e coleta de dados de instituições públicas e o método dialético para a análise dos dados. A pesquisa concluiu que a UEG é uma das 24 universidades públicas federais ou estaduais a adotar medidas afirmativas para o acesso de imigrantes ao ensino superior no Brasil, sendo a maioria dos discentes matriculados na UEG por meio desse programa estuda nas unidades localizadas em municípios com os melhores indicadores socioeconômicos da região e que, apesar do baixo número de vagas ocupadas, o programa impactou positivamente no número registrado de discentes imigrantes matriculados na instituição.

Torrens e Yamato publicaram um artigo em 2021 em que mapearam iniciativas e programas implementados para refugiados e solicitantes de refúgio até outubro de 2020 nas 69 universidades federais brasileiras. Torrens e Yamato (2021) observaram que apesar das mudanças conferidas pela Lei n. 13.445/17, que instituiu a Lei de Migração, no sentido de garantir o direito ao acesso igualitário e livre do migrante à educação pública, o acesso e a integração não se efetivam de forma igualitária, apontando como maiores problemas a descoordenação e a falta de integração dessas políticas entre as universidades federais. Torrens e Yamato (2021) constataram que as iniciativas e programas identificados como recorrentes não estão distribuídos pelas regiões e se destinam a diversos públicos-alvo. Como resultados, apontam que muitas das informações coletadas são esparsas, desatualizadas e que a ausência da disposição de informações em outras línguas constituem-se óbice aos refugiados e solicitantes a essas políticas.

Zembruski realizou um estudo em 2021 com o objetivo de analisar o processo de adaptação de estudantes universitários estrangeiros nas universidades brasileiras na perspectiva da internacionalização do Ensino Superior. O método escolhido foi a revisão de escopo por meio de buscas em bases bibliográficas online de publicações compreendidas

entre 2009 a 2019, orientando-se pela seguinte questão: “Quais os fatores que incidem na adaptação dos estudantes de graduação estrangeiros imigrantes ao buscar uma formação universitária no Brasil?”.

Como resultados selecionou 11 estudos que atenderam aos critérios de inclusão destacando como elementos facilitadores, a rede de amizades e relações sociais, a assistência estudantil, a língua e aspectos culturais e afetivos, e como elementos dificultadores as condições de vida quais sejam a adaptação alimentar, moradia, saúde, custo de vida, clima e segurança e de natureza social e afetiva como preconceito e discriminação, ausência familiar que conduz a sofrimento psíquico. Zembrzuskí (2021) evidencia a necessidade de aprimoramento das políticas públicas de acolhimento e assistência estudantil a fim de enfrentar a evasão.

2.2.5 Grupos Étnicos

A dissertação de Bacron defendida em 2011 analisou a atuação das mulheres ativistas sulamericanas imigrantes, integrantes de movimentos sociais ou com atuação autônoma, que participam cotidianamente na (re)produção do espaço social paulistano, considerando-as como sujeitos ativos e políticos, ainda que cerceadas de sua autonomia para participar plenamente da vida política, haja vista a impossibilidade de votar e serem votadas no Brasil. Nesse sentido, Bacron (2011) problematiza as limitações impostas às mulheres imigrantes à participação da construção de políticas públicas voltadas às mulheres em geral, às mulheres imigrantes e, também, à população de diversas nacionalidades que residem em São Paulo.

A justificativa para a realização do estudo em São Paulo se deu pelo fato de ter sido a primeira cidade a regulamentar uma política voltada para a população imigrante com garantias de acesso aos direitos universais básicos, como saúde e educação, independentemente da situação documental da pessoa imigrante. Bacron (2011) ressalta o impulsionamento de atores sociais à formulação de políticas por meio de manifestações, reivindicações, acontecimentos, encontros, debates e intercâmbios sobre a causa migratória, citando como exemplo a Marcha dos Imigrantes; seminários sobre mulheres imigrantes e políticas públicas; as conferências municipais de políticas para imigrantes; e a VII edição do Fórum Social Mundial das Migrações.

Metodologicamente, utilizou-se a análise do discurso foucaultiana, tendo gênero, no conceito de Judith Butler como categoria central e sua intersecção com migração classe, raça

e etnia, com base nos argumentos de Souza-Lobo e Flávia Biroli. A produção do espaço foi analisada a partir de Henri Lefebvre e Joseli Maria Silva. Bacron (2011) apresenta o conceito de atuação transversal intercultural como definição da atuação dialética das mulheres analisadas que participam, se posicionam e resistem em todos os processos em que estão envolvidas.

Bacron (2011) conclui que apesar das limitações impostas à participação em debates, diálogos e construção de políticas públicas e de questões estruturais da sociedade capitalista patriarcal, racista e xenofóbica e dos intentos de silenciamento e apagamento, as mulheres imigrantes ativistas resistem às imposições do gênero produzido pela divisão sexual do trabalho na convergência com migração, classe, raça e etnia e produzem novas a partir de suas estratégias e resistências. Bacron (2011, resumo) conclui que “essas ativistas conquistam espaços, mobilizam e articulam outras mulheres para inserir no debate político as reivindicações relacionadas às questões de gênero e à população imigrante, principalmente aquelas relativas à parcela feminina.”

Em 2012, Magalhães e Schilling publicam um artigo intitulado “Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação” no qual buscaram entender como está sendo realizado o direito humano à educação para os e as imigrantes da Bolívia que vivem em São Paulo. Metodologicamente, foi realizada uma análise documental da legislação nacional e internacional e uma pesquisa bibliográfica sobre migrações internacionais e sua interface com o campo dos Direitos Humanos, como foco na relação entre os direitos de todos e os direitos dos cidadãos. Ainda, foram realizadas visitas de campo a locais de convivência dos imigrantes bolivianos(as) na cidade, com encontros com representantes das organizações e entrevistas com estudantes, mães, pais, professores(as) e funcionários de escolas públicas da capital. Magalhães e Schilling (2012) identificam que mesmo superada a barreira da admissão de alunos independentemente da situação migratória, a burocracia e falta de acesso a informação se constituem outra barreira. Para além disso, destacam a dimensão da aceitabilidade dessa educação que envolve a invisibilidade dos sujeitos, discriminação e a permanência. As autoras concluem que o primeiro passo para a realização plena do direito à educação se dá por meio da escuta e amplificação das vozes dos imigrantes

Lacerda (2017) investigou a concepção do direito à educação e sua expressão de universalidade, inserida no âmbito dos direitos humanos básicos em contextos geo-sócio-políticos, culturais e religiosos, dentre outros aspectos, tão distintos em suas fundamentações, como das comunidades islâmicas. A pesquisadora buscou confrontar

normativas locais e internacionais tais como a Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos de 1981, Declaração de Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos de 1990 e a Carta Árabe dos Direitos Humanos de 2004 e a perspectiva dos “sujeitos de direito”.

Por reconhecer a maior condição de vulnerabilidade social com fundamento em autores como Demant (2015), Motahari (2008), Neumann (2006), Said (1996); Yousafzai e Lamb (2013), o sujeito foco do estudo foi a mulher. Lacerda (2017) destaca a inserção da temática nos discursos mundiais em defesa de uma sociedade democrática, inclusiva, de direitos, como alicerce para a cidadania planetária, de paz mundial e de emancipação humana, sustentado em autores como Bobbio (2004), Foucault (1999), Leite (2002), Nascimento (2008), Santos (2009), Sen (2010)

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo bibliográfica, documental de documentos jurídicos, dados e estatísticas de organizações internacionais e discursos divulgados na imprensa e de campo por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas com sujeitos muçulmanos dentro e fora do Brasil, incluindo em campos de refugiados. Ainda foram utilizados depoimentos coletados no site TED.com. Em conclusão, Lacerda (2017) observou que os sujeitos entrevistados destacaram como determinantes ao acesso à educação, fatores econômicos, políticos, culturais e religiosos além das percepções familiares.

Masella (2019) teve como objetivo analisar a inclusão escolar de imigrantes bolivianos na rede pública de ensino da cidade de São Paulo, no âmbito das políticas públicas e de representações discentes nesse contexto. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se pelo tipo bibliográfico e documental.

Como resultados, apresenta-se um número expressivo de imigrantes bolivianos residentes na cidade de São Paulo e a necessidade de promoção de uma educação plural e inclusiva que assegure o acesso e a permanência desses educandos nas unidades educacionais em igualdade de condições, preservando sua cultura de origem. Para a autora, ressaltam-se como parâmetros relevantes para a estruturação de uma escola para todos, os fluxos migratórios, a interculturalidade, o currículo emancipador e a formação de professores condizente às exigências emergentes desse contexto.

Giroto (2020) se aproximou bastante de nossa temática ao realizar uma pesquisa qualitativa para investigar as narrativas de imigrantes haitianas e haitianos do município de Maringá-PR sobre educação, acolhida e inclusão. Como referenciais teóricos de destaque, menciona em seu resumo: Gaudemar (1977), Póvoa-Neto (1997), Sayad (1998); contextos gerais do Haiti: Grondin (1985), Cajou (2013), Seguy (2014), Handerson (2015) e Dieme

(2017); sobre a discussão da Educação Social: Paula (2017), Paiva (2015), Müller (2007), Gadotti (2012), Natali (2016), Freire (1989, 1997), Arroyo (2009), Ortega (2004, 2005) e Prados e Allah (2013). Metodologicamente, realizou uma revisão de literatura sobre migração haitiana, educação, acolhimento e inclusão com base na Etnopesquisa de Macedo (2010) com ênfase no Estudo das Narrativas com base em Meihy (1998), Portelli (1997, 2001), Thomson (2002), Josso (2004) e Bosi (2010).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram entrevistas semiestruturadas com cinco haitianos, dos quais, três mulheres e dois homens residentes no município de Maringá - PR e registros em diário de campo. Para analisar as narrativas, Giroto (2020) fundamentou-se em Bardin (1977) e organizou-as nas seguintes categorias: 1) da expectativa à nova realidade; 2) desafios enfrentados no processo migratório; 3) acolhida e Inclusão de haitianas e haitianos em Maringá; 4) perspectivas sobre educação no Haiti e no Brasil; 5) educação Social no combate a violação de direitos e promoção da inclusão.

Como resultados apontou para a necessidade de compreender as motivações dos movimentos migratórios e dificuldades vividas por esse grupo no Brasil; para as diferenças entre os sistemas educacionais haitiano e brasileiro, sendo o primeiro mais rígido e concluindo pela favorabilidade do sistema educacional brasileiro à inclusão por sua maior flexibilidade, porém, como ressalva, demarcou a persistente violação de direitos desses grupos que recorrem ao trabalho de ONGs na busca da garantia desses direitos, concluindo pela necessidade de promover maior protagonismo desses sujeitos na busca pela emancipação social.

Antoine (2020), pesquisador haitiano, com intenção de desvelar o percurso dos imigrantes, desde a suas vivências socioculturais nas escolas do Haiti, passando pelo deslocamento ao Brasil até sua a inserção na educação básica, via modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) definiu para sua pesquisa o objetivo de “analisar as intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na EJA, quando buscam essa modalidade de educação gratuita no Brasil.” Para tanto, realizou uma pesquisa de cunho qualitativo se utilizando de revisão bibliográfica, documental e de campo por meio de observação não participante e realização de entrevistas semi-estruturadas com estudantes haitianos da EJA em duas instituições localizadas em Cambé, no Paraná: Escola Municipal Padre Symphoriano e CEEBJA Professora Maria do Carmo Bocati. Ainda, o pesquisador realizou observação participante com em duas igrejas evangélicas haitianas no mesmo município.

A pesquisa permitiu concluir que as motivações iniciais dos educandos haitianos para ingresso na EJA destacam-se entre os recém-chegados o aprendizado da língua portuguesa, com foco na inserção laboral, e entre os que vivem há mais tempo no Brasil, concluir o ensino médio (ser um filósofo na cultura popular haitiana), além de ter um diploma internacional, estudar numa escola gratuita e ingressar no ensino superior com vistas à ascensão social.

Antoine (2020) analisa a tipificação das possibilidades de acesso à educação e ações destinadas aos imigrantes haitianos residentes nos municípios da Região Metropolitana de Campinas do Estado de São Paulo. O direito ao acesso à educação para esse público justificou-se tanto pela elaboração da Resolução Normativa (RN) n. 97, de 12 de janeiro de 2012, expedida pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg), órgão que no período estava relacionado ao extinto Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), dispendo sobre a concessão de vistos em caráter humanitário para os nacionais do Haiti, concedendo-lhes durante a vigência do visto, acesso à saúde, educação e ao trabalho, quanto pela Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que visando a garantia de direitos elementares para cidadãos em mobilidade, instituiu uma gama de proposituras.

Com foco na ação do Estado no âmbito das políticas de acesso à EJA para os imigrantes haitianos, Antoine (2020) realizou uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de conhecer o Haiti e contextualizar a dinâmica migratória para o Brasil e pesquisa documental visando conhecer a política de imigração desenvolvida na esfera federal; estudo de caso com subunidades ou minicasos, com o intuito de identificar e descrever os produtos e/ou políticas mais evidentes em relação à educação dos imigrantes haitianos através de instrumentos como questionários e entrevistas e, tipificação do acesso à educação, com referência ao modelo proposto por Theodore J. Lowi (1964, 1972). O pesquisador destacou dentre os resultados a integração nos sistemas de ensino dos municípios pesquisados e a ausência de diretrizes/normativas e experiências específicas para o atendimento deste público.

Em 2020, Assumpção e Teixeira Coelho publicaram um artigo intitulado “Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPOTICS” com o objetivo de refletir sobre a integração de crianças migrantes e seu direito à educação, tendo como cenário empírico o trabalho com esse grupo de crianças matriculadas em duas escolas públicas do Rio de Janeiro. Metodologicamente, a pesquisa se utiliza de um trabalho de campo, apontando para a necessidade de maior reflexão sobre integração e educação como construção de saberes com todos os atores envolvidos. Assumpção e Teixeira Coelho (2020) defendem a necessidade da ação de práticas dialógicas

que respeitem a diversidade cultural e promovam construção de conhecimentos para todos os sujeitos envolvidos, o que demanda formação docente nesse sentido a fim de propiciar maior participação e integração no ambiente educacional.

Apesar de a dissertação de David apresentada em 2021 não se dedicar à temática da educação, tendo como objetivo geral “analisar os modos de vida e trabalho de imigrantes haitianos residentes no município de Cascavel/Paraná e sua relação com o processo saúde-doença”, a pesquisa foi selecionada por se constituir como fruto do acesso à educação por um imigrante, no caso, à pós-graduação, conferindo fonte privilegiada de acesso pelo seu lugar de fala e por contribuir com demandas que se relacionam ao acesso a direitos fundamentais, como a saúde e o trabalho, sendo este último uma das finalidades pretendidas pela educação.

Metodologicamente, a pesquisa é do tipo qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva do problema de pesquisa. Como marco teórico, David (2021) destaca o conceito da determinação social. Para a coleta de dados foi realizada entrevista semiestruturada com 128 imigrantes haitianos entre os meses de dezembro de 2019 a janeiro de 2020 e julho de 2020 a dezembro de 2020. O perfil levantado na pesquisa de David (2021) revela uma população majoritariamente masculina de jovens adultos que falam duas línguas ou mais, de religião católica, com escolaridade de nível médio ou acima, dos quais pouco mais da metade chegaram ao Brasil entre 2015 e 2017 em busca de trabalho, a grande maioria empregada e ocupando postos em frigoríficos, uma minoria na construção civil e 18% desempregada. Dos empregados, 91,4% possuem vínculo formal e 8,6% são autônomos.

Apesar das dificuldades enfrentadas desde a chegada do Brasil às condições de trabalho e rotinas extenuantes e repetitivas com jornadas prolongadas e falta de acesso a direitos sociais e trabalhistas, 67,9% dos entrevistados avaliam como boa a vida no Brasil, porém, a maioria (92,4%) possuem a renda de um salário mínimo, que incorre em condições ainda mais baixas de consumo, sobretudo para os 25% enviam remessas de 40% dos valores aos seus familiares no Haiti. Destacam-se atividades de lazer em que 57,8% (n=74) veem televisão, 28,9 % (n=37) encontros entre amigos e 13,2% (17) ouvir música. 2,3% (n=3) declararam ter acesso à educação e 90,6% (n=116) mencionaram o acesso à saúde pública.

David (2021) relata a existência de redes de apoio e solidariedade criadas por uma auto-organização para enfrentar as dificuldades no processo migratório. David (2021) conclui que o favorecimento da vinda de imigrantes haitianos para atuarem em frigoríficos da região pode indicar exploração do trabalho de grupos vulneráveis econômica e socialmente e aponta

para a necessidade de políticas de integração e de reconhecimento da formação escolar do país de origem a fim de contribuir para a condição de vida desta população no Brasil.

Batista (2021) buscou compreender se as políticas públicas existentes têm promovido a acolhida adequada do imigrante Venezuelano em idade escolar que chegam ao Recife por meio da Operação Acolhida, procurando as causas dessa marginalização social. Metodologicamente, o trabalho se caracteriza pela pesquisa documental a partir do levantamento de dados sobre matrícula, frequência e desempenho escolar desses imigrantes; ferramentas de políticas públicas eventualmente, utilizadas no processo de inserção no sistema educacional para analisar se o Estado Brasileiro tem cumprido com seu compromisso legal, na oferta de amparo social ao imigrante Venezuelano, oferecendo igualdade de condições de educação com os nacionais.

Batista (2021) percebe um fenômeno de setorização das organizações recifenses levando à segregação dos venezuelanos em diferentes espaços da cidade que passam a ser ressignificados e reconhecidos pela presença desses imigrantes. Apesar de reconhecer que o direito da educação está fortemente assegurado pela Constituição Federal, pela LDB, pela Lei de Migração e pela Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE, Batista (2021) afirma que as normativas ainda são inefetivas e verifica que a ausência de amparo social e planejamento voltadas à sua inserção e adequação no sistema educacional brasileiro tem levado à exclusão educacional desses sujeitos.

Batista (2021) afirma que apesar do fluxo migratório ter se inserido no Brasil por meio de uma ação humanitária desde 2018 não houve planejamento adequado do poder público local na recepção desses imigrantes, acarretando a manutenção de um ciclo de violência e gerando sentimentos de não pertencimento, o que, por sua vez leva ao desinteresse pela escola e até ao adoecimento, tendo-se como exemplo a depressão e à drogadição, intensificando ainda mais a condição de vulnerabilidade dessas crianças. Ainda, é interessante que ao comparar a educação brasileira e venezuelana, Batista constatou que apesar de ter sido iniciada tardiamente, após a exploração do petróleo, a Venezuela teve maiores avanços educacionais que o Brasil.

Como conclusão, Batista (2021) realiza um diagnóstico científico da realidade social dos estudantes imigrantes venezuelanos que aportaram no Recife, sugerindo um conjunto de propostas que podem servir de suporte ao desenvolvimento de uma política pública adequada a inserção desse imigrante no sistema educacional brasileiro, indicando a necessidade de maior cooperação entre os poderes municipais, estaduais e federais; a potencialidade de

cursos de língua portuguesa na perspectiva de língua de acolhimento a exemplo do curso de “Português como Língua Adicional” promovido pelo IFP – Recife e de ações integrativas tendo-se como exemplo Belo Horizonte, Curitiba e São Paulo; a necessidade de ampliação de vagas para crianças da Educação Infantil cuja cobertura era de 81.06% das crianças em 2016 e 83.30% em 2019 (UNICEF, 2020 *apud* Batista, 2021); a dificuldade de obtenção de dados devido a uma desorganização da gestão das redes educacionais de Recife, o que também evidencia a ausência de políticas públicas voltadas a essa finalidade; a demanda pela desburocratização do acesso e facilitação na obtenção de documentos e por fim, o autor (2021) defende a importância da valorização cultural das crianças imigrantes, buscando-se compreender suas visões de mundo para o delineamento das políticas.

2.2.6 Historiográficos

Em 2002, Cristofolini apresentou sua dissertação na qual realizou uma pesquisa de caráter historiográfico que investigou os motivos e objetivos da nacionalização do ensino no município de Joinville que o autor aponta ter se destinado à consolidação de uma cultura luso-brasileira homogênea. O processo de nacionalização educacional se iniciou com o Professor Orestes Guimarães em 1906 mas assumiu um caráter coercitivo com o Estado Novo em 1937, sendo considerada a escola pública como possivelmente o principal instrumento de nacionalização por Cristofolini (2002).

A pesquisa identifica no temor aos movimentos nazi-fascistas a imposição coercitiva da língua nacional e o fechamento de instituições públicas e privadas vinculadas ao uso de línguas estrangeiras para promover uma integração e assimilação forçada aos imigrantes e seus descendentes. O enfraquecimento da cultura do contexto analisado cujos fluxos migratórios possuíam a maioria de sua representatividade na nacionalidade alemã, provocou um declínio na influência política, comercial e cultural de países tributários da imigração, como a alemã, que veio a ser substituída pela interferência norte-americana.

Ainda, Cristofolini (2002) aponta para o enfraquecimento e a retração das manifestações culturais que passavam a ser censuradas e reprimidas. As contribuições da nacionalização do ensino, por outro lado, referem-se à expansão do ensino público e à modernização exigida pela revolução industrial e pela urbanização.

Cristofolini (2002) conclui que a campanha de nacionalização resultou em contradições contribuindo para a assimilação e integração dos imigrantes e seus descendentes,

porém “desprezando suas culturas, ferindo sua auto-estima e deixando marcas de dor e ressentimento” e critica o papel imposto pelo Estado à escola de difusora da cultura luso-brasileira como protótipo, distanciando ainda mais os estrangeiros de um sentimento de pertença, ao invés de promover a convivência e o respeito às diferentes nacionalidades.

É interessante a reflexão feita por Cristofolini ainda em 2002 sobre os impactos que poderiam ser gerados pela globalização em um contexto cuja memória foi marcada pela discriminação e apagamento étnico, levando ao surgimento de resistências étnico-culturais que pudessem assumir um caráter de rancor e violência, o que vemos acontecer atualmente com o recrudescimento do conservadorismo, da xenofobia, da percepção essencialista dos povos e, ainda, com a intensificação de movimentos nazi-fascistas. Podemos, assim, em diálogo com o autor pensar no movimento homogenizador nacionalista como um dos elementos que influenciam no desprezo ao diferente, ao novo que chega, pois aprenderam que suas diferenças eram ameaçadoras, indesejáveis ou mesmo desprezíveis.

Em sua dissertação realizada em 2007, Roque buscou compreender como se processou a Educação Pública no município de São José dos Campos durante as duas primeiras décadas do século XX, na transição Império-República, quando o discurso modernizador era legitimado pela articulação de Políticas Públicas de Higiene, Segurança, Saúde e particularmente da Educação. Roque (2007) descreve: “Em nome da Ordem e do Progresso, houve a necessidade de educar o ex-escravo, o imigrante, o povo, para ‘nacionalizar’ o país.”. Metodologicamente, a pesquisadora realizou uma pesquisa documental se debruçando sobre os discursos da imprensa local, legislação e os memorialistas sobre a Educação. Roque (2007) verifica a multiplicação das escolas no período republicano em contraste com o período colonial em que eram praticamente inexistentes.

A dissertação de Rosa, realizada em 2008, analisou as diretrizes que nortearam as políticas públicas na educação no governo Vargas, que na busca pela concretização de seu projeto político de construção do Estado Nacional deu ênfase à formação de uma identidade nacional e à construção da “brasilidade”. A pesquisadora afirma que a fim de promover maior centralização e legitimação do poder, o governo federal nomeou Interventores Federais para os estados a fim de serem impostas as diretrizes delineadas federalmente em âmbito regional.

Rosa (2008) afirma que a educação “[...] desempenhava um papel estratégico servindo como veículo de propaganda dos ideais do governo, de construção de um ‘novo homem’ para um Estado Novo.” (Rosa, 2008, resumo). Como intenção inicial do governo federal, Rosa

(2008) aponta para o controle rigoroso das despesas públicas, a fim de sanar as dívidas estaduais por meio da fiscalização da arrecadação e controle das finanças.

Nesse período foi expandida a rede de ensino estadual, principalmente no nível primário, com a implementação de uma política educativa objetivando “a formação vocacional, espiritual, cívica, física e eugênica das novas gerações”. Como contraponto, Rosa (2008) denuncia que as mudanças não se voltavam à mobilização das massas mas à normatização e homogeneização cultural, ideológica, linguísticas e dos costumes com vistas a um processo civilizatório e ordeiro em oposição a uma convivência pluralista e diversificada, levando ao fechamento de escolas que possuíam caráter étnico e promovendo um clima de profunda hostilidade aos estrangeiros e seus descendentes. Ainda, em convergência com o atestado por Ribeiro (2012) os governos estaduais se colocaram como barreiras à centralização pretendida no ensino, principalmente no primário.

Em sua tese realizada em 2009, Rodrigues objetivou “compreender como foi promovida a escolarização de crianças filhas de imigrantes no contexto de grupos sociais distintos, considerando as relações sociais oriundas da vida dos imigrantes, investigando como esses elementos se relacionam com a construção de um processo educacional escolar e com as políticas de educação e imigração em fins do XIX e início do XX, especificamente no período de 1888-1912.”. A partir de estudo historiográfico mineiro sobre a educação de imigrantes, envolvem as temáticas das relações trabalho e imigração, etnicidade e etnia e escolarização. Por meio de sua investigação, Rodrigues (2009) concluiu que a política de imigração de Minas Gerais e as ações desenvolvidas tinham o nítido objetivo de assimilação étnica e contemplavam a vinda de operários qualificados e a oferta de escolas para constituição de núcleos coloniais com presença de brasileiros e estrangeiros

Zanatta realizou sua dissertação em 2011 objetivou conhecer e analisar o debate acerca das iniciativas de implantação e de condução dos processos educativos no município de Barão, no período de 1930 a 1960. A pesquisa caracterizada como historiográfica se utilizou do método indiciário da perspectiva da História Cultural para analisar as narrativas contidas nos documentos oficiais, e de outras naturezas como visual, oral e sonora. Ou seja, Zanatta (2011) buscou desvelar os significados partilhados culturalmente por meio de suas representações. Para conduzir seu estudo, a autora elaborou a seguinte questão: “como as novas políticas conduziram o processo de transição das escolas étnicas para as escolas públicas, lembrando que nestas, entre a comunidade escolar, docentes e discentes, encontrava-se presente a questão cultural da comunidade?”.

A pesquisa aponta para uma ruptura entre a educação das escolas comunitárias, com suas especificidades étnicas e metodológicas a uma padronização de ensino imposta, levando à obstaculização da educação e das relações entre professores e alunos, chegando à evasão, inclusive pela dificuldade em se apropriar rapidamente da língua portuguesa imposta como oficial. É interessante que assim como outros autores encontrados neste estado da arte, tais como Cristofolini (2002) e Fabro (2011), Zanatta (2011, p. 174) menciona as marcas deixadas por esse período:

[...] visíveis até hoje naqueles que tiveram sua expressão, tanto oral, quanto escrita, prejudicada e são testemunhos vivos de um tempo que marcou a educação, por meio de repressão e do apagamento da diversidade cultural local, promovendo a identidade única, a identidade nacional considerada a única identidade, a única cultura que deveria ser assumida como a correta.

Dada de forma forçada e coercitiva, a política de nacionalização se deu como um projeto artificial, do mesmo modo, a assimilação também foi muitas vezes forjada, levando à resistência das escolas comunitárias na manutenção de suas práticas não mais permitidas. “Quando da visita dos inspetores percebe-se que alguns alunos eram preparados para apresentar a situação esperada pelos visitantes e para esconder as verdadeiras práticas que desagradavam aos inspetores quando as visitas não eram esperadas.” (Zanatta, 2011, p. 173).

Zanatta (2011) enfatiza o papel das escolas étnico-comunitárias confessionais na escolarização dos imigrantes e nas características que ainda resistem nos grupos étnicos por meio da religiosidade, associativismo e cooperativismo, levando o município de Barão - RS a se destacar pelo aspecto educacional em âmbito nacional. Por fim, Zanatta (2011) conclui que as escolas étnico-comunitárias apresentaram forte influência nas práticas escolares e na cultura dos imigrantes, sobretudo na língua e que as políticas nacionalistas as modificaram levando aos seus fechamentos.

Fabro em 2012 também realizou uma pesquisa sobre as interferências da política nacionalista do então Presidente Getúlio Vargas (1937-1945) no contexto do Vale do Rio do Peixe, localizada no meio oeste catarinense, porém, se utilizando da análise do discurso a partir de entrevistas com moradores antigos e de notícias de jornal, além da revisão bibliográfica e documental. Apesar do contexto geográfico ser próximo da pesquisa de Cristofolini (2002), a etnia enfocada foi a italiana e não a alemã, considerando-se que ambas eram as nacionalidades majoritárias de imigrantes do estado catarinense. Foi definido como

objetivo “analisar as medidas nacionalistas da educação adotadas para Santa Catarina e como as mesmas refletiram na vida dos imigrantes e seus descendentes”.

A pesquisadora afirma que para atingir o objetivo de impor a língua portuguesa como a nacional e fortalecer o Estado-Nação, o Interventor catarinense Nereu Ramos tomou medidas de cunho repressivo (coerção física direta) e de domínio (educação) para que a língua nacional substituísse a língua dos estrangeiros. Os resultados foram o medo dos imigrantes falarem a língua, na pesquisa é mencionada a italiana. A percepção dos imigrantes como inimigos da nação foi intensificada pela entrada do Brasil na II Guerra Mundial despertando o medo do nazismo, fascismo e do comunismo a que associavam aos imigrantes alemães e italianos. Outra contribuição de Fabro (2012) foi a de ressaltar a ausência do Estado que impulsionou a criação de instituições e recursos mobilizados pelos próprios grupos de imigrantes antes da política de nacionalização varguista que, de forma coercitiva acabou por desvalorizar e desestruturar.

Fabro (2012) ressalta o intento assimilatório não se conjugar a uma noção inclusiva mas a de apagar e “moldar” os sujeitos ao “novo brasileiro”. As marcas de dor e sofrimento na memória dos imigrantes e seus descendentes se encontram com as conclusões de Cristofolini (2002), revelando mais uma semelhança sentida por pessoas de diferentes nacionalidades, a da discriminação, apagamento, desvalorização e perseguição.

Ribeiro, em 2012, realizou uma pesquisa documental de abordagem histórico-crítica a fim de analisar de que forma a inspetoria de Educação do Município do Rio Grande-RS implementou as políticas educacionais do período de 1930-1945. A autora relata que o trabalho de inspetoria assumia caráter político-ideológico pautado no controle por meio de fiscalizações e até punições dos agentes envolvidos na Educação. O papel do inspetor no entanto se limitava a apontar as falhas e sugestões, mas não tinha poder de ação que ficava restrito à prefeitura. Em conclusão, Ribeiro (2012) indica que a Inspetoria de Educação do contexto rio grandense atuava de forma diferenciada ao exercendo um papel mediador entre as comunidades locais e as prescrições políticas e a prefeitura era espaço de confiança aos professores que a buscavam ante as situações de conflito.

A autora (2012) levanta como hipótese a formação migratória diferenciada da cidade que sendo região portuária se valia de significativo capital estrangeiro, o que poderia justificar a relativa tolerância. Nesse sentido Ribeiro (2012, p. 101) descreve: “De certa forma a cidade sabia usar em seu benefício a vinda de estrangeiros”. Ademais, uma vez que o poder de decisão cabia ao prefeito, o inspetor também via sua manutenção no cargo condicionada à

aprovação da comunidade que se não houvesse poderia denunciá-lo. Outra também possível justificativa era o fato dos inspetores pertencerem “em todos os sentidos” à comunidade em que atuavam, de modo que os laços sociais e até possivelmente políticos e mesmo o sentimento de pertença contribuíam para a busca por uma postura mais conciliatória. Ainda, cumpre destacar que embora a pesquisadora considere diferenciada a abordagem da inspetoria analisada, sua pesquisa retrata que as situações de repressão ocorriam mas se resolviam internamente, longe do olhar da comunidade que apoiava os professores.

Em um dos poucos trabalhos que abordam a América Latina, de caráter histórico-crítico, Machado, em sua pesquisa realizada em 2014 buscou compreender a maneira como Bomfim entendia nossos males de origem na relação com o campo educacional e com o âmbito das políticas públicas educacionais. A pesquisa evidenciou que apesar de ter se inspirado em concepções gestadas no estrangeiro, Manoel Bomfim buscou relacionar os fatos e conhecimentos de seu tempo e propunha a construção de uma pedagogia nacionalmente crítica.

Em 2016, Zazula se propôs a analisar as práticas sociais pelas quais os integrantes da comunidade rural de Jesuíno Marcondes - Prudentópolis -PR, constituíram sua educação entendida para além da escolarização, como o conjunto de experiências, conhecimentos, cultura e identidade. Metodologicamente, foi utilizada a história de vida, categoria abrangida pela História Oral, para acessar as memórias dos mais velhos de classe “popular”, encontrando-se com o conceito amplo de educação como aquele que percorre ao longo da vida, de modo que Zazula infere que “Neste sentido, as próprias histórias de vida são memórias da educação, pois tudo o que é relatado pelos depoentes foi por eles aprendido em algum momento da vida.” (ZAZULA, 2017, resumo). A coleta destas histórias se deu ainda como a tentativa de um resgate da história social da comunidade para que esta não caia no esquecimento. A importância do trabalho se destaca por contribuir para uma:

[...] construção mais democrática da história, buscando o rompimento com a ideologia dominante, uma vez que esta geralmente traz apenas os fatos considerados importantes pela classe abastada na sua visão de progresso, desconsiderando a memória das pessoas comuns, que fazem parte da história, mas que dela são omitidas. (Zazula, 2016, resumo).

Como resultados, a pesquisa (2016) apontou para a contribuição das memórias na reconstrução histórica de espaços e práticas coletivas e na obtenção de dados para pesquisas sobre educação. Destaca-se como ponto alto da escrita de Zazula a ênfase na dimensão

educativa da comunidade, das práticas sociais tanto no sentido da preservação cultural e construção de conhecimentos necessários à manutenção da comunidade como para sua transformação. Talvez a educação informal das comunidades étnicas seja elemento tão forte à memória das comunidades por se dar de forma mais orgânica, dinâmica e se relacionar diretamente a situações significativas vivenciadas pelos sujeitos que a compõem.

2.2.7 Políticas linguísticas

A pesquisa de Souza, realizada em 2005, teve por objetivo “compreender o percurso dos sentidos das línguas estrangeiras no Brasil a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso, iniciada por Michel Pêcheux e propor, a partir dessa compreensão, uma alternativa para o ensino de línguas na rede pública de ensino”. O autor localiza historicamente, mais precisamente no séc. XVI durante o processo de colonização, a indefinição de língua estrangeira pela própria indefinição da língua nacional até a segunda metade do séc. XVIII com as reformas pombalinas, do nacionalismo antropofágico do início do séc. XIX e das políticas de silenciamento e infusão do Governo de Vargas, até o esvaziamento e disjunção de sentidos proporcionada pela política do governo militar.

Desse modo, a análise percorre esses períodos históricos ao longo da legislação nacional ao longo da história brasileira. A hipótese da pesquisa é a de que a partir do final da década de 1960 iniciou-se a separação no imaginário entre o sentido de língua estrangeira boa e a má (associada à escola). Em conclusão, a pesquisa apresenta uma proposta teórica que leve essa disjunção em consideração para a implementação de uma política pública de ensino de línguas através de centros de línguas públicos que considerem o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo de identificação subjetiva, entendendo a relação pedagógica a partir de uma concepção não-subjetiva de sujeito.

Cristofoli, em 2010, apresentou sua tese cujo objetivo consistiu em analisar, no território das políticas públicas curriculares, as políticas de ensino de língua estrangeira (espanhol e português) na educação básica, os avanços e as dificuldades na implementação das decisões e resoluções do MERCOSUL Educacional, comparativamente no Brasil (Rio Grande do Sul) e na Argentina (Província de Córdoba). Metodologicamente, a pesquisa se insere nos estudos comparados e se desenvolve pela perspectiva do ciclo de política e três de seus contextos. Também se caracteriza como documental a partir dos documentos do MERCOSUL Educacional, documentos oficiais e direcionados à formação dos professores.

As análises das políticas curriculares para o ensino de línguas estrangeiras são feitas a partir dos modelos de organização curricular e das racionalidades e as políticas linguísticas pelas diferenças entre língua oficial, estrangeira e segunda línguas. A pesquisa se utiliza das representações sociais nas entrevistas com professores do curso de formação de professores de língua estrangeira (português e espanhol) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidad Nacional de Córdoba e do Setor Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação do RS.

A autora (2010) destaca a importância política das línguas do MERCOSUL e a forte presença e expansão do espanhol no âmbito brasileiro. Não há tratamento diferenciado para língua oficial, estrangeira e segunda língua nos documentos do MERCOSUL Educacional, percebendo aproximações entre as políticas educacionais pela ênfase ao aspecto nacional e o pouco espaço e atenção dados às línguas, havendo nos dois países legislação específica para a oferta das línguas do Mercosul.

Enquanto a presença do português nos currículos argentinos é incipiente, possuindo pouco reconhecimento cultural e interesse em seu estudo, no Brasil observa-se expansão do espanhol, mais presença nos currículos escolares e maior interesse político e econômico que permeia a escolha e a introdução do espanhol nos currículos escolares, para além do MERCOSUL Educacional. Quanto a critérios organizacionais, são mais centralistas na Argentina e mais centralista-descentralista no Brasil, onde recentes políticas mais centralizadoras para o ensino de línguas estrangeiras, no Rio Grande do Sul, se contrapõem a essa tendência. Cristófoli (2010) conclui que há avanços no campo curricular, com experiências de integração regional e acadêmica e parcerias bilaterais; retrocessos com algumas tendências centralizadoras nos currículos; diversidade de experiências educacionais, mas inexistência de políticas educacionais articuladas, o que resulta numa “mercosulização” fragmentada das políticas educacionais para o MERCOSUL.

Maciel apresentou sua dissertação em 2011 sobre a política de implantação da língua espanhola na matriz curricular da Educação Básica da Rede Pública, no Ensino Médio, a partir da Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005 (Brasil, 2005), diante do término do prazo para sua implementação. Teve como objetivo geral “investigar o processo de implantação da referida disciplina em algumas escolas do município de Ponta Grossa - PR”. (Maciel, 2011, resumo). Destaca como principais referências teóricas os trabalhos de Cury (1986), Kosik (2002) e Pêcheux (1988, 1990), além dos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural de Bourdieu; Goodson (1995) e Saviani (1994) para relacionar a língua espanhola com o

currículo do Ensino Médio e autores que tratam especificamente da língua espanhola, como Celada (2002) e Picanço (2003).

Os dados foram coletados a partir de aplicação de questionários com diretores de quatro escolas do município de Ponta Grossa - PR com implantação da língua espanhola de forma diferenciada e como exemplo de como ocorre nas outras escolas do mesmo município e da realização de uma entrevista com a coordenadora de espanhol no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Os resultados foram elencados por Maciel (2011, resumo): a) a maioria dos estabelecimentos de ensino optou pela maneira mais prática de aplicar a Lei n. 11.161/2005; b) há contribuições das políticas públicas, mas nem sempre são cabíveis a todos os estabelecimentos de ensino; c) as direções dos estabelecimentos de ensino têm muito a contribuir para a real implantação da língua espanhola na matriz curricular; d) a implantação da língua espanhola enquanto disciplina curricular efetiva em todas as séries do Ensino Médio e em todos os estabelecimentos de ensino do município de Ponta Grossa - PR ainda é um desafio a ser superado.

Martiny, em sua tese apresentada em 2015 buscou compreender o motivo pelo qual o planejamento linguístico do Estado não estava apresentando resultados positivos na promoção de uma política de resgate da língua alemã em Marechal Cândido Rondon/PR, região colonizada majoritariamente por essa etnia por meio da verificação das políticas linguísticas e educacionais inseridas no contexto sócio-histórico e cultural do referido município. A pesquisa tem como abordagem epistemológica o interacionismo por meio de estudos do Círculo de Bakhtin sobre língua e linguagem, dialogando com a Linguística Aplicada (LA) e com a Sociolinguística, com enfoque em políticas linguísticas e educacionais de minorias linguísticas.

Metodologicamente, a pesquisa utiliza-se de análise documental relativa ao ensino da referida língua em colégios e escolas que a ofertaram; de entrevistas com professores, alunos e diretores que participaram de variados momentos desse histórico do ensino no município; e da vivência pessoal da pesquisa, com dados quantitativos e qualitativos. Como resultados, o estudo (2015) apontou o enfraquecimento da língua alemã pela falta de políticas linguísticas e educacionais locais voltadas ao ensino formal de alemão, ao longo da história do município, além de questões metodológica de ensino e aprendizagem na modalidade de língua estrangeira, sem a articulação com questões culturais e locais, que poderiam desconstruir mitos, preconceitos e atitudes negativas que permeiam o contato entre as línguas e suas variedades.

Martiny (2015) conclui pela necessidade da implantação de políticas linguísticas e educacionais, “por meio de um trabalho intenso voltado à diversidade linguística e cultural regional que minimize o conflito diglótico e promova o fortalecimento do bilinguismo na sociedade com o envolvimento maior da comunidade.” (Martiny, 2015) resumo)

Busso (2016) analisou os objetivos propostos pelas atuais políticas governamentais voltadas ao ensino de Línguas Estrangeiras em escolas regulares, apontando suas lacunas e contradições para, ao final, propor seu aperfeiçoamento. Apesar da realização da pesquisa ter se dado um ano antes da aprovação da nova lei de migração, a afirmação referente à relevância da pesquisa se mantém, sobretudo porque ainda vigem políticas esparsas, que nem sempre se articulam em torno de objetivos comuns: “Não há no Brasil um plano estrutural, com objetivos claros e explícitos a serem atingidos (Almeida Filho, 2001, 2012, 2014b; Paiva, 2003; Gimenez, 2011; Rajagopalan, 2014) o que tem levado o ensino de línguas no contexto escolar a resultados insatisfatórios (Celani, 1994; Almeida Filho, 1992; Cox, Assis-Peterson, 2007)” (Busso, 2016, resumo).

Nesse sentido, a pesquisadora defende a implementação de uma Política de Ensino de Línguas como uma política linguística (Calvet, 1996) de um país (Petitjean, 2006; Almeida Filho, 2014, Rajagopalan, 2013; Vidotti, 2012) pois versa sobre o processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, sobre os processos de formação dos aprendizes como dos próprios educadores (Almeida Filho, 2015). A pesquisadora analisou, a partir das sete perspectivas propostas para a construção de uma Política de Ensino de Línguas de Almeida Filho (2015) políticas governamentais existentes sob a égide da LDB/96. A pesquisa verificou contradições relevantes entre as políticas voltadas para o ensino fundamental e as implementadas para o ensino médio e os objetivos traçados variam dentre outros, entre a formação cidadã, o ensino da leitura, a comunicação e a qualificação para o trabalho. Os resultados, de caráter propositivo, visando à implementação de uma Política de Ensino de Línguas no Brasil envolveram sugestões e comentários dos dados coletados por meio de entrevistas com linguistas aplicados.

Larghi (2017) investigou os efeitos e modificações gerados pela implementação do Currículo Mínimo ao trabalho docente dos professores de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio na rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Como objetivo geral foi definido “compreender a importância das ações de poder no processo educacional, através de medidas, como a introdução do Currículo Mínimo de línguas estrangeiras modernas, utilizado

em contexto formal na rede Estadual. A proposta analisada foi uma das ações para servir de base para o monitoramento e avaliação do desempenho das escolas da rede estadual.

Os aportes usados na pesquisa foram estudos realizados sobre o campo do currículo Apple (2001), Sacristán (2008), Lopes (1999) e Silva (2005), sobre a representação social dos professores de línguas do Ensino Médio Moscovici (2015) além dos trabalhos de Calvet (2007), Del Valle (2007), Ninyoles (1989), Lagares (2010) e documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, PCN (1998, 1999) e OCEM (2006), Currículo Mínimo de Língua Estrangeira da Secretaria Estadual de Educação (2012). Metodologicamente a pesquisa é caracterizada como qualitativa, se usando da observação *in loco* e entrevistas semiestruturadas com professores de língua estrangeira de duas escolas estaduais, da cidade de Paraíba do Sul/RJ, no ano de 2015.

A análise por meio da representação social se utilizou de categorização por incidência de palavras mais citadas, quais sejam: Atividade(s); Realidade; Conteúdo(s); Cultura; aos termos indutores – Currículo Mínimo/Língua Estrangeira – Prática docente. Como resultados, evidenciou-se que embora o Currículo Mínimo considerem como uma política pertinente ao contexto do Estado do Rio de Janeiro, os professores acreditam que seja necessário que a política trate de forma específica cada realidade educacional a fim de atender suas especificidades, gerando um descontentamento com sua obrigatoriedade.

Como conclusão, Larghi (2017) aponta que apesar de a política ter sido aderida ela não teve aceitação plena pelos professores devido a ausência da participação docente em sua elaboração. Ainda, Larghi (2017) sugere que as propostas educacionais sejam repensadas, avaliadas a fim de se tornarem representativas para a educação e em consonância com os princípios da democracia, da justiça social e da igualdade.

Greuel apresentou em 2018 sua dissertação que investiga as práticas de linguagem de imigrantes haitianos no contexto escolar de uma escola pública situada em Blumenau - SC e articula essa discussão com as questões socioculturais e identitárias. O estudo se situa na área de Linguística Aplicada, na linha de pesquisas pós-colonialistas, “que questionam as formas científicas e positivistas de conceber o uso de uma língua adicional” (Greuel, 2018, resumo). A pesquisa se caracteriza pela etnografia, de caráter qualitativo e interpretativista dos dados coletados a partir de observação de aulas, realização de entrevistas e pesquisa documental. A fundamentação teórica se baseia em estudos que discutem o ensino bilíngue para falantes de línguas minoritárias (Maher, 2007a; Maher, 2007b; García, 2009, 2011, 2012, 2014), aborda o conceito de translinguagem (García, 2009, 2011, 2012, 2014; Flores; García,

2013; García, Weil, 2014) e discute os conceitos de “estabelecidos” e “outsiders”(Elias; Scotson, 2000) por meio da relação de identidade-alteridade (Monte Mór, 2008; Hall, 2011).

Por meio da categorização em cinco seções, Greuel (2018) aborda discussões sobre a hibridiz cultural, identitária e linguística presente naquele contexto transcultural; a relação identidade-alteridade e sua implicação nas práticas linguísticas dos participantes da pesquisa; a questão da ideologia linguística presente no discurso e as atitudes dos participantes e sua relação com a educação bilíngue; a questão de gênero e religião e sua relação com as práticas linguísticas dos participantes e as práticas de linguagem pelo viés da translanguagem.

Como resultados, indicou que os haitianos reconhecem e fazem uso da alfabetização prévia em sua língua materna, utilizam tecnologias para traduzir do português para o crioulo e utilizam as práticas de translanguagem durante suas práticas de linguagem para aprenderem o português como língua adicional, mesmo a escola evidenciando uma ideologia monolíngue. Notou-se que a comunidade escolar e os próprios haitianos trazem em suas práticas linguísticas questões que influenciam a manutenção dos aspectos culturais e linguísticos hegemônicos devido à invisibilização do bilinguismo português-crioulo haitiano. Dessa forma, Greuel (2018) contribui para a produção acadêmica que se dedica às práticas de linguagem, para a defesa da educação bilíngue e para a formulação de políticas linguísticas.

Neves apresentou sua dissertação em 2018, no panorama da ainda atual crise migratória mundial que aumentou o número de matrículas de imigrantes o que a levou a analisar se as políticas linguísticas implementadas (implícita ou explicitamente) nas escolas favorecem a aprendizagem do português, considerando ser essa, em geral, a única língua de instrução nas instituições onde estão matriculados. Defende as necessidades específicas dos alunos cuja língua materna não é a portuguesa. A partir da perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006 *apud* Neves, 2018).

Os resultados apontados pela a autora (2018) indicam a mobilização da escola em buscar apoio de uma profissional da área de português como língua de acolhimento (PLAc) e de uma auxiliar de apoio à inclusão, que acompanhava um dos colegas da aluna síria. Como impasses, Neves (2018) verificou dificuldade em visibilizar as diferenças culturais e linguísticas sem a exposição da aluna como exótica ao grupo e em acolhê-la, sem reforçar a imagem de “falta” frequentemente atribuída aos refugiados (Lopez, 2016 *apud* Neves, 2018); os obstáculos comunicativos entre escola e família e o ensino da língua de acolhimento sem perda da língua materna.

Neves (2018) propõe como possíveis ações: promover mais oportunidades para a realização de diálogos interculturais; estabelecer uma melhor comunicação entre o professor de PLAc e a escola; evitar ações que pudessem invisibilizar as diferenças linguísticas e culturais de Nina ou reforçar a vulnerabilidade frequentemente atribuída, de maneira totalizadora, às pessoas em situação de refúgio; aprimorar o diálogo entre escola e família; aumentar a carga horária de aulas de PLAc, oferecer aulas de PLAc aos familiares de Nina, alfabetizar a aluna em árabe e adaptar a comunicação visual dentro da escola.

Debiasi apresentou em 2020 sua tese com o objetivo de analisar como a escola contribui no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos estudos culturais e discursivos para a valorização do Interculturalismo que constitui o município de Orleans (SC). Metodologicamente a pesquisa do tipo qualitativa se caracteriza como estudo de campo e os procedimentos metodológicos utilizados foram a Pesquisa Bibliográfica e História Oral, com realização de entrevistas semiestruturadas com 9 diretoras das escolas municipais de Orleans (SC). O método de análise se usou da Análise de Texto e Discurso (ORLANDI, 2001; 2003; 2009) em uma perspectiva sócio-histórica. Para contextualizar a pesquisa, foi estudado o processo de constituição étnica do Brasil e do município de Orleans (SC) pelos indígenas, imigrantes africanos e europeus com base em Fausto (1996); Seyferth (2002); Zamberlam (2004); Dall’Alba (1996; 2003) e Lottin (1998; 2002).

Para discutir Etnia, Identidade Cultural, Diversidade Cultural, Multiculturalismo, Interculturalismo, Escola, Educação e o Processo de Ensino e Aprendizagem do Interculturalismo, a partir do Diálogo Intercultural foram usados autores como Bhabha (2010), Bauman (2000; 2005), Hall (1997; 1998; 2005), Sayad (1998; 2002), Bakhtin (1987), Candau (2008; 2009) e Serrani (2005) Foram apreciadas ainda a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei no 9.394/96 (Brasil, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017; 2018); Proposta Curricular de Santa Catarina – (PCSC) (Santa Catarina, 1997; 2014; 2019); e Lei n. 2620, de 23 de Junho de 2015 – Plano Municipal de Educação (Orleans, 2015). Como principais resultados, Debiasi (2020) constatou que o material didático utilizado não possui conteúdos voltados especificamente à cultura local que só constituem temáticas voltadas à diversidade cultural a partir do 4º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de História e Geografia, sem menção ao município, no entanto.

Apesar de Debiasi (2020) ter percebido um esforço pelo corpo pedagógico para inserir as temáticas nos planos de ensino, porém sem ter disponibilizado material didático adequado, ressaltando que embora seja da responsabilidade da escola é necessária a promoção de formação de professores para a realização de um trabalho intercultural. Por fim, a autora propõe em seu trabalho a implementação uma de atividade que vise a contribuir no fortalecimento do Interculturalismo, que denominam de Memória Identitária para a elaboração de conteúdo didático para apropriação de conhecimento da história do município a partir das experiências de vida narradas pelos idosos de modo a fortalecer e valorizar a memória, a identidade, a história e o local.

Flister (2020) se dedica construção identitária de indivíduos em situação de migração e refúgio em um contexto de aprendizagem de português como língua de acolhimento a partir do Projeto de Leitura e Escrita com Refugiados e Migrantes (Projeto Ler) da PUC-MG, em parceria com o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR). A pesquisa investigou a interseção entre integração social, aprendizagem linguístico-cultural e construção identitária. A pesquisadora parte da compreensão de que a participação social dos indivíduos está diretamente ligada à integração social uma vez que o uso da língua se dá em diferentes contextos de uso e a adaptação mútua entre sujeito e sociedade.

De outro lado, a identidade é outro fator de destaque por ser a forma pela qual os indivíduos entendem, constroem e projetam seus relacionamentos no mundo. Portanto são fatores de relevo o contexto do país de origem, o contexto migratório, o contexto de chegada ao Brasil, as redes migratórias das quais os migrantes participam, de modo que o acesso aos contextos de ensino de Língua Portuguesa e a abordagem de ensino da língua influenciam a inserção dos sujeitos no contexto de aprendizagem. Metodologicamente foram realizadas duas oficinas de teatro com os participantes do Projeto pelas técnicas teatrais baseadas no Biodrama e no Teatro Documentário que promoveram a produção de narrativas baseadas na experiência de vida dos migrantes. Como conclusão, Flister (2020) indica que o ensino de Português para migrantes e refugiados precisa considerar o processo de construção identitária desses sujeitos, incluindo a forma como eles se reconhecem e se projetam socialmente, no passado e no futuro, de maneira a construir um espaço de aprendizagem que objetive integração social e cultural dos sujeitos.

A partir do eixo de políticas públicas foram selecionados 57 trabalhos, sendo categorizados pelas temáticas: direitos humanos (dois); currículo, cultura e identidade (seis);

educação básica (sete); ensino superior e internacionalização (sete); grupos étnicos (10); historiográficos (dez); políticas linguísticas (nove) e refugiados (seis).

Ribeiro apresentou em 2015 sua dissertação resultando de um estudo exploratório do processo da migração haitiana para o Brasil, considerando o processo de fixação e adaptação no país por gênero. O objetivo da pesquisa foi o de identificar as principais diferenças no processo migratório que ocorrem entre homens e mulheres. Metodologicamente, a pesquisa quali-quantitativa de abordagem exploratória do problema se utilizou da técnica de grupos focais e aplicações de questionários extraídos da pesquisa “Migração haitiana para o Brasil: diálogo Bilateral”, realizada pela OIM em projeto apoiado pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) do Ministério de Trabalho e Emprego, e realizada pelo Grupo de Estudos Distribuição Espacial da População (GEDEP), pertencente ao Programa de Pós Graduação em Geografia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, (PUC-Minas).

Foram aplicados 340 questionários e nove grupos focais com imigrantes haitianos localizados em diversas partes do Brasil e levantaram informações a respeito do perfil dos imigrantes, do processo migratório, da saúde, da educação, da família, da sociabilidade e de políticas públicas. Ainda foram realizados estudos sobre o contexto histórico do Haiti, sobre o processo de migração de haitianos para o Brasil, sobre a legislação utilizada especificamente para os imigrantes haitianos no Brasil, sobre as principais rotas até o Brasil, sobre as dificuldades enfrentadas no trajeto Haiti – Brasil, e sobre como se deu o processo inicial de adaptação desses imigrantes no Brasil.

Destaca-se da pesquisa de Ribeiro (2015) que uma das explicações para a alta absorção de imigrantes percebida recentemente no Brasil pode ser à contribuição que traz de Lee (1996 *apud* Ribeiro, 2015) de que o volume de migrações tende a ser maior nas regiões em que há heterogeneidade territorial. Cumpre admitir, no entanto, que o aumento do fluxo haitiano se deve mais às condições adversas do Haiti do que são favoráveis as condições brasileiras, considerando-se que o Haiti vem sofrendo grande evasão nas últimas décadas devido à instabilidade sócio-política-econômica e ambiental, o que faz com que Ribeiro (2015) apoiada por Sassen (1988 *apud* Ribeiro, 2015) destaque a necessidade de relacionar a pobreza ao fenômeno migratório. Ainda, é destacada a anterioridade de relações entre Brasil e

Haiti pela convivência com a MINUSTAH¹⁴ e a formação de redes migratórias que incentivam a migração de outros haitianos para o Brasil.

Acerca das motivações migratórias são manifestados o desejo de melhores condições salariais, de ajudar a família e melhorar a qualidade de vida. No entanto, no caso das mulheres foi manifestado o desejo por independência motivada por opressões comportamentais sofridas dentro de seu grupo social. No entanto, Ribeiro (2015) verificou maior dificuldade de inserção laboral das mulheres, majoritariamente no ambiente doméstico, o que incide em condições salariais piores e mais instáveis e no setor industrial.

Ainda que a dificuldade linguística se caracteriza como óbice e sendo mencionada a solidão por elas, acredita-se que a maior incidência de respostas que apontam para essa dificuldade relaciona-se com menor inserção social e a manutenção em ambiente doméstico. Já o racismo é mais mencionado pelos homens, o que também demanda um maior aprofundamento para compreensão. Por fim, Ribeiro (2015) traz como conclusão a constatação de uma vulnerabilidade ainda mais aguda entre as mulheres haitianas em relação aos homens haitianos.

Em 2015, Ana Hiroko Aoke apresentou sua dissertação na qual investigou as relações culturais na trajetória de escolarização de um grupo de descendentes japoneses a partir da colônia rural do Bairro Parateí, em Guararema entre 1960 a 1980, contemplando o currículo escolar do ensino primário na Primeira Escola Mista do Bairro Parateí, em Guararema e o currículo secundário na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Dr. Francisco Gomes da Silva Prado, estabelecida na cidade de Jacareí, no Vale do Paraíba Paulista.

A pesquisa parte da hipótese da existência de conflitos dessa geração de descendentes de imigrantes japoneses em seu processo de integração/conservação cultural. Metodologicamente, a pesquisa se baseia na História Oral também chamada de História de Experiência para a análise de fontes orais como depoimentos de professores e relatos escritos de alunos e fotografias se apoiando no conceito de cultura de Thompson (1998), nas contribuições de Demartini (1979) sobre a educação de imigrantes japoneses; de Candido (2001) sobre a população rural; de Benedict (2011) sobre cultura japonesa; e de Goodson (2013) sobre currículo.

¹⁴ Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti criada pela Resolução 1542 do Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU) em 10 de setembro de 2004 para restaurar a ordem no Haiti, após a deposição do presidente Jean-Bertrand Aristide e a insurgência popular.

O estudo retratou a perda do caráter étnico das escolas comunitárias transformadas pela imposição política de nacionalização estado-novista marcada pela discriminação sustentada por dirigentes como Francisco Campos, Ministro da Justiça em 1941 que considerava os imigrantes nipônicos e seus descendentes inassimiláveis e, portanto, indesejáveis e pela dificuldade de apropriação da língua imposta oficialmente e já atenuada no período militar, porém mantida a necessidade de adequação ao que era tido como brasileiro “mesmo que a marca de identidade já estivesse estampada fisicamente.” (AOKE, 2015, p. 111), repercutindo inclusive na recomendação de que seus descendentes adotassem o catolicismo ainda que os pais ainda mantivessem suas religiões em casa, revelando um apagamento identitário religioso com vistas à assimilação.

Já no período militar, destaca-se a adoção de uma mentalidade voltada aos interesses do capital ao serem aderidos 12 acordos entre MEC-USAID que, “combinada às medidas da área militar deu as marcas da política educacional do período: desenvolvimento, produtividade, eficiência, controle e repressão. [...]” (Hilsdorf 2011, p. 124 *apud* Aoke, 2015, p. 109). Aoke (2015) conclui que foi fundamental à manutenção das escolas o empenho da comunidade nipônica do Bairro Parateí revelando a importância da educação dada por esse grupo imigrante mesmo diante da falta de condições ofertadas pelo poder público.

Galli, em 2018 objetivou analisar a inserção educacional de imigrantes haitianos adultos residentes de Londrina - PR nos processos educativos e as perspectivas educacionais desse público frente tendo em vista a intensificação do fluxo migratório haitiano para a região desde 2011 e à experiência profissional da pesquisadora no atendimento e encaminhamento desse contingente populacional às políticas sociais ofertadas que possibilitou a identificação dos desafios enfrentados pelos imigrantes para acessarem as políticas educacionais. Metodologicamente, a pesquisa se utiliza do método materialista histórico. Foi realizada uma pesquisa documental cuja análise se orientou pela abordagem do ciclo de políticas, partindo do contexto para análise empírica; pesquisa bibliográfica; e pesquisa de campo com entrevista semi-estruturada com seis imigrantes haitianos e dois representantes dos serviços educacionais oferecidos.

Galli (2018) evidenciou a naturalização da responsabilidade da classe trabalhadora pela sua sobrevivência pela ideologia neoliberal, a ilusão migratória, gerada pela globalização e pela divisão internacional do trabalho, intensificando a vulnerabilidade dessas pessoas. Em conclusão, Galli (2018) reafirma que cabe ao Estado, enquanto provedor de políticas públicas, responder às demandas emergentes com ampliação da oferta de políticas educacionais que

atendam às especificidades da pessoa imigrante e a sociedade civil organizada o papel de debater e articular entre os organismos institucionais a garantia dos direitos humanos fundamentais.

Pizaia apresentou sua dissertação em 2019 resultante de sua pesquisa cujo objetivo consistiu em compreender o processo de territorialização das mulheres haitianas em duas cidades do Paraná: Cambé e Rolândia quais suas demandas e as políticas e ações que têm sido realizadas no sentido de atendê-las. O trabalho se inicia seu trabalho declarando a importância de uma compreensão interseccional da temática ao afirmar: “No Brasil, a intersecção das características identitárias negra, mulher, mãe e estrangeira geram também outros problemas, relacionados ao racismo, estigma e xenofobia, dificultando os processos de territorialização após todo o movimento migratório.” (Pizaia, 2019, resumo).

Fundamenta-se nas Geografias Feministas e, metodologicamente, realizou 22 entrevistas não-dirigidas, com 14 haitianos moradores do Jardim Santo Amaro em Cambé e Jardim Novo Horizonte em Rolândia, dos quais sete eram mulheres e sete homens haitianos, com quatro profissionais da saúde, uma professora de português e três membros e coordenadoras de organizações ligadas a entidades religiosas que prestam assistência à imigrantes e refugiados (Cáritas, Pastoral do Migrante e Centro Espírita Kardecista).

A partir da compreensão da configuração territorial dos estabelecimentos que atendem esta população, foi percebida a importância dos templos religiosos. Concluiu-se que as mulheres haitianas encontram-se mais desterritorializadas e em posição de maior vulnerabilidade em relação aos homens, existindo o desejo de retorno em quase metade delas devido a problemas relacionados à renda, trabalho, saúde e criação dos filhos. As demandas apresentadas pelas mulheres haitianas envolvem as diferenças culturais, linguísticas, de costumes, a alta fecundidade, entre outras que nem sempre são consideradas e atendidas pelo poder público e, no caso de Rolândia, nem pelas entidades. Assim, a autora (2019) defende a necessidade de uma reorganização na abrangência territorial com a sensibilização dos profissionais ou empregadores que atendem a população haitiana, a qual relatou situações de xenofobia e racismo.

Servilha apresentou em 2014 sua dissertação que buscou analisar as motivações de uma internacionalização do ensino básico, com uma atenção especial ao Ensino Médio. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como qualitativa com abordagem dedutiva. A pesquisa parte da hipótese de que as motivações estão diretamente relacionadas a elementos político-institucionais e sociológicos, em um contexto de globalização e de novas estratégias

de atuação internacional de atores nacionais e subnacionais, tendo como principal instrumento educacional, o ensino de línguas estrangeiras modernas. A análise teórica se desenvolveu no campo das Relações Internacionais, Ciência Política, Sociologia e Direito em diálogo com o campo prático por meio da análise dos possíveis fatores de internacionalização na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O autor conclui que o tema da internacionalização e o ensino básico entrassem na agenda das políticas públicas pelos seguintes fatores: o processo de globalização (e seu caráter integrador e excludente), o processo de integração regional, as novas estratégias de ação dos estados por meio da diplomacia pública e da paradiplomacia, as novas estratégias de escolarização das famílias (e dos Estados), a retomada da importância e demanda pela ampliação dos conhecimentos no campo do ensino de línguas estrangeiras modernas a partir da LDB, de 1996.

Molinari apresentou em 2016 a tese de sua pesquisa realizada entre 2014 e 2015 pela investigação da escolarização e a alfabetização de crianças imigrantes bolivianas matriculadas em escolas de Guarulhos, município situado na Grande São Paulo, com foco no trabalho pedagógico realizado com crianças cuja língua materna não é o português. Metodologicamente, a pesquisa de caráter empírico com uso de entrevistas a duas gestoras e seis professoras, observação e consulta a prontuários e cadernos de alunos em duas escolas municipais em regiões distintas - Pimenta e Bonsucesso - em que há grande concentração de matrículas de imigrantes bolivianos, no município de Guarulhos, município que compõe a Grande São Paulo.

Molinari (2016) levantou a legislação educacional federal e estadual sobre imigração. Pelas entrevistas com as gestoras foi possível a caracterização do contexto escola e com as professoras investigou-se o que dizem, o que fazem e como fazem para garantir a alfabetização de crianças imigrantes em suas salas de aula, pelos prontuários foram identificados os perfis das famílias e pelo caderno, o desenvolvimento dos alunos. Para a análise dos dados foram utilizadas as contribuições de Pierre Bourdieu e Gimeno Sacristán. Como resultados, Molinari (2016) constatou a lacuna entre a política pública educacional e a escola quando se trata da escolarização e alfabetização de imigrantes não falantes da língua portuguesa.

Ainda em 2016, Silva realizou uma pesquisa etnográfica no contexto do ciclo de alfabetização (1º a 3º ano) da rede municipal paulistana com o objetivo de analisar as relações sociais que acontecem entre as crianças bolivianas, seus colegas brasileiros e os educadores

no espaço escolar, buscando compreender como se dão as relações interculturais no ambiente escolar a partir da presença de estudantes bolivianos no ciclo de alfabetização de uma escola pública paulistana, com fundamento nos princípios da educação intercultural, além das questões da teoria social relacionadas à alteridade e ao processo de construção da identidade.

A fim de compreender como os alunos entendiam a questão da diversidade em sala de aula foram realizadas a observação participante de propostas atividades de leitura, roda de conversa e elaboração de ilustrações e entrevistas com cinco professores do ciclo de alfabetização, uma auxiliar de classe e uma das coordenadoras pedagógicas da escola. Por meio da análise orientada pelos conceitos de diversidade, interculturalidade e alteridade e educação intercultural da Teoria Social, concluiu ser imprescindível que a escola repense seu papel para possibilitar uma socialização adequada e o aprendizado de todos os estudantes.

Em 2019, Freitas apresentou sua dissertação cujo objetivo foi analisar o acolhimento e a avaliação inicial diagnóstica que define a seriação na qual esse aluno é inserido ao chegar na escola em busca de matrícula e refletir sobre a educação inclusiva abranger o atendimento ao aluno imigrante e necessidade de criação de políticas públicas educacionais que o tenham como foco, principalmente em regiões de fronteira. A autora destaca questões sobre o território transfronteiriço, as territorialidades na vida dos alunos estrangeiros e suas famílias, com destaque para o processo de recepção, acolhimento, avaliação escolar e acompanhamento pedagógico desses alunos e discute a formação de professores e a importância de um protocolo orientador para o atendimento pela escola ao aluno estrangeiro e sua família.

Metodologicamente, foram realizadas entrevistas com membros da secretaria municipal de educação, professores, secretários, diretora e coordenadora pedagógica da Escola Municipal João da Costa Viana em Foz do Iguaçu e os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo que gerou 5 subcategorias: 1) A Importância da Avaliação; 2) A Avaliação Escolar e seus Atores; 3) A Legislação sobre Avaliação no Brasil; 4) A Avaliação e Inclusão de Alunos Estrangeiros no Brasil e 5) Modelos de Acolhimento, Matrícula e Avaliação Diagnóstica para Fins de Seriação Aplicados a Alunos Estrangeiros no Brasil. Como resultados, Freitas (2019) indica o despreparo das escolas no atendimento de alunos estrangeiros, porém que a prefeitura de Foz do Iguaçu e a SMED têm estabelecido parcerias com as universidades para traçar metas a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas no atendimento ao aluno estrangeiro e sua família. Assim, Freitas (2019) conclui pela necessidade de políticas orientadoras ao atendimento desses alunos e suas famílias.

A dissertação de Tubini (2019) discutiu a transversalidade e a intersetorialidade enquanto instrumentos organizacionais estratégicos para o desenvolvimento de políticas locais para imigrantes, a partir da análise da Política Municipal para a População Imigrante de São Paulo (PMPI), no período de 2013 a 2018. Baseia-se nas teorias que defendem que os municípios assumam papel mais ativo na gestão migratória, considerando-os atores centrais na promoção da integração da população imigrante. Ao discutir as políticas de integração, analisa os conceitos de transversalidade e interseccionalidade a partir do conceito de *mainstream migration* presente na literatura de administração pública, como estratégias de ação integrada e compartilhada entre os órgãos setoriais.

Por meio de pesquisa documental a das normativas federais e da cidade de São Paulo voltadas à população imigrante, destacando a criação da Coordenação de Políticas para Migrantes, responsável pela coordenação da PMPI e o primeiro órgão público municipal criado com a atribuição de tratar transversal e intersetorialmente a questão migratória no âmbito local de forma específica. Tubini (2019) conclui que, apesar das contingências e desafios, a transversalidade e a intersetorialidade são instrumentos que contribuem para maior perenidade das estratégias de integração local de imigrantes.

2.2.8 Refugiados

Em 2012, Soares apresentou sua dissertação com o objetivo de realizar uma análise da efetividade da proteção nacional, verificando se, na prática, os instrumentos normativos estão sendo aplicados adequadamente e se essas pessoas acolhidas no Brasil gozam efetivamente dos direitos estabelecidos na Convenção de 1951, na Constituição brasileira de 1988 e na Lei 9.474/97. Parte do pressuposto da visão do Brasil ser reconhecido como um “país de acolhida” pela sua avançada legislação no que tange ao reconhecimento de direitos dos refugiados. Metodologicamente, o estudo de caráter dogmático utiliza do método dedutivo para a pesquisa documental de legislações nacionais e internacionais e para a pesquisa bibliográfica de cunho teórico-filosófico com análise de abordagem sociológica pragmática-realista da temática desde a chegada no território nacional. com a formalização da solicitação de refúgio perante a Polícia Federal até os processos de integração na sociedade brasileira, efetuando-se uma análise jurisprudencial a fim de verificar como o Poder Judiciário vem se posicionando na proteção dos direitos dos refugiados.

A autora argumenta que apesar de serem reconhecidos os direitos dos refugiados eles ainda se mostram inefetivos sobretudo no que diz respeito ao “direito de solicitação de refúgio”, o “direito de não deportação” (princípio do non-refoulement) e à integração local e assistência aos refugiados na garantia de acesso às políticas públicas de saúde, educação, trabalho e moradia. Ainda, Soares (2012) conclui pela necessidade de políticas específicas para atender as necessidades especiais dos refugiados.

Angélico apresentou sua tese em 2019 em torno da problemática dos deslocamentos de fluxos de refugiados e demanda a ação dos atores internacionais e dos países para elaborar e executar políticas públicas inclusivas com o objetivo de analisar a legislação e a política do Brasil para os refugiados, elaboradas como desdobramento da instauração do Regime Internacional para sua proteção, visando à integração social, no período histórico situado entre 1997 e 2018. Como hipótese, Angélico (2019) infere que esses indivíduos não possuem participação ativa no Regime Internacional para os Refugiados e que desde tratados e diretrizes internacionais como até as legislações e políticas públicas refletem uma condição de heteronomia imposta aos refugiados. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso das políticas públicas para refugiados da prefeitura de São Paulo. O referencial teórico e metodológico da tese se baseia na teoria crítica proposta por Jürgen Habermas.

O estudo de Angélico contribui enormemente para nossa pesquisa ao confirmar a complexidade dos conceitos envolvidos com a migração, tal como o próprio conceito de cidadania e de participação política. Ainda, a pesquisa de Angélico (2019) desenvolve maior entendimento crítico ao quadro de diretrizes, normas e políticas existentes para refugiados que vivem no Brasil com vistas a compreender seus limites e potencialidades no sentido da emancipação desses sujeitos. Em caráter propositivo a tese de Angélico (2019) buscou, baseando-se no paradigma e na linguagem dos Direitos Humanos conceber um modelo deliberativo (e alternativo ao existente) de participação política, democracia e cidadania, que proporcione a inclusão e a emancipação desses indivíduos.

Partindo, portanto, do conceito de ação comunicativa de Habermas que condiciona o acesso à direitos pela participação política e essa à igualdade de condições comunicativas para que os sujeitos possam externar suas demandas, Angélico (2019) evidencia uma lacuna compartilhada pelos tratados internacionais de proteção aos refugiados (a Convenção de 1951, o Protocolo de 1967, a Declaração de Nova York para Refugiados e Migrantes de 2016, o Pacto Global sobre Refugiados de 2018, entre outros) que se estruturam e elaboram legislações sem a participação ativa dos refugiados em uma dinâmica de compliance.

Assim, como potencialidade, Angélico (2019) aponta para o reconhecimento de todos os direitos fundamentais dos refugiados porém, ao serem reproduzidas diretamente a partir das convenções, a heteronomia é repercutida na legislação brasileira ao aderir às convenções sem dialogar com os sujeitos a que se destinam, se configurando em uma perspectiva demarcada pelo assistencialismo, gerando a inferiorização dos indivíduos. Como alternativa emancipatória a essa dinâmica, Angélico (2019) traz o exemplo do município de São Paulo a partir de 2013 ao promover a deliberação e participação dos refugiados.

Ainda, conforme a autora 2019, p. 223) as normativas não preveem sua própria concretização “[...] ao não estipular quais poderes e entes públicos são os responsáveis por aplicar as determinações contidas nos diplomas legais, grande parte das normativas brasileiras sobre refugiados não são colocadas em práticas, não são plenamente efetivadas”. Em conclusão, Angélico (2019) considera que apesar das omissões e insuficiências, a lei brasileira pode ser utilizada para o propósito da emancipação dos refugiados que vivem em nossa sociedade, a exemplo do que ocorreu no município de São Paulo, cujo modelo pode ser aplicado em outros municípios do Brasil.

Cabral, em sua dissertação apresentada em 2019, vincula-se à linha de pesquisa em “Direito, Sociedade e Estado” e trata dos limites e das possibilidades de construção de políticas públicas para as crianças na condição de refúgio no Brasil. Como objetivo definiu “compreender como o país tem organizado sua política de proteção às crianças na condição de refúgio no Brasil, a partir da teoria da proteção integral, considerando o Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente”. Metodologicamente, a pesquisa de caráter documental e bibliográfico apresenta abordagem do problema pelo método dedutivo e o procedimento monográfico.

A autora levanta a hipótese de que o Brasil ainda não formulou de forma clara a política pública destinada especialmente às crianças na condição de refúgio, considerando que as políticas que existem são aquelas relativas à Política Nacional de Migração, em que os refugiados são incluídos, tendo-se em vista que as políticas existentes normalmente são vinculadas a ações caritativas e associações da sociedade civil organizada de ordem nacional e internacional, de modo que o Estado exime-se de sua responsabilidade na formulação de políticas públicas para as crianças em condição de refúgio. Nessa perspectiva, Cabral (2019) argumenta que a criança fica desprotegida, considerando-se a teoria da proteção integral, concluindo pela necessidade da incorporação das políticas de migração nos Planos Decenais dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente.

A dissertação de Inacio apresentada em 2019 teve como objetivo analisar como as especificidades de gênero, raça, classe e orientação sexual no contexto do refúgio configuram as vivências situadas no cotidiano de mulheres e em suas experiências de vida prática e subjetiva. Metodologicamente, a pesquisa do tipo qualitativa se caracteriza como etnográfica se fundamenta em referencial teórico interdisciplinar e documental e em uma pesquisa de campo realizada na cidade de São Paulo pela abordagem metodológica de histórias de vida das mulheres refugiadas participantes de organizações que atuam com este público. A pesquisa-vivência, como chama a autora, se constituiu em um exercício da:

[...] capacidade de fruição do espaço público, pela experiência entre-mulheres-cidade, decodificando a leitura desse espaço, como dissidentes de rígidas identidades sociais, sexuais ou geracionais e, que têm como ponto de partida a crítica ao patriarcalismo e o racismo como padrões hegemônicos que governam suas identidades de gênero e sexualidades. (Inácio, 2019, p. 84).

Inacio (2019) identificou discriminações e preconceitos de que as participantes são vítimas, se destacando como marcadores sociais a orientação sexual e a raça, no caso negra e as nacionalidades majoritárias a congoleza, ugandense e moçambicana, exigindo atendimento prioritário no sentido na promoção da igualdade de gênero e no enfrentamento ao racismo, à discriminação por pertencimento a um grupo específico e à xenofobia. O trabalho informal se apresentou de forma significativa, revelando, porém, a existência de redes de apoio estabelecidas, entre elas marcadas pela afetividade, horizontalidade e sem imposições hierárquicas. Um questionamento levantado nas conclusões da pesquisadora, no cenário da saída do Brasil do Pacto Global para Imigração, Segura, Ordenada e Regular, da Organização das Nações Unidas (ONU), merece ser repetido: “É possível ensinar a transgredir uma educação tradicional, para se construir uma educação descolonizada, que seja capaz de abranger as questões de gênero, raça, classe e sexualidade?” (Inácio, 2019, p. 85).

2.3 ALGUMAS INFERÊNCIAS EM TORNO DO LEVANTAMENTO

Um dos pontos mais incidentes entre as diferentes pesquisas analisadas é a menção às redes de apoio ou redes de solidariedade, como percebido nos trabalhos de Inácio (2019) com mulheres refugiadas de origem africana em São Paulo; Magalhães (2010) com os bolivianos em São Paulo; Pizaia (2019) com as mulheres haitianas no Paraná; Ribeiro (2015) com os

haitianos; Masella (2019) com os bolivianos em São Paulo; Tubini com os imigrantes em São Paulo (2019); Flister (2020) dedicou capítulo próprio para discuti-las e Cavalcanti (2020) as trouxe como proposta integradora entre poder público e os grupos atendidos e nos trabalhos historiográficos como de Aoke (2015) sobre a comunidade nipônica de Guararema; Zanatta (2011) sobre escolas étnico-comunitárias.

As redes de apoio tecidas pelos imigrantes também são denominadas de redes migratórias compõem um conjunto de laços sociais de acordo com Massey (1990)

que ligam comunidades de origem a específicos pontos de destino nas sociedades receptoras. Tais laços unem migrantes e não migrantes em uma complexa teia de papéis sociais complementares e relacionamentos interpessoais que são mantidos por um quadro informal de expectativas mútuas e comportamentos predeterminados. (Sasaki; Assis, 2000, p. 10).

Do outro lado do prisma da mesma problemática, qual seja a da in/exclusão¹⁵, ao lado oposto do sentimento de pertença, encontra-se a discriminação, o preconceito e a xenofobia que aparecem em todos os trabalhos em maior ou menor medida, indicando a necessidade de atenção para a forma pela qual se dá o processo de acolhimento para que esse não seja uma inclusão meramente formal, reproduzindo a perspectiva da integração. Em um todo desprende-se pela análise conjuntural do estado da arte que as produções apresentam tendência de crescimento desde as últimas décadas, principalmente na última, e revelam uma alteração significativa nos sujeitos analisados, apresentando-se significativo crescimento dos estudos em torno da categoria do refúgio.

Ainda foram poucos os trabalhos que se voltem à preocupação com as diferentes categorias migratórias e a implicação dessas segmentações, cujas reflexões tendem a se constituir a partir da defesa da categoria dos refugiados ambientais que costumam se apresentar em caráter forçado, irregular e coletivo (Ramos, 2011), revelando ainda um panorama mais complexo de vulnerabilidade de exigindo respostas dos governos mais articuladas e difusas além do refúgio ambiental encontrar responsabilidades mais humanas do que meramente ambientais, como podemos inferir do trabalho de Seguy (2014).

¹⁵Cunhado por Veiga-Neto e Eli Lopes (2011) a partir da leitura foucaultiana da estratégia de governamentalidade que inclui marginalmente sujeitos em um sistema que ainda produz desigualdade entre os que encontram sob sua égide por meio de dinâmicas relacionais que ameaçam afastar e aproximar o sujeito de uma zona de inclusão de fato chamada de zona de integração por Castells (1997), a que recorrem às zonas de posição do sujeito.

No mesmo sentido se dá o entendimento de Mellado-Pérez, Simione e Almeida (2022, p. 7),

[...] en el ámbito económico, se trata de personas que abandonan su país de residencia habitual por crisis económicas y que buscan, en otros países, la oportunidad de trabajar con una mejor remuneración, es decir, los individuos parten de forma forzada para escapar de la inestabilidad económica y la falta de empleo

A partir de uma análise na perspectiva da educação ambiental, Mellado- Pérez (2022), são as ações humanas que provocam a destruição do planeta, atingindo principalmente os menos favorecidos economicamente, o que se evidenciou ainda mais pela pandemia do Coronavírus de modo que “El mayor desafío para investigadores y científicos sociales es contribuir a revelar cuanta invisibilidad en la sociedad tiene el tema del colapso climático” (Mellado-Pérez; Simione; Almeida, 2022, p. 4).

A maioria dos trabalhos mais antigos se caracteriza pelo caráter historiográfico, por vezes se utilizando da etnografia para além da análise documental com diversas fontes e se voltava aos grupos imigrantes mais representativos do séc. XX, como os alemães, italianos e japoneses. Outros estudos contemplavam outras minorias perseguidas quando se dedicavam ao estudo das políticas de nacionalização estadonovistas ou da ditadura militar que atingiram diretamente a educação a os grupos minoritários, ressaltando a herança brasileira da percepção do estrangeiro como ameaça nacional quando pertencente a minorias indesejáveis ou como capital humano desejável à constituição da nação para o projeto de embranquecimento ou modernização. De forma mais genérica, encontram-se os trabalhos realizados na área do Direito que discutem a cidadania, a participação política e o acesso aos direitos fundamentais.

Atualmente os trabalhos se voltam para os novos grupos migratórios que chegam, muitas vezes racializados e ou advindos de países do sul-global e as problemáticas da xenofobia, violências relacionadas às assimetrias de gênero, racismo e preconceito religioso e cultural como um todo e evidenciando a necessidade da utilização de abordagens mais interseccionais. Ainda se destaca como área de maior ativismo acadêmico, os estudos linguísticos, sobretudo da Linguística Aplicada que versam sobre a alteração na perspectiva do ensino de línguas estrangeiras para a proposta da Língua de Acolhimento que visa reconhecer o caráter sócio-político da língua como ferramenta de e para a cidadania, o que nos levou à produção de um estudo mais específico sobre a temática (Miranda; Fernandes, 2022).

Assim, percebe-se o contexto de produção acadêmica brasileira se aproximar da chilena no aspecto que afirma Canales (2018) de que as análises sobre imigração nem sempre dão conta da complexidade por elas implicadas. Mesmo o cenário descrito por Canales (2018) se aproxima do constatado por nosso estado da arte de que antes a produção científica se centrava em trabalhos voltados à migração ou como um todo relativamente homogêneo em abstrato, focando-se nos dados quantitativos, tendências e proporções porém sem considerar as estruturas de diferenciação social que as envolvem ou se dedicam a estudos focalizados de grupos particulares de imigrantes pela sua nacionalidade, etnia, gênero etc. Já recentemente, percebe-se uma tendência a abordagens mais totalizantes envolvendo a imigração e os imigrantes que buscam inter-relacionar as diferentes estruturas de migração com as estruturas de diferenciação social.

3 MOBILIDADE E GLOBALIZAÇÃO

A mobilidade é uma condição caracterizadora e possibilitadora da humanidade. Ainda que pouco possamos acessar dos primeiros humanóides, é aferido que ainda antes do ser humano buscar se relacionar com a terra de forma planejada e ordenada com a terra pela agricultura, sua primeira forma de sobrevivência se deu pela coleta de alimentos e recursos disponíveis. A própria caça conduzia ao deslocamento e desbravamento de novos espaços até que a escassez mobilizasse a procura por novos espaços. Mesmo nosso desenvolvimento físico enquanto espécie, de nossa estrutura óssea se modificou por e para que fosse facilitado nosso deslocamento. Com o domínio do fogo, a manipulação e adaptação de materiais, fomos nos assentando em comunidades. Porém, tanto pela escassez como pelo excesso de recursos, os seres humanos continuaram se deslocando.

Fosse pela fome e pelo frio em países com menos biodiversidade e climas menos amenos, fosse pela alta disponibilidade de recursos que dispensavam o desenvolvimento mais coordenado da agricultura em países tropicais, a necessidade/desejo pelo deslocamento se faz presente em nossa história, nas palavras de Joseph Handerson no prólogo do trabalho *Migrações e direitos humanos: problemática socioambiental*: “[...] o ser humano é um ser para a migração, é imanente nele a disposição para a mobilidade e migrar em escalas locais, regionais, nacionais e supranacionais.” (Mejía, 2018, p. 9). Handerson (Mejía, 2018, p. 9) destaca que o fenômeno migratório se desdobra em duas dimensões: o direito de migrar enquanto direito humano e o ser humano em mobilidade e imobilidade, pelas relações, sobretudo familiares, dos que ficam no local de partida. Ainda nas palavras de Handerson:

Desta ótica, migrar vai além de um ato, de um percurso, de um trajeto, de um deslocamento no tempo e no espaço. O que chamamos de ato migratório constitui-se em um modo de vida do migrante, de estar-no-mundo e de ser-no-mundo, de afirmar-se diante do Estado e da sociedade de instalação. (Mejía, 2018, p. 9).

Os mares, antes fronteiras intransponíveis, se tornaram conectores entre diversas partes do mundo, eclodindo em grandes empreendimentos que cresceriam a partir de financiamentos de promessas de conquista de novos recursos, fortalecendo o surgimento do capitalismo e da colonização, promovendo deslocamentos nocivos de dominação e forçados pela escravidão. Os céus, antes inacessíveis, se tornaram força propulsora de atravessamentos de velocidade insuperável, facilitando e intensificando cada vez mais os deslocamentos. Os

meios de comunicação, cada vez mais rápidos e de maior alcance, favorecem o acesso à informação e a manutenção das relações mesmo à distância, promovendo melhores condições de mobilidade e permanência das relações dos que ficam com os que partem. No entanto,

Ao mesmo tempo em que num contexto globalizado os recursos de comunicação e transporte são mais acessíveis às pessoas, possibilitando a mobilidade para além das fronteiras nacionais, os Estados-nação, principais destinos migratórios, criam obstáculos jurídico-administrativos que interferem tanto no controle da entrada de estrangeiros nas fronteiras, quanto no acesso a dispositivos legais que lhes permitam interagir como migrantes. (Mejía, 2018, p. 13).

A alta complexificação e aceleração dos meios de produção e a financeirização e mundialização do capital subordina os seres humanos à alienação de sua força de trabalho alheia às necessidades imediatas de seus contextos de origem, reduzindo-os a objetos do mercado mundial. Diante das diferentes motivações e condições do movimento migratório, se distinguem os imigrantes que possuem maior voluntariedade na decisão de migrar, dos que se dispõem a fazê-lo por necessidade em um mundo de globalização neoliberal.

A globalização neoliberal é

[...] a nova forma do modo de acumulação do capital, que encolhe o espaço público e expande o espaço privado, afirma a racionalidade em si do mercado, fragmenta o trabalho produtivo submetendo-o às exigências impostas pelo capital financeiro, leva à desagregação das formas de sociabilidade e ao esgarçamento do tecido social e político sob os efeitos de uma distribuição produtiva desigual de custos e de oportunidades em todo o sistema mundial, com o aumento exponencial das desigualdades entre países ricos e pobres e com a formação de bolsões de miséria e opulência no interior de um mesmo país." (Chauí; Santos, 2013, p. 30).

No mesmo sentido, Milton Santos (2010) ensina que o processo de globalização se deu de forma perversa à maioria da população uma vez que a mobilidade do grande capital intensificou o poder vinculado ao dinheiro e à informação de pequenos grupos que regem as sociedades, sobretudo pela mão invisível do capital e relegando às pessoas a disputa pelo acesso a condições mínimas de dignidade, inflamando sentimentos de competitividade e enquanto arrefece a solidariedade. A fim de ampliarem seus lucros as grandes empresas se deslocam em busca de menores custos para a produtividade se instalando em países do capitalismo periférico cuja mão-de-obra mais barata precariza ainda mais as condições de vida da população local, impulsionando ainda mais a mobilidade humana na busca por

melhores condições de vida, de modo que enquanto são evadidas forças de trabalho mais qualificadas em busca de países que valorizem a qualificação profissional e intelectual, sujeitos oriundos de países ainda mais periféricos do capitalismo que sofrem de grandes instabilidades políticas, econômicas, sociais e ambientais migram em busca de oportunidades de subemprego mesmo que tenham suas qualificações depreciadas pelos países receptores. Evidencia-se assim, o retrato feito por Ianni (1994, p. 151) “A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e espaço.”

Por outro lado, ao pensar a migração, Milton Santos (2010, p. 21) afirma que a globalização promove as trocas entre diferentes povos, raças, culturas e filosofias por todo o planeta, caracterizando uma “verdadeira sociodiversidade” pela qual são construídas novas identidades. Diante da complexidade que envolve o fenômeno migratório, suas causas e efeitos, buscaremos discutir no próximo subcapítulo a respeito dos conceitos tecidos em torno das diferentes (ou nem tanto) configurações do fenômeno migratório mais recente.

3.1 NAS FRONTEIRAS DOS SIGNIFICADOS

Conforme aponta Galib (2021) não há uma definição em tratado internacional de migrante, sendo sua única positivação presente na Convenção Internacional sobre a Proteção de Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das Suas Famílias (Resolução 45/158 da ONU), ao caracterizar o migrante como “pessoa que vai exercer, exerce ou exerceu uma actividade remunerada num Estado de que não é Nacional”, o que reforça a tendência neoliberal de redução do sujeito à uma força de trabalho de caráter provisório, temporário e em trânsito condicionado pela justificação política e social do valor ou desvalor do migrante irá se referir conforme a conveniência econômica que ele tem para o Estado, sendo, esse trabalho também o que lhe é atribuído (Sayad, 1998).

No entanto, como Sayad (1998) argumenta, o migrante é categoria complexa que envolve todas as dimensões humanas, sendo um fenômeno político e social para além do econômico e, podendo apresentar as mais diversas motivações, que, por sua vez, também são complexas. A obscuridade em torno do conceito de migração apontado por Fazito (2005) como responsável pela indefinição metodológica, já invoca reflexões acerca das significações sócio-históricas que os deslocamentos adquirem, relacionando-se tanto às motivações dos que se deslocam como a percepção dos que recebem essas populações.

Já no Glossário sobre Migrações (2009) da OIM considerava como imigrantes todos os casos em que: “[...] a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de ‘conveniência pessoal’ e sem a intervenção de fatores externos que o forcem a tal (OIM, 2009, p. 43)”. Norões (2021) destaca que tal definição além de generalista se mostra controversa por não compreender as crianças, sujeitos que não podem dispor da vontade para migrar ou deixar de migrar. Ainda, questiona-se a validade de tal conceito uma vez que diante de condições de indignidade que motivam a migração, a disposição de vontade deriva de uma ausência de escolha e envolva questões de dimensão social, para além da “conveniência pessoal”, como é caso dos imigrantes haitianos que foram recebidos no Brasil por meio da concessão de vistos humanitários por meio da Resolução Normativa n. 97/12 do CNig, após terem negadas suas solicitações de refúgio por não ser admitida como categoria legal o “refúgio ambiental”.

Posteriormente, devido à urgência da recepção das vítimas dos conflitos decorrentes da Primavera Árabe, foram concedidos novamente vistos humanitários por meio da Resolução Normativa n. 17/2013. Tal solução, de caráter provisório até a decisão do CONARE (Comitê Nacional para Refugiados), se aproximava da concessão de refúgio pela motivação emergencial, porém, tornava ainda mais inseguro o processo de migração, o que se alterou pela promulgação da Lei de Migração em substituição ao defasado Estatuto do Estrangeiro. Atualmente (2022) encontra-se no site da OIM, uma definição mais abrangente que inclusive retrata a indefinição do termo, fazendo a ressalva por uma nota de que em nível internacional, não existe definição universal aceita para “migrante” e que a definição apresentada foi definida pela OIM para seus próprios propósitos sem intenção de implicar ou criar nenhuma categoria legal:

Um termo-guarda-chuva, não definido por lei internacional, refletindo o entendimento leigo comum de uma pessoa que se desloca do seu lugar de residência habitual dentro de um país ou através de fronteiras internacionais, temporária ou permanentemente, e por uma variedade de razões. O termo inclui um número de categorias legais bem definidas como imigrantes laborais; pessoas cujos tipos específicos de deslocamento são definidos legalmente, como migrantes traficados; bem como aqueles cujo status ou meios de deslocamento não são especificamente definidos por lei internacional, como os estudantes internacionais. (OIM, 2019, p. 130, tradução nossa).

Uma desconstrução conceitual é proposta por Fazito (2005) por meio de uma “arqueologia conceitual dos deslocamentos humanos” pela qual se procede a uma “genealogia

conceitual” (Foucault, 2002, p. 288 *apud* Fazito, 2005) que ressalta a importância das redes sociais como agentes intermediários do processo migratório. Nesse sentido compreende-se o “campo migratório”¹⁶ como os espaços que compreendem pluralidade de campos autônomos e articulados que variam em muitas matizes a intensidade, a duração e heterogeneidade das migrações (Menezes, 2012, p. 33), de modo que a mobilidade deve ser considerada para além da fixação de residência e da plasticidade da permanência a partir da presença ou ausência da perspectiva de retorno que a anuncia como temporária ou positiva, de modo a envolver o sentimento de pertença (Almeida; Baeninger, 2011), de modo que “a percepção dos lugares é mediada pelas memórias da família, das relações de poder local e das diferenças das relações de trabalho (Menezes, 2012, p. 34).

Por essa razão, para autores como Fazito (2005), é necessária uma conversão do olhar analítico para compreender de forma contextualizada as forças que impulsionam os movimentos migratórios cujos aspectos, mesmo subjetivos, são subjugados a uma pré-ordenação do mundo social cuja complexidade acompanha as mudanças dos arranjos sociais (Fazito, 2005) definidos por “campos de força” que se influenciam mutuamente (Sayad, 1998). A polissemia da migração é bem traduzida por Sayad (1998, p. 15) como sendo “[...] um ‘fato social completo’ [...]” e que o itinerário do imigrante é, pode-se dizer assim, um itinerário epistemológico [...]” cujas qualificações extrapolam as noções de espaço físico, alcançando aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, entre outros, o que justifica ser objeto de interesse de diversas áreas da ciência.

Devido a essas variações, no conceito de migrante se fundem noções de refúgio e exílio que refletem na forma de acolhimento direcionada a esses sujeitos. De acordo com Silva e Santin (2017), muitos autores diferenciam refúgio de migrante pela disposição da vontade do sujeito pelo deslocamento, em que o refugiado se relaciona a uma noção de “migrante forçado” que advém de um contexto de adversidades e conflito, enquanto que o migrante seria seu antônimo, um migrante voluntário.

Na ausência de uma definição positivada de migrante, Galib (2021) propõe a tomada do conceito estabelecido pela Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2021, s/p), sendo o migrante:

¹⁶ A percepção de que o fenômeno migratório vai além da própria migração levou pesquisadores a formular os conceitos de campo migratório e de espaço migratório. As noções de campo e espaço migratório permitem ao pesquisador recompor os espaços percorridos e estruturados pelo conjunto dos fluxos relativamente estáveis e regulares dos migrantes, independentemente da origem ou do destino (Almeida; Baeninger, 2011, p.12).

[...] qualquer pessoa que se desloque ou tenha atravessado uma fronteira internacional ou dentro de um Estado fora do seu local de residência independentemente de (1) o status legal da pessoa; (2) se o deslocamento é voluntário ou involuntário; (3) quais são as causas do deslocamento; ou (4) qual a duração da permanência.

Assim, Galib (2021) traz que há a proposição de que migrante se distingue em dois diferentes gêneros, dos quais decorrem a migração voluntária e a involuntária, decorrendo como espécie dessa última, o refugiado, categoria essa, definida por tratado internacional, a Convenção de Genebra, ocorrida em 28 de julho de 1951 e em vigor desde abril de 1954 (ACNUR, 1951) da qual derivou o Estatuto do Refugiado que considera refugiado todo aquele que se encontra fora de seu país de origem em razão de fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política.

Cumprе ressaltar que no âmbito da América Latina, devido ao “Colóquio Sobre a Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários” que resultou na Convenção de Cartagena, o rol foi ampliado no sentido de compreender a grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados.¹⁷ A esse respeito, cumprе salientar que o Brasil é considerado exemplo na proteção dos refugiados (Barreto, 2010; Jubilit, 2006), por ter aprovado uma lei de refugiados (Lei n. 9.474/97), seguido da Venezuela¹⁸ (n. 37.296) em 2001, Paraguai (Lei n. 1.938/02), Argentina (Lei n. 26.165/06) e Uruguai (Lei n. 18.076/06).

¹⁷ A terceira conclusão da Convenção de Cartagena prevê como parte da categoria de refúgio, além dos elementos previstos na Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, “as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública.” (ACNUR, 1984) mas que não possui eficácia vinculante. Ainda, cumprе adicionar que o Protocolo de 1967 retirou a reserva temporal definida pela Convenção de 1951, uma vez que se restringia às populações no contexto do pós II Guerra Mundial, ou seja, até 1º de janeiro de 1951.

¹⁸ Apesar de ter sido um dos primeiros países a aprovar uma lei de refúgio, a lei venezuelana se baseia somente na Convenção de Genebra, não abrangendo a disposição complementar da Convenção de Cartagena e é considerada confusa pelo documento “60 anos de ACNUR Perspectivas de futuro” (RAMOS; RODRIGUES; ALMEIDA, 2011), e incompatível com a realidade local, uma vez que a Venezuela tem uma população de 1.500 refugiados reconhecidos e uma população de 200 mil vivendo como refugiados sem a proteção do reconhecimento. Outra questão é o grande contingente de refugiados venezuelanos, conforme aponta Ramos, Rodrigues e Almeida a partir dos dados da ACNUR de 2011, o que, portanto, remonta ao início da crise Venezuelana.

Porém, devemos considerar que mesmo os refugiados constituírem a categoria mais vulnerável da migração, caracterizada pela ausência de vontade no deslocamento e imposição de condições ameaçadoras ou, de fato, violadoras dos direitos humanos, costumam pertencer a grupos mais favorecidos socialmente em seus locais de origem, devido aos altos custos empreendidos mesmo em fugas clandestinas.

Assim, há um deslocamento do olhar da migração para os sujeitos dessa ação – os migrantes – enquanto sujeitos que, embora condicionados por condições estruturais, econômicas, sociais, políticas e culturais, também, atuam sobre essas condições, significando-as, atribuindo-lhes significados a partir de seus projetos de vida individuais e familiares. (Menezes, 2012, p. 35).

Ao que chama de co-presença do migrante, Handerson (2018, p. 9) afirma que o sujeito migrante provoca adequações do sujeito ao meio, tanto quanto este o provoca a se adequar às suas realidades e demandas, desconstruindo o estigma do imigrante passivo que se sujeita a viver em situações de precariedades devido à vulnerabilidade em que se encontra e afirmando que ao negar direitos humanos aos imigrantes, o Estado nega a sua própria humanidade. No mesmo sentido, a presença do migrante provoca a sociedade a revelar “seu caráter arbitrário, a desmascarar seus pressupostos [...] (Sayad, 1998, p. 274). Assim, Handerson (2018, p. 11) indaga: “Por que os governos e boa parte dos seus cidadãos recusam aceitar que a humanidade se constitui por milhares de anos graças aos intercâmbios decorrentes dos movimentos migratórios?.”

Nesse sentido, historicamente se percebe que a produção de instrumentos obstaculizadores ou facilitadores da migração são criados ou ignorados pelos Estados para gerir os fluxos migratórios em uma perspectiva de subserviência ao estado mais que ao atendimento das necessidades humanas, o que vem a se constituir como um dos enfrentamentos à promessa dos discursos de Direitos Humanos, que, por sua vez, se colocam a serviço de uma democracia delineada como medida universalizante a partir da ótica ocidental, também merecendo críticas a serem tecidas pelas minorias subsumidas pela mentalidade hegemônica. Pode-se inferir que os Direitos Humanos são um marco para a consciência humana no sentido do estabelecimento de direitos e deveres dos cidadãos e dos Estados. No entanto, muito tem se refletido sobre seus possíveis limites.

Para Estrada (2014) a evocação dos direitos humanos se justifica por acionar os Estados a se mobilizarem a efetivá-los não como uma graça concedida aos governados entendendo-os como “beneficiários”, mas como meios necessários ao pleno desenvolvimento

dos sujeitos de direitos. A autora critica a tendência a associar os direitos humanos como direitos sociais e políticos de baixa proteção, sendo de recente interesse dos estudos sobre políticas públicas, enquanto que no campo dos direitos humanos a conexão com as políticas públicas já era recorrente. Estrada (2014) indica que essa mudança no cenário das pesquisas de políticas públicas se deve à mobilização de organizações civis as quais, junto da comunidade civil e da academia são fundamentais para a avaliação da efetividade das políticas implementadas.

3.2 FLUXOS MIGRATÓRIOS RECENTES

Ainda que o Brasil constitua o país da América do Sul e América Latina a enviar mais remessas de imigrantes, o fluxo migratório brasileiro vem invertendo o cenário marcado, até 1980, por fluxos de maior saída da população brasileira para outros países, do que de entrada de pessoas de outras nacionalidades (Fernandes, Milesi; Farias, 2014). Tal fenômeno não se explica de forma isolada por alguma mudança político-econômica brasileira, mas se insere em um contexto de transformação dos fenômenos migratórios de intensificação das migrações sul-sul. Dentre as justificativas apresentadas por diversos autores encontram-se o recrudescimento das restrições à imigração ao norte global (Baeninger *et al.*, 2018), do qual o maior responsável pela recepção ainda são os Estados Unidos da América (OIM, 2022); pela mobilidade do capital e da divisão internacional do trabalho (Baeninger *et al.*, 2018); e pela maior facilidade de mobilidade intrarregional que chega a compor 80% das migrações sulamericanas, cujas maiores responsáveis tem sido as mulheres que buscam fugir dos desastres ambientais e da violência dos conflitos armados (OIM, 2022).

A alteração nas crises globais que até metade do séc. XX se deram pela busca de refúgio (ainda não em sentido legal, visto que ainda não havia seu reconhecimento jurídico até então) de europeus vitimados pelas grandes guerras mundiais e, posteriormente pela crise econômica internacional dos Estados Unidos, a emergência do Brasil como potência econômica (Cavalcanti; Oliveira, 2020) e a consequente intensificação das migrações Sul-Sul são algumas das hipóteses que justificam uma maior diversificação das nacionalidades recebidas. Desse modo, a alteração do cenário migratório dos países latino americanos se dá quantitativa e qualitativamente.

As migrações sul-sul têm foco privilegiado neste trabalho tendo-se em vista nosso contexto de análise e o recorte temporal da atualidade. As fronteiras se tornam espaços que

devem ser evidenciados nas políticas migratórias de forma a se constituir como pontes e não barreiras de acesso, requerendo maior articulação e cooperação entre os Estados o que exige “a promoção do Sul como ator fundamental do Pacto desloca a gramática do debate promovido pelos países do Norte, reforçando um outro olhar para o fenômeno” (Baeninger *et al.*, 2018, p. 21). Para tanto, é necessária a promoção da participação dos imigrantes no sentido da contemplação das particularidades dos diferentes perfis que compõem a heterogeneidade dos fluxos migratórios ainda mais intensificada na sociedade global moderna. Nesse sentido Baeninger *et al.* (2018) defendem a participação eleitoral dos imigrantes que além de possibilitarem a participação política das decisões que envolvem o acesso de seus direitos “[...] promove o adensamento do sentimento de pertença e cidadania que condiciona sua integração efetiva ao corpo social que o recebe.” (Baeninger *et al.*, 2018, p. 21).

Um estudo realizado por Bartlett, Rodríguez e Oliveira (2015) a partir de narrativas de crianças em condição de migração, conclui que a fim de serem acessados direitos, os sujeitos se veem submetidos a conceitos universalizantes que não contemplam a diversidade de elementos constitutivos de suas identidades, acabando por, a partir dessas novas categorizações, as estigmatizarem. Os autores destacam que o acesso à educação dos sujeitos são regidos, assim, por “1) políticas e agendas globais; 2) políticas nacionais decorrentes de campos distintos de política, educação, migração, segurança e juventude; e 3) dinâmicas institucionais locais.” (Bartlett, Rodriguez; Oliveira, 2015).

Ao encontro, ao Relatório de Monitoramento Global da Educação da Unesco (2020) reconhece a existência de mecanismos de exclusão nos sistemas educacionais, e afirma que a discriminação estereotipagem e estigmatização afetam a aprendizagem dos estudantes, que Silva (2014) salienta não somente prejudicarem o desenvolvimento das crianças estigmatizadas mas das crianças brasileiras que as aprendem e reproduzem, prejudicando a educação como um todo. Ainda, a Unesco reconhece que os sistemas educacionais refletem as desigualdades dos contextos em que se inserem. De outro lado, as compreensões categóricas demarcam a existência das especificidades dos sujeitos que se não contempladas, inviabilizam a efetivação dos direitos estabelecidos genericamente, tal como o da dignidade da pessoa humana.

Assim, se de um lado critérios objetivos podem gerar estigmas por meio de rotulações, de outro, a dissolução desses marcadores gera a relativização de condições materiais que demandam ações afirmativas do Estado. Montero (1996, p. 105) denuncia “[...] o

enfraquecimento da capacidade dos sistemas democráticos de gerar sentimento de pertencimento a coletividades mais abstratas organizadas em torno do reconhecimento de direitos.”. Para a autora, se por um lado a amplitude a abstração do conceito da cidadania pode ser um fator dificultador de seu exercício, por outro, deve sê-lo a fim de abranger a diversidade.

No contexto brasileiro, Assis (2012) revela a ausência de uma tradição na recepção de imigrantes, ao discorrer sobre os fluxos migratórios nacionais. Até o ano de 2017, vigia, no ordenamento jurídico brasileiro o Estatuto do Estrangeiro (Brasil, 1980) que revelava a hostilidade ao imigrante do contexto ditatorial de sua promulgação que enfrentou resistência tanto de parlamentares como de setores da sociedade como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Anistia Internacional (Galib, 021). Ao encontro de Assis (2012), Patarra (2012) denuncia a permanência da xenofobia e da discriminação no tratamento seletivo dados a alguns grupos migrantes e Alarcón e Diniz (2007) enfatizam que o Brasil ainda reproduz valores de políticas hegemônicas e excludentes.

Antes da promulgação da Lei de Migração em 2017 que passou a definir migrante toda “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (Brasil, 2017), os direitos dessas populações ficavam à deriva das insuficiências e inadequações de uma lei desarmônica à Constituição Federal de 1988, sendo tutelados por meio de resoluções normativas do CNIg e do CONARE, além de trabalhos interministeriais (Fernandes; Milesi; Farias, 2014).

No que tange ao refúgio, este foi reconhecido pelo Brasil em 1960, após sua definição na Convenção de 1951, porém, devido ao contexto ditatorial latino-americano, o ACNUR ¹⁹ só se instituiu no Brasil após duas décadas. Em 1997, finalmente é criada a Lei para Refugiados, considerada exemplar pela ONU por abrigar todos os dispositivos de proteção internacional de refugiados, além de criar o CONARE, órgão nacional para a proteção dos refugiados (Barreto, 2010), sendo assim considerados todos aqueles que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

¹⁹Órgão misto - de natureza público-privada e tripartite: governo, sociedade civil e Nações Unidas com vistas a promover a proteção dos direitos dos refugiados.

- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (Brasil, 1997, p. 1).

De acordo com Bógus e Fabiano (2015), o aumento do fluxo migratório deriva do aumento das desigualdades sociais, rompendo com a limitação do entendimento de refugiado para os casos de perseguições políticas individuais, concebendo-se também como fatores de risco aos direitos fundamentais, a fome, a miséria e os conflitos armados que os marginalizam, emergindo o conceito de “refugiados ambientais.”²⁰ (Jesus, 2009).

Em consonância ao princípio da igualdade, previsto constitucionalmente (Brasil, 1988), a educação é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases como um direito de todos (LDB) (Brasil, 1996). Tendo-se em vista que, entre os princípios de ensino previstos no Art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988, Art. 206), encontra-se o da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, é certo que para efetivá-lo, há necessidade de construção de políticas públicas, entendidas como “o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução.” (Carvalho, 2016, p. 79-80).

No mesmo sentido, o Relatório de Monitoramento Global da Educação da Unesco de 2020 afirma que os compromissos internacionais vêm se firmando no combate à discriminação por meio de declarações desde 1960. A inclusão, presente nas discussões desde 1990, é tema central do Relatório, com o chamado “para não deixar ninguém para trás” (UNESCO, 2020). No documento, a UNESCO reconhece os esforços dos países da América Latina no sentido da inclusão, porém, aponta para “percepções equivocadas” que prejudicam sua efetivação. Tais percepções equivocadas apontam para a “hegemonia discursiva” (Jameson, 1997 *apud* Shiroma; Campos; Garcia, 2005) fundamental para propiciar determinadas políticas e formações sociais. Porém, também são refletoras delas, sendo mutuamente constituídas/constitutivas, implicando na “globalização das políticas sociais” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005) derivada de uma “epidemia política.” (Levin, 1998 *apud* Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

²⁰ “[...] Aqueles que foram forçados a deixar seus habitat naturais, temporariamente ou permanentemente por causa de uma perturbação ambiental (natural ou por causas humanas) que colocou em risco sua existência e ou afetou seriamente sua qualidade de vida.” (El-Hinnawi, 1985, p. 4, tradução nossa).

No entanto, como alertam os autores Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Fávero e Centenaro (2009), a transferência dos termos dos documentos das organizações multilaterais para os documentos oficiais nacionais ou regionais incorrem no risco da perda ou desvirtuação de sentido, tanto por incompreensão dos significados intencionais como pelos interesses políticos de cada local, motivando, inclusive, de acordo com Fávero e Centenaro (2009) a reescrita dos documentos internacionais. Assim, tanto os significados pretendidos inicialmente, como os distorcidos quando implementados de forma contraditória, como apontado por Avramidis e Norwich (2002) ou, mesmo, de forma esvaziada, podem produzir efeitos até mesmo contrários ao esperado, como percebemos ocorrer com as recentes oposições à “inclusão”, paradigma que desloca a noção da atribuição negativa da diferença ao ambiente de convívio.

As narrativas constituídas nas redes sociais e nas discussões políticas atuais propõem o retrocesso das políticas de inclusão para da integração que visam a separar pessoas com necessidades especiais das consideradas dentro de uma noção de normalidade. Tais narrativas tendem a compreender a inclusão como uma evolução da concepção de integração, enquanto ela se constitui verdadeiramente, em uma ruptura (Rodrigues, 2000), ou, ainda, como método e lhe qualificam como ineficaz pelo cenário de uma realidade que ainda não se reconstituiu a partir do paradigma inclusivo.

Essa segunda distorção, qual seja, a da ineficácia, também acusam a distorção dos efeitos dos documentos legais que tem suas dimensões de vigência, eficácia, eficiência confundidos²¹. Em uma breve distinção, a vigência diz respeito à “potencialidade para regular determinadas relações”, enquanto a eficácia refere-se ao potencial de produzir efeitos (tanto em âmbito jurídico como social) e a eficiência, já refere-se a uma dimensão que qualifica a eficácia normativa. A mera vigência de documentos que proponham o paradigma inclusivo implicam a mera vigência, e não podem dizer respeito à eficácia ou eficiência de forma simplista. Assim, vemos a acusação da ineficiência ou mesmo ineficácia de um paradigma em razão da própria ausência de respeito a esse paradigma.

A inclusão é terminologia que embora esteja presente em títulos e palavras-chave de muitos trabalhos, raramente é conceituada. Possivelmente, essa ausência reflita a ausência de sua afirmação categórica na própria da Carta Magna brasileira, também nomeada de

²¹Não se pretende, nesse estudo, se dedicar às discussões que visam a distinguir essas dimensões das normas jurídicas, mas ressaltar a distância entre as vigências e as demais dimensões mencionadas.

“constituição inclusiva”, além de “constituição cidadã”, que só nos permite depreender a inclusão por uma leitura sistemática, como também afirmado por Alarcón e Diniz (2007).

Nesse sentido, a busca pelo não dito se revela tão importante como o que está presente nos textos. Assim, se por um lado o paradigma inclusivo refere-se a todas as dimensões da vida pública, direito de todos os sujeitos, sem exceção, ainda há um silenciamento nas instituições acerca do imigrante e do refugiado, subentendendo-se tratar-se de questões de segunda ordem, que, porém, a esses sujeitos são urgentes.

3.3 DIREITOS HUMANOS E MOBILIDADE

O Direito Internacional dos Refugiados não pode ser concebido fora do marco do Direito Internacional dos Direitos Humanos. É na violação dos direitos humanos que se radica a causa fundamental pela qual as pessoas se veem coagidas a abandonar seu país de origem e solicitar asilo (Pita, 2016, p. 7).

Uma primeira questão que pode ser discutida a respeito dos Direitos Humanos é a que assegura sua própria existência.

Conforme Boaventura de Souza Santos (Chauí; Santos, 2013) traz como duas das quatro ilusões dos Direitos Humanos, a teleológica e a do triunfalismo que se baseiam, respectivamente na ideia dos Direitos Humanos como fim inevitável da humanidade como se esta se desenvolvesse de forma linear e na suposição de que os Direitos Humanos implicassem mérito e não somente sua prevalência diante do contexto histórico vivido e o domínio do pensamento hegemônico ocidental europeu. Tais ilusões acabam por sustentar a ilusão de imponência dos Direitos Humanos junto da própria discursividade que toca a todos nós ao nos garantir a humanidade como base unificadora.

Do aspecto jurídico, se, por um lado, no plano interno, o Estado tem poder coercitivo para assegurar a vigência da ordem jurídica, “subordinando compulsoriamente as proposições minoritárias à vontade da maioria, e fazendo valer para todos [...]” (Rezek, 2008, p. 1), no âmbito internacional, não há uma autoridade superior aos Estados. “Os Estados se organizam horizontalmente e, dispõem-se a proceder de acordo com normas jurídicas na exata medida em que estas tenham se constituído objeto de consentimento” (Rezek, 2008, p. 1). Assim, Rezek (2008) entende que o cumprimento dos tratados internacionais derivam de uma vontade direta da soberania estatal que se inscreve numa noção de “coordenação” por meio do

consentimento. e não de uma “subordinação” jurisdicional, como o faz em relação às populações por meio da representação (Rezek, 2008, p. 2-3), demandando uma autenticidade no compromisso com os Direitos Humanos.

Para Rezek (2008), mesmo o sistema de sanções como alternativa à ausência de poder coercitivo da ONU se mostra precário, uma vez que o princípio da “igualdade soberana” entre os países se revela em “desigualdade de fato”, dificultando, por exemplo, a aplicação de sanções aos países com poder de veto, quais sejam os membros permanentes do Conselho de Segurança: China, EUA, França, Reino Unido e Rússia. Recentemente, em 26 de abril, em meio ao contexto de Guerra entre Rússia e Ucrânia, a ONU aprovou por meio de assembleia, a proposta que ocorria há dois anos com vistas à redução do uso de vetos ao Conselho de Segurança, por meio da imposição da convocação de plenária da Assembleia-Geral com os 193 países para apreciação.

A força dos tratados internacionais se deita sobre o princípio do *Pacta sunt servanda* - que postula que o que foi pactuado deve ser cumprido. As normas nem sempre se dão em caráter criativo, mas também se dão em modo perceptivo, isto é que derivam da “pura razão humana” ou se relacionam a um imperativo ético como é o caso do tráfico de escravos (Rezek, 2008).

Nesse sentido, o respeito e vigência dos direitos humanos nos países de origem é a melhor maneira de prevenir os deslocamentos forçados de pessoas. No mesmo sentido, o respeito aos direitos humanos é crucial para garantir a admissão e a proteção eficaz dos refugiados nos países de asilo. (Pita, 2016, p. 7).

No entanto, para a linha de pensamento dualista do direito internacional, o direito internacional e o nacional são sistemas rigorosamente independentes. As linhas de pensamento monista se dividem entre os que defendem que todos os sistemas nacionais se inserem sob o prisma do direito internacional, ao qual as demais ordens deveriam se conformar em prol de uma unicidade jurídica. Já a linha de pensamento monista nacionalista encontra como expoente o governo soviético e reflete forte influência no Brasil e nos Estados Unidos da América, em que a Constituição prevalece sobre a vontade externa em casos de conflito (Rezek, 2008).

A presença latino-americana na constituição de um direito é internacional, como na Convenção sobre os Tratados em Havana, em 1928 - em que participaram países como Brasil, Equador, Haiti, Honduras, Nicarágua, Panamá, Peru e República Dominicana - tema que seria

discutido novamente somente em 1948 no âmbito das Nações Unidas, negociada entre 1968 e 1969 e, por fim, passou a vigorar em 1980, e, no Brasil, só foi encaminhado em 1992. Rezek (2008) ressalta que termos como carta, protocolo, convenção, acordo, pacto, memorando, compromisso etc são variáveis usadas aleatória e indiscriminadamente para se referir aos tratados internacionais, conceituando: “Tratado é todo acordo formal concluído entre pessoas jurídicas de direito internacional público, e destinado a produzir efeitos jurídicos.” (Rezek, 2008, p. 14) - é assim definido em razão de seu processo de produção e forma, podendo tratar de diversos assuntos - conteúdos.

O autor (2008) afirma que se por um lado é vedada às empresas, mesmo as multinacionais, a participação como atores de tratados internacionais e indivíduos, não possuindo personalidade jurídica de direito internacional, por outro, sua participação se escamoteia por trás dos interesses econômicos que conduzem as governanças e que nem sempre se orientam para o interesse nacional, quanto menos ainda no sentido da contemplação das demandas sociais. A compreensão jurídica dos organismos internacionais ainda é incipiente pela sua recente existência que remonta do séc. XX, porém, sua personalidade jurídica deriva da competência em firmar tratados. Porém, Rezek aponta a definição de Dupuy (1973) acerca das organizações internacionais como “[...] aquelas em que, em virtude de seu estatuto jurídico, têm capacidade de concluir acordos internacionais no exercício de suas funções e para a realização de seu objeto” (Dupuy, 1973, p. 380). Um exemplo de organização internacional é a UNESCO, sendo a UNICEF um órgão componente de organização internacional.

A verdade é que apesar de que os direitos humanos foram “[...] incorporados nas constituições e nas práticas jurídico-políticas de muitos países e foram reconceptualizados como direitos de cidadania, diretamente garantidos pelo Estado e aplicados coercitivamente pelos tribunais: direitos cívicos, políticos, sociais, econômicos e culturais, sua efetivação é precária na maioria dos países, os reduzindo ao “[...] o patamar mais baixo de inclusão, um movimento descendente da comunidade mais densa de cidadãos para a comunidade mais diluída da humanidade.” (Chauí; Santos, 2013, p. 50).

Se internamente a cidadania representa a base da igualdade, externamente age como privilégio e como fonte de discriminação contra os não-cidadãos. A "universalidade" dos direitos humanos resolve-se, conseqüentemente, numa universalidade parcial corrompida pelo hábito de reconhecer o Estado como única fonte de direito e, portanto, pelos mecanismos de exclusão por este desencadeados para com os não-cidadãos; e, ao mesmo tempo, pela

ausência, também para os próprios cidadãos, de garantias supra-estatais de direito internacional contra as violações impunes de tais direitos, cometidas pelos próprios Estados". (Ferrajoli, 2002, p. 35-36). No mesmo sentido, o autor (2002) defende que a distância entre os direitos postulados e sua efetivação é uma ofensa ao Estado Democrático de Direito, ressaltando a importância do sentido estabelecido ao dever ser, pelo que de fato é.

Considerando-se que um dos pontos mobilizadores dos discursos de Hannah Arendt a respeito dos direitos humanos dos *displaced*, isto é, dos refugiados, asilados e apátridas em contexto do pós II Guerra Mundial, é o direito à nacionalidade, Lafer (1997) contextualiza a própria afirmação da nacionalidade como paradigma estabelecido diante das relações internacionais:.

As conseqüências e a atualidade da conclusão arendtiana foram reconhecidas pelo Direito Internacional Público contemporâneo, o qual passou a considerar a nacionalidade como um direito humano fundamental, além de buscar substituir as insuficiências do mecanismo de proteção diplomática pelas garantias coletivas, confiadas a todos os Estados-partes nas Convenções Internacionais dos Direitos Humanos. (Lafer, 1997, p. 58-59).

A sujeição ao que Lafer (1997) denomina de trindade Povo-Estado-Território cria o paradoxo do pertencimento que se encontra com a reflexão de Pase (2018) tomando o contrato social como legitimado a partir dos critérios que estabelecem a in/exclusão.

Todo contrato é elaborado a partir de cláusulas e critérios que definem claramente o objeto contratado e seus partícipes, estabelecendo critérios que definem aqueles que estão incluídos e, por decorrência, os que estão excluídos. Do ponto de vista do Direito positivo, os critérios de inclusão, de forma contraditória, definem claramente um conjunto de excluídos de qualquer contrato, o que também vale para o contrato social. (Pase, 2018, p. 38).

Os Direitos Humanos, como tratado internacional, derivam do modelo garantista de Estado em que “[...] a jurisdição se torna um poder ambivalente ou um “contra-poder” voltado à proteção dos oprimidos ao mesmo tempo que apresenta o mesmo perfil do poder tradicional, uma vez que é o controle de legalidade que evita o autoritarismo. Desse modo, Ferrajoli (2002) postula pela necessidade de equilíbrio entre independência do poder estatal e sensibilização dos direitos civis e políticos, sobretudo dos menos favorecidos.

Derivado de movimentos dos homens burgueses, a Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos apresenta em sua própria nomenclatura uma dupla exclusão que

revela a subsunção de um contrato sexual (excluindo-se as mulheres) e racial, ao distinguir homens de cidadãos e, ainda, ao se opor ao reconhecimento da humanidade dos indígenas e negros, não obstante os clamores de opositores à escravidão como o Padre Bartolomeu de Las Casas e, posteriormente, o Padre Gregório que colaboraria na associação dos “Amigos dos Negros” e o Padre Raynal, entusiasta da revolução negra haitiana.

O racismo já está aí, levado pela práxis colonialista, engendrado a cada instante pelo aparelho colonial, apoiado por essas relações de produção que definem duas espécies de indivíduos: para um deles, o privilégio e a humanidade são uma coisa só - ele se torna homem pelo livre exercício de seus direitos; para o outro, a ausência de direitos sanciona sua miséria, sua fome crônica, sua ignorância, em suma, sua subhumanidade. (Sartre *In: Memmi, 2007, p. 28*).

A reação burguesa inadmitia a extensão da identidade humana aos negros uma vez que essa impossibilitaria sua reificação²² e, assim, prejudicaria a bancada burguesa direitista²³, que financiava o tráfico de escravos e oferecia os meios essenciais, quais sejam, os navios (James, 2010; Streck, 2003). Esse conflito de interesses é bem explicado por Sartre (Memmi, 2007, p. 28 - prólogo) ao afirmar que “o colonialismo recusa os direitos do homem a homens que submeteu pela violência que mantém pela força na miséria e na ignorância e, portanto, como diria Marx, em estado de subhumanidade”. Mais pontualmente, Memmi (2007) conclui os retratos do drama colonial centralizando-os no racismo.

Pateman, Mills e Serres citados por Streck (2012) denunciam a exclusão das mulheres, dos negros e da natureza desse contrato social. Hazel Carby, bell hooks, Patrícia Hill Collins, Patrícia Williams e Kimberlé Crenshaw, mencionadas por Gonçalves (2020) denunciam uma dupla exclusão sofrida pelas mulheres negras que sequer são contempladas nas lutas dos homens negros ou das mulheres brancas.

Para Veiga-Neto e Lopes (2007), a partir das zonas de in/exclusão, a norma, entendida a partir da análise foucaultiana de Ewald (1993, p. 86) age como “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um

²² A legislação à época garantia a liberdade da disposição de seus bens, de modo que, ainda que, com o Código Negro (promulgado em 1685) dispusesse acerca de limites às punições perpetradas, além de sua fiscalização ser inviável, era desinteressada no tocante aos sujeitos que se destinava a proteger, isso porque esses eram dispostos como objetos, prevalecendo os direitos concernentes à propriedade (James, 2010).

²³ A burguesia não era homogênea, a ala radical patrocinou a causa dos mulatos. Na ala da esquerda estavam os radicais, humanitários, filósofos, intelectuais de época e a associação dos Amigos dos Negros, e, na ala da Direita, estavam os deputados da colônia, os proprietários absentistas e representantes da burguesia marítima (James, 2010, p.76-77).

grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo.”, agindo de forma prescritiva com vistas à homogeneização das pessoas, exaltando as diferenças a partir de referenciais comunitários.

Então, a norma age tanto na definição de um modelo tomado a priori aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros. (Lopes; Fabris, 2013, p. 42).

Interessante é pensar nas análises de Fabris e Lopes (2013) a respeito da inclusão como instrumento de controle no sentido de abarcar todas as zonas de posição do sujeito para controlá-los. Assim, os marginalizados são movidos, ainda que sutilmente, para dentro das bordas do controle estatal. Isso porque, parece vir ao encontro, o tropo paradoxal do apátrida, como menciona Galib (2021) ao se “[...] submeter a um sistema de exclusão para alcançar, de alguma maneira, a inclusão.” (Galib, 2021, p. 8), uma vez que destituído de nacionalidade, a única maneira de se conectar ao Estado se dá por meio da prática de um crime.

Entre os sujeitos mais à margem da sociedade que não sejam propriamente excluídos nas “situações como o confinamento em guetos, o banimento, a expulsão, a discriminação jurídica, a restrição de acesso etc” (Brandão, 2002, p. 146), estão os desfiliaados, e, portanto, vulneráveis quando mesmo não havendo uma ausência completa de vínculos, encontram-se em situação de vulnerabilidade. Para essa compreensão, Fabris e Lopes (2013) se utilizam das categorias que se afastam da força centrípeta da sociedade da que emanam as zonas de posição dos sujeitos – quais sejam zona de integração; zona de vulnerabilidade; zona de marginalidade e zona de assistência (Lopes; Fabris, 2013).

A proposta da inclusão seria a de superar a zona de integração para alcançar a dimensão participativa. Porém, estabelecida e fortalecida a partir das políticas neoliberais, principalmente a partir da década de 1990, a inclusão acaba por se reduzir à perspectiva da integração ao impor um processo artificial, alheio à participação dos movimentos sociais que a demandam.

Todos estão incluídos e ninguém está seguro. Isso significa que todos estão no jogo do neoliberalismo, portanto podem de um momento para o outro ocupar posições variadas dentro do gradiente disponível de inclusão, entendida aqui nos limites do estar junto e da integração. A exclusão nessas situações está determinada pela fragilização moral dos indivíduos, e não mais pela não pertença física. (Lopes; Fabris, 2013, p. 56).

Assim, a posição do sujeito é determinada por limites impostos por definições alheias que são determinadas pelo sistema jurídico e por campos de força que se relacionam com ele, o que dialoga com a constatação da redução do sujeito migrante à sua condição de trabalho cujo lugar - zona de posição do sujeito - é determinada conforme os interesses e conveniência do Estado. Isto porque, Chauí reflete sobre o poder outorgado ao Direito enquanto sistema jurídico para a resolução dos conflitos da modernidade, o que acabou por sequestrá-lo ao positivismo, reduzindo o Direito²⁴ a um Direito estatal científico ou positivo, e, por conseguinte, a Teoria Moderna do Direito a uma Teoria Moderna do Estado. Assim, Estado e Direito Positivo se confundem e regem a sociedade sobrepondo a função regulatória do Direito à função emancipadora da sociedade (Chauí; Santos, 2013).

No mesmo sentido, Galib (2021) reflete sobre os instrumentos de controle, por meio do Estado, à imigração, tida como ora um problema, ora uma estratégia útil ao Estado à serviço da economia aos brados modernizadores. Para tanto, contextualiza historicamente o surgimento dos vistos enquanto autorizações concedidas pelo Estado para a recepção dos sujeitos imigrantes em um Estado que não é seu por direito. O critério de exclusão, então, surge a partir da nacionalidade enquanto conceito fortalecido a partir dos conflitos mundiais, destacando, Mancini, um jurista italiano do séc XIX que defendia que a nacionalidade seria o elemento de conexão do Estado, ao lado da autonomia econômica para equilibrar as forças internas e externas necessárias à sua coesão (Lafer, 2005), o que, no entanto, acabou por produzir rupturas e dissociações às noções de Estado e Nação, eclodindo conflitos interétnicos entre populações que até então conviviam em considerável harmonia.

Assim, enquanto eclodiam guerras produzindo o que viriam a ser chamados de refugiados, apátridas e asilados, os Estados desenvolviam tecnologias de restrição à mobilidade desses sujeitos. Lafer (1997) ressalta que até a I Guerra Mundial só a Rússia Czarista fazia uso dos vistos que, após a eclosão das guerras mundiais e da ideia de nacionalidade, passaram a ser percebidos, como na visão de Hannah Arendt, como instrumentos de identificação e não mais de autoritarismo. Mais austeras ainda eram as barreiras impostas, principalmente, nas ditaduras, fenômeno que se manifestou com maior força nos países cujas independências se deram de forma parcial e incipiente, como é o caso

²⁴ Compreende-se nessa reflexão o conceito pluralista do Direito enquanto "corpo de procedimentos regularizados e padrões normativos, considerados justificáveis num dado grupo social, que contribui para a criação e prevenção de litígios, e para a sua resolução através de um discurso argumentativo, articulado com a ameaça de força." (Santos, 2000, p. 290).

da América Latina. Assim, os contingentes migratórios eram barrados por cotas a partir Estado Novo brasileiro, impostas conforme a desejabilidade dos perfis imigrantes a serem recebidos, favorecendo nacionalidades tidas como ideais ao processo de branqueamento defendido pelas elites intelectuais e governamentais brasileiras.

Tais ideais se valiam do que Carneiro (2018) chama de “política do etiquetamento” baseada em estereótipos dos grupos étnicos e fenotipicamente demarcados e perduraram mesmo no período de redemocratização sob o governo Dutra que revela que tal processo, em nome da democracia, se valeu mais à abertura ao imperialismo norte-americano que à uma autêntica participação popular. Handerson (2018, p. 11) nomeia de “governança global da circulação das pessoas” o controle exercido pelos Estados à mobilidade humana por meio da diminuição e controle da quantidade de emissão dos vistos e pelo aumento do “número de agentes estatais nas fronteiras para o policiamento, os mecanismos e os sistemas de segurança”, provocando contraditoriedade à livre e alta circulação de bens, capitais, informação e serviços. Há limites para o humano.

Conforme Quijano (2007), a colonialidade se pauta nas dimensões do poder, do ser e do saber, se articulando de forma a legitimar uma visão de mundo eurocentrada. A colonialidade do poder é “[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista” que se impõe por meio de uma classificação racial/étnica originada e mundializada a partir da conquista da América (Quijano, 2007, p. 93). Já a colonialidade do saber se funda na imposição da visão ocidental dominante por meio do eurocentrismo, como “[...] única perspectiva de conhecimento que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos [...]. Por fim, a colonialidade do ser se dá por meio dos “[...] processos de inferiorização, subalternização e desumanização oriundos do projeto moderno.” (Walsh, 2008, p. 137 - tradução nossa).

Quijano (1992) afirma que a crítica ao paradigma europeu da racionalidade é, além de indispensável, urgente. Este caminho, porém, não deve se dar pela negação de todas as categorias da racionalidade moderna que diluiria a realidade no discurso ou da recusa à perspectiva de totalidade do conhecimento, ao contrário, é necessário reconhecer a construção do conhecimento a partir da colonialidade, nesse sentido, conclui:

Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa en consecuencia es

clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. (Quijano, 1992, p. 19).

O primeiro passo para a decolonização deve se dar pela dimensão epistemológica com vistas a uma comunicação intercultural para que se busque significados e experiências pautados em racionalidades diversas no sentido de se aproximar de um conhecimento autenticamente universal em substituição a um conhecimento provinciano universalizado por meio do domínio eurocêntrico. Tal ruptura requer, à luz das reflexões de Freire, a tarefa fundamental e compromisso histórico dos povos latino-americanos, constituir sua situação-limite de dependência para transformarem-se em “seres-para-si-mesmos” (Freire, 1974, 68).

4 O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação, pela sua própria natureza, exige o atravessamento de fronteiras, epistemológicas e outras, com todos os riscos que isso possa significar. O não estar em casa, é ele mesmo um lugar a ser cultivado. (Streck, 2003, p. 43)

O direito à educação é ele mesmo pressuposto da materialização da educação tanto quanto é a materialização da própria educação. A educação da qual falamos, no entanto, se refere a uma concepção humanística, voltada ao atendimento do que temos por premissas básicas da humanidade, quais sejam a da dignidade, da convivência pacífica, do fortalecimento do coletivo, do respeito às diferenças, da construção da sociedade e resolução de seus conflitos por meio do diálogo. No entanto, educação é um termo em disputa, que mesmo quando carrega junto dele conceitos de fortalecimento da perspectiva humanística, é vítima de esvaziamento, sendo historicamente reduzido a um aparelho de controle, contenção e de formação utilitarista dos sujeitos a projetos políticos voltados aos interesses de quem o controla. No subcapítulo 4.1 a seguir, recorreremos à obra “O que é educação” de Luís Carlos Brandão para caminharmos sobre a trilha da história da educação ocidental.

4.1 O QUE É EDUCAÇÃO

Brandão (2007) inicia sua obra intitulada pela proposta de responder o que é educação com uma reflexão de Guimarães Rosa sobre mestre ser quem de repente aprende ao ensinar que encontra-se com a concepção dialética da educação freireana de “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13), que não somente questiona o papel do professor, mas sobretudo enfatiza a importância de quem se pretende ensinar, colocando-os horizontalmente como sujeitos do processo educativo.

Após a introdução que desloca o epicentro do processo educativo em uma relação verticalizada naturalizada ao longo da história da educação, Brandão (2007) inicia o percurso da busca pelo conceito de educação - ou seu questionamento - trazendo uma carta escrita por índios norte-americanos das Seis Nações em resposta à Benjamin Franklin, então presidente dos EUA, para recusar educadamente o convite para que enviassem seus jovens para estudarem em escolas de brancos sob a justificativa de que a concepção educacional dos

brancos não era compatível com a educação de seu povo e convidando-os a enviarem alguns de seus jovens para receberem sua educação.

A resposta do chefe indigenista cumpre com sua intencionalidade se atendo à linguagem de seu interlocutor. A proposta de retribuição, para além de diplomática, se desvela como um espelho à sua contraparte, ao seu “outro”. Mais ainda, revela a capacidade de dialogar com o diferente, de falar a língua do outro. Sob a superfície da mensagem que pode ser lida em sua literalidade, revela-se um conceito de educação para a vida e a forma de vida a ser compreendida a partir da educação proposta.

Para além de questionar a intencionalidade da educação do outro, o chefe indigenista questiona sua própria utilidade - termo de grande valia para o pensamento moderno ocidental. Por fim, é permitida a reflexão da intencionalidade oculta da educação norte-americana proposta ao seu povo. “Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram [...] que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância.” (Brandão, 2007, p. 9-10).

Sem a necessidade de aprofundarmos o assunto, mencionamos as recentes buscas por milhares de corpos de crianças indígenas no Canadá que foram sequestradas de suas famílias desde o final do séc. XIX para serem educadas em internatos cuja intenção era “acabar com o indígena da criança”, como afirma o político ativista pelos direitos dos indígenas canadenses - First Nations, Perri Bellegarde, de acordo com a matéria da BBC (Honderich, 2021).

Os primeiros romanos foram camponeses que enriqueceram aos poucos, alguns tornados nobres na península da Itália - cuja educação familiar era prolongada no sentido da transmissão da cultura de consagração ao campesinato, passada da mãe para o pai implicando a primeira socialização das crianças ser determinada pela sociedade civil. A educação era tarefa doméstica - trabalho e saber de todos, comunitária e difusa voltada à formação da consciência moral, no sentido da capacidade do homem renunciar a si próprio. O foco da educação românica eram as funções úteis - separação das “forças mentais das físicas”, o amor ao trabalho e o horror ao luxo e ociosidade (Brandão, 2007).

Mesmo com a invenção do estado romano, conforme foram aumentando as posses pelos excedentes das terras e pelo saque de outros povos, a educação permaneceu doméstica, particular e começou a se diferir conforme as classes a que os sujeitos pertenciam definindo modelos para senhores e servos - educação para pensar, governar e guerrear, evidenciando uma dualidade do modelo educacional, que Brandão (2007) caracteriza como opostas - tema que permanece na centralidade das discussões críticas sobre educação.

Do lado de fora das portas do lar, a educação latina enfim separa em duas vertentes o que se pode aprender. Uma é a da oficina de trabalho para onde vão os filhos dos escravos, dos e dos trabalhadores artesãos. Outra é a escola livresca, para onde vão o futuro senhor (o dirigente livre do trabalho e do Estado) e o seu mediador, o funcionário burocrata do Estado ou de negócios particulares (Brandão, 2007, p. 52).

Associada à apropriação do cristianismo e das dimensões de corpo e espírito dos gregos, porém, dissociadas, o modelo romano se expandiu com as conquistas a partir da Península Itálica para a Europa, Ásia e África (Brandão, 2007) e, por reflexo, aos seus países colonizados, chegando às Américas e Oceania sob um manto missionário que, pela força da religiosidade se impôs como inquestionável.

Mesmo os mestres-escola e pedagogos encarregados do ensino eram sujeitos escravizados e desprezados, demarcando uma posição de desvantagem na definição dos caminhos educacionais pela impossibilidade de transcendência da condição social, nos levando a pensar o cenário atual de países neoliberais que mantém o professor subjugado aos modelos de ensino delineados pelos interesses políticos, esses, que Brandão (2007) enfatiza não estarem manifestos na letra da lei, apontando para a necessidade de buscar o não dito na interpretação do estabelecido legalmente, questão também compreendida por Shiroma, Campos e Garcia (2005), com base em Orlandi (1999) e Fairclough (2001).

Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, às classes sociais determinadas, e não tanto a todos", "à Nação", "aos brasileiros" (Brandão, 2007, p. 59-60).

É a partir das problemáticas das desigualdades sociais pela divisão de classes e a complexificação organizacional social, que a educação passa a ser objeto de sistematização, ordenação, regulação de tempos, espaços e agentes e de redução à uma concepção formal vinculada a um sistema social (Brandão, 2007). Assim, outras formas de educação, de caráter comunitário, vão sendo invisibilizadas e suas configurações, concepções, abrangências e contribuições, ignoradas.

Por essa razão que, para Brandão (2007), a polissemia do termo “educação” pouco se mostra frutífera sem que se pergunte a quem ela serve, uma vez que o ideal não corresponde

ao real, como já critica Durkheim. O foco nas habilidades a serem desenvolvidas pelos sujeitos se aproxima da carga subjetiva - “do educando para dentro” (Brandão, 2007, p. 64), afastando o foco das condições materiais e sociais em que se inserem esses sujeitos, sobretudo tendo-se em vista à enorme desigualdade vivida pelos países colonizados - do educando para fora, ou ainda, de fora para dentro. Em ambas as concepções, o que permanece é a intencionalidade, restando-nos questionar a quem, a que ela se dirige, e por quê.

O ocultamento contido nas definições da educação podem ter duas razões, para Brandão (2007): o desconhecimento da realidade educacional ou a intenção de mascarar seus usos, mecanismos e intenções. A intencionalidade de atender aos interesses da sociedade já estava presente nos modos de fazer educação primitivos, mesmo antes de se colocar a necessidade de defini-la (Brandão, 2007). Se de um lado, é um avanço o pensamento de que “A idéia de que a educação não serve apenas à sociedade, ou à pessoa na sociedade, mas à mudança social e à formação conseqüente de sujeitos e agentes na/da mudança social, pode não estar escrita de maneira direta nas ‘leis do ensino’” (Brandão, 2007, p. 78-79), de outro, também devemos pensar a educação não como um preparo, tão somente, mas como uma experiência presente que deve ser articulada com a realidade imediata vivida pelos sujeitos envolvidos.

Uma educação projetada para a convivência verdadeiramente democrática, ainda que deva se valer da estruturação e planejamento para dar fundamento e condições de tempo espaço à espontaneidade inerente ao fazer docente, não pode trabalhar estritamente rumo a um ponto de chegada, mas concentrar-se no percurso a fim de que os sujeitos efetivamente participem e produzam conhecimentos articulados ao mundo vivido. Assim, a articulação entre a educação e o mundo vivido permitem a efetivação de uma aprendizagem significativa ancorada em um fazer docente dialógico, rigoroso e crítico com seu papel neste processo.

Isso aponta para a necessidade no foco formativo docente, tanto para a percepção crítica a fim de direcionar sua prática para construí-la em fazeres harmônicos ao que pretende mas também no sentido de dispor da autonomia necessária para desenvolver um processo educativo emancipatório, na perspectiva freireana.

Devemos, ainda, nos atentar para o risco da manutenção da redução da educação a uma perspectiva utilitarista que acarrete uma educação adaptada às transformações sociais condicionadas pelo desenvolvimento econômico sob pena de serem abraçados os discursos que relativizam (quando não negam) a importância de uma educação integral.

Ao nos referirmos a educação como ferramenta de transformação social podemos incorrer o risco de aceitar docilmente a perspectiva da escola como redentora da sociedade, e, portanto, responsável pela sua transformação. Não podemos deixar de reconhecê-la como fruto do sistema, e, portanto, da racionalidade externa que atravessa suas paredes, reproduzindo as desigualdades socialmente, para reafirmarmos o compromisso em produzir resistências hegemônicas. Considerando que educação, portanto, ocorre em todos os espaços onde há interação humana, não se restringindo à escola, e nem sua definição se reduz à educação formal, perguntamo-nos: qual o papel da educação formal?

Para Brandão (2007) “o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados.” (Brandão, 2007, p. 26).

A sistematização cuidadosa dos saberes em conteúdos pré-selecionados e organizados não evocam o alcance de saberes elementares e universais, mas o atendimento dos interesses vinculados à governamentalidade que, para difundi-los, pasteuriza-os, criando uma ilusão de neutralidade do conhecimento, tomado de forma singular, estática e monológica. A hierarquia estabelecida socialmente direciona os modelos pré-definidos às categorias sociais a que são atribuídos os sujeitos, por gênero, raça, classe econômica - produzindo diferenças na educação a ser acessada por cada classe.

No entanto, se por um lado a educação formal escolar se perde de sua conexão com o cotidiano, com as demandas do presente do ato de conviver, ela não se desprende, porém, dos costumes e hábitos, que, ao contrário, são incorporados desavisadamente com legitimidade da ordem social imposta - o *habitus* - constituindo o currículo oculto, que, por não estar à vista, não se disponibiliza para análise e questionamento, incorporando-se ao senso comum, que, pela tradução inglesa revela-se como sendo o “bom senso”, em uma valoração reveladora da atributividade valorativa (positiva, no caso) do que está posto.

Assim, as formas de interação, de disposição de conteúdos e metodologias nos tempos e espaços pré-definidos são reproduzidas sem que sejam pensadas outras formas de se pensar e fazer educação. Ainda, pela ruptura do corpo-consciência elementar na educação do cotidiano presente na educação não formal, os corpos se tornam dóceis para que os conhecimentos sejam-lhes transferidos da fonte hierarquicamente estabelecida em uma correspondência direta à lógica de produção industrial (Foucault, 2007). Tal relação não se faz, porém, por mera derivação de configurações antigas da relação com o trabalho humano,

mas, ao contrário, pode encontrar suas raízes na concomitância da expansão educacional ao período industrial.

Mesmo o processo de democratização da educação no Brasil apontava para uma disputa entre os interesses das elites agrárias e das novas elites liberais burguesas que introduziam os filhos das classes desfavorecidas nas escolas que passaram a direcionar à educação à conformação das mudanças no trabalho impostas pelo sistema capitalista. A democratização da educação acabou por consolidar um projeto que atendia à formação de mão-de-obra qualificada para os trabalhos subalternos, reproduzindo a dicotomia da educação grega não somente nos países periféricos do capitalismo mas também nos centros do capitalismo (Brandão, 2007), “Uma divisão entre duas redes "heterogêneas...opostas ... ‘antagônicas’.” (Brandão, 2007, p. 90-91).

4.2 COLONIALIDADE E IGUALDADE: DA HEGEMONIA À EQUIDADE

De acordo com Ailton Krenak (2019), o Brasil é uma invenção iniciada pelas invasões portuguesas, seguida das holandesas e, então, francesas que se perpetua até os dias atuais e na qual continuam invisibilizados e oprimidos os povos nativos do território brasileiro que se concebiam como povos há 4 mil anos de existência e ainda antes das invasões coloniais já reivindicavam sua territorialidade abrangendo parte do Pantanal, parte do Mato Grosso, parte do oeste paulista atravessando o Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, formando uma parábola, diante dos povos andinos.

A cosmovisão Guarani já nos evoca uma noção diaspórica²⁵ na busca pela “Terra sem Males” - um espelho do mundo vivido porém sem suas mazelas cujo processo de retorno é interrompido pela direta invasão dos povos europeus que, como afirma Quijano (1992), projetaram uma visão de mundo cujo imaginário era impregnado da ambição pelo

²⁵Safran (1991) entende como diaspóricas as comunidades de minorias expatriadas: a) que se encontram dispersas a partir de um centro de origem para, pelo menos, dois espaços “periféricos”; b) que mantêm uma “memória” mítica da “terra de origem” (homeland); c) que sentem que não são – e, talvez, não podem ser – totalmente aceitos nos países de acolhida; d) que veem a sua terra natal como um lugar de retorno no momento oportuno; e) que são engajados na manutenção ou reconstrução da “terra de origem” (*homeland*); e f) para os quais, a consciência e a solidariedade do grupo são fortemente definidas pelos laços contínuos com a “terra de origem” (homeland). Originalmente, referia-se à “dispersão dos judeus ao longo dos séculos” e é atualmente utilizada para retratar a realidade social, cultural e política de “qualquer pessoa ou população étnica que abandona a pátria tradicional da sua etnia, estando dispersa por outras partes do mundo.” (OIM, 2009, p. 8).

apagamento de qualquer sistema cultural alheio ao europeu. A colonização, portanto, era também cultural não só como reflexo, mas como ativamente supressora de outras identidades e legitimadora da cultura europeia como hegemônica que até atualmente se afirma na racionalidade moderna ocidental como espaço de autoridade epistemológica (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Havia povos com elaborações de processos constitutivos de culturas milenares e seculares - a partir de ressignificações vividas pela adaptação ambiental a novos trânsitos percorridos. A pluralidade dos povos nativos do território latino-americano se comunicava em redes de relações intermediadas pelo meio ambiente compartilhado, transitado e ocupado por povos como os quéchua, aimaras e andinos de forma horizontalizada, de mútuo respeito entre os grupos, sem a existência de uma capital onde concentrava-se a governança, o controle, o poder, de modo que a recepção dos povos brancos não foi obstaculizada, percebida como uma ameaça, ao contrário, se deu de forma solidária a um povo, que, de acordo com Darcy Ribeiro, estava podre, subnutrida e adoecida por escorbuto e outras condições que, se não tratadas pelos povos receptores, seriam suficientes para o seu perecimento.

Lévi-Strauss (1988) já diferenciava os povos europeus dos indígenas americanos pela mentalidade. Enquanto os brancos visavam não somente à exploração material das terras, mas da conquista e da dominação, inclusive do outro, por meio da escravidão, através da projeção binária de bem e mal a partir do seu desejo, sua conveniência, os povos indígenas já apresentavam uma predisposição ao acolhimento e incorporação do outro e a convivência com a diversidade como parte integrante de sua cosmovisão.

Muito dessa diferença de percepção se dá pela mediatização do pensamento sobre o mundo a partir do mundo sensível que empresta seus signos para a composição de um todo (Sztutman, 2006). Esse deslocamento do foco inteligível para o sensível, da pretensão da confiabilidade da leitura pelas nossas lentes para outros sentidos que nos inserem no mundo percebido não somente questiona os conteúdos pensados, mas a própria estrutura e direcionamento do ato de pensar, podendo, inclusive, desmistificar o inteligível racional em sua suposta neutralidade lógica que hoje vem sendo questionada e propor uma leitura mais sistêmica e integrada da realidade, como Krenak (2019) explica o curso da construção não somente de saber mas também de agir no mundo, de forma mais integrada e harmônica com o todo.

Os colonizadores exploravam os conflitos regionais internos entre diferentes grupos indígenas para sequestrar os povos indígenas como escravos, estratégia de “dividir para

conquistar” que Munanga (2020) revela perpetuar mesmo após a abolição da escravatura, assim como a invisibilização e apagamento das identidades, por meio da proibição da língua e da continuidade dos nomes. Por isso a garantia da mobilidade dos povos tradicionais que incluem os quilombolas e os indígenas deve ser garantida também no sentido da preservação cultural. Assim, é importante demarcar que o processo de hegemonização não se tratou de mero acaso, mas de um empreendimento intencional e direcionado à destruição do outro - não de um invasor a que seria justificado combater, mas ao contrário, do invadido que pretendia expropriar.

No caso brasileiro, embora tenham havido diversos embates sobre a forma ideal de formação de uma identidade nacional - o que salienta a artificialidade de sua origem - Munanga (2020) ressalta a particularidade da colonização brasileira em relação aos territórios norte-americanos, pela qual, diante da extensa população negra e indígena, foi dominante a alternativa assimilatória como mais eficaz para o processo de hegemonização. Os povos negros, porém, ainda eram tratados com maior preterimento por devaneios de teorias que tentavam aplicar indevidamente teorias biológicas para justificar diferenças estereotipadas a indivíduos classificados pela cor de sua pele. Era o caso de Euclides da Cunha que via no sertanejo a possibilidade de uma identidade própria brasileira, mesclada do branco com os povos indígenas, o caldeamento das 3 raças defendido por Gilberto Freyre.

Tal estratégia pode encontrar equiparação com os estudos de Maura Corcini Lopes e Elí Henn Fabris (2013) acerca da apropriação da inclusão como instrumento de controle pautado em uma reforma de governamentalidade²⁶ que busca incluir para controlar (Foucault, 2010). Ou seja, uma libertação formal dos corpos, sem o desenvolvimento de políticas de inclusão de fato, são a renovação no vestuário da carta de alforria - instrumento de coesão²⁷ para manutenção do poder por meio de uma dinâmica paternalista, conciliatória (Pinheiro, 2002).

Conforme salienta Piovesan (2008), ainda que expressa a proibição da discriminação e a positivação de princípios referentes à dignidade da pessoa humana, como o da igualdade - paradigmático ao sistema constitucional - Art. 5º da Constituição Federal de 1988, a

²⁶Foucault (2010, p. 132) conceitua governamentalidade como “[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, as análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora complexa, de poder, que tem por alvo principal a população, que tem por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança”.

²⁷Para Durkheim, “Coesão é o grau em que os indivíduos que participam de um sistema social se identificam com ele e se sentem obrigados a apoiá-lo, especialmente no que diz respeito a normas, valores, crenças e estrutura.” (Johnson, 1997, p. 41)

afirmação de direitos são incipientes, sem políticas públicas compreendidas como estratégias promocionais capazes de promover a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Nesse sentido, ações afirmativas são movimentos necessários à materialização dos direitos fundamentais conceituadas por Piovesan (2008, p. 40) como “[...] medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos.”

Sem a pretensão de analisar os governos latino-americanos, é interessante ressaltarmos que as contínuas intervenções aos caminhos dos povos da América Latina e a proposição de soluções alhures acabam por mapear pontos de re-encontro dos povos do Sul-Global. Um dos traços comuns aos processos de independência latino-americanos é a tendência de governos de caráter paternalista, seja em referência a uma continuidade dos vínculos com os colonizadores, seja na incorporação de figuras que se apresentam como redentoras.

Esse aspecto econômico do paternalismo é muito importante porque, quando a capacidade de extração de sobretabalho do escravo, por diversos fatores, vai decrescendo e os proprietários, através da relação direta senhor/escravo, usam cada vez mais a alforria como forma de controle, colocando a liberdade como prêmio cujo merecimento é decidido pelo senhor, permite que se pense, também aí, a relação entre resistência escrava e crise do escravismo colonial. (Pinheiro, 2002, p. 107).

Sem necessidade de abstraírmos metáforas da libertação da escravatura, podemos pensar concretamente sobre esse processo no Brasil cuja culminação só se deu por meio de ultimatos da coroa inglesa cujas discursividades fundamentadas em narrativas anti-escravocratas buscavam maquiagem seus interesses econômicos na expansão de mercado consumidor e pelas perdas diretas pela incapacidade de competir com o tráfico de escravos ibéricos. No entanto, não foi o discurso e nem mesmo os ataques ingleses aos navios do tráfico, cujas vítimas eram os negros e alguns comerciantes brancos de menor importância para o governo, mas a progressiva insustentabilidade da manutenção do trabalho escravagista enquanto a Europa se industrializava e reduzia seus custos de produção.

A abolição escravocrata sucederia, então, pressões econômicas externas e internalizadas pelos efeitos da industrialização, pelas resistências de quilombos e mesmo pela guerra contra o Paraguai (1865-1870) que necessitou recrutar as populações de negros escravizados sob promessa de libertação por Dom Pedro II, diante da insuficiência numérica

de combatentes para enfrentar as tropas de Solano López obrigadas a lutar até a absoluta derrota. Essa mentalidade utilitarista se revelaria presente ao longo da história brasileira, sobretudo no que diz respeito à força de trabalho, aos modos de produção e à formação de uma identidade nacional, cuja divisão em classes, estabelecidas a partir da rejeição e menosprezo do Outro se perpetua. É por essa razão que Milton Santos defende:

Devemos nos preparar para estabelecer os alicerces de um espaço verdadeiramente humano, de um espaço que possa unir os homens para e por seu trabalho, mas não para em seguida dividi-los em classes, em exploradores e explorados; um espaço matéria-inerte que seja trabalhada pelo homem mas não se volte contra ele; um espaço Natureza social aberta à contemplação direta dos seres humanos, e não um fetiche; um espaço instrumento de reprodução da vida, e não uma mercadoria trabalhada por outra mercadoria, o homem fetichizado. (Santos, 2021, p. 41).

A força da mentalidade neoliberal se traduz pela introjeção do panóptico que orienta os indivíduos a uma ilusão de autonomia e os responsabiliza pela sua in/exclusão. O período de “democratização” educacional no contexto brasileiro coincide com o projeto de institucionalização de uma identidade nacional forjada a partir do modelo ibérico e inspirado pelas teorias eugenistas. Daí surgem os projetos de branqueamento e miscigenação a que alguns imigrantes se mostram desejáveis (europeus em um geral, com destaque aos de cultura ibérica) e os indesejáveis que são aludidos pelos títulos: “Nem negros, nem judeus: a política imigratória de Vargas e Dutra (1930-1954).” de Jeronymo Movschowitz e “A biotipia do imigrante ideal: nem negro, nem semita, nem japonês” de Maria Luiza Tucci Carneiro.

O projeto educacional se dedicava ao patriotismo, à criminalização do uso de outras línguas, à introdução de militares nas escolas, à instituição da disciplina de Educação Física como meio para o “melhoramento” da raça brasileira e da mão-de-obra. Por essa razão, é necessário se pensar que as bases da educação pública se identificam com um projeto de massificação e não de democratização. Em um paralelo, podemos pensar que a apropriação neoliberal da inclusão acaba por se identificar mais com a perspectiva de integração ao deixar de questionar as bases, estruturas e dinâmicas que permitem e impedem o trânsito na participação da vida social e política.

A educação, no entanto, para alguns autores não desempenhou papel significativo no projeto racista de nacionalização brasileiro, cabendo maior responsabilização ao controle das mídias que alimentavam o ufanismo, o patriotismo a fim de fortalecer o orgulho de ser brasileiro, sob inspiração nazista em seus conteúdos e métodos. Porém, o tipo ideal brasileiro

se afastava dos povos nativos e racialmente inferiorizados, cuja desvalorização era proporcional a quão mais escuro era o tom de pele. Por outro lado, o humor e a aviltação do medo do desconhecido eram utilizados para retratar os imigrantes indesejáveis como perigosos, violentos, estúpidos, improdutivos, sujos, abomináveis. Nesse sentido, cabe a reflexão: “Mesmo tratando de ideias, o tom da propaganda é emocional; não se dirige quase nunca a inteligência dos indivíduos e sim aos sentimentos.” (Azambuja, 2008, p. 379).

O projeto de branqueamento intensamente alimentado pela cultura escravocrata racista é marca dos países latino-americanos e permanece não só em herança cultural mas até mesmo na Constituição argentina ainda em vigor que favorece a entrada de contingentes europeus. O Estado Novo de Getúlio Vargas que se aproximou mais da busca por um desenvolvimento nacional também nutriu o racismo e o apagamento de povos considerados inferiores. Por meio do estabelecimento de cotas que limitavam a migração a partir dos contingentes já estabelecidos no país, o Brasil favoreceu a vinda de povos europeus considerados desejáveis em detrimento de nacionalidades menos desejáveis e grupos étnicos cuja nacionalidade passava a ser questionada, como a dos judeus europeus que só posteriormente teriam seus movimentos migratórios reconhecidos pelo instituto do refúgio.

Os argumentos oscilavam até em acusações contraditórias: ora os judeus eram ameaças comunistas, ora eram os detentores do poder econômico global - teorias conspiratórias derivadas do documento apócrifo “Os protocolos dos Sabios de Sião” - usadas pela propaganda nazista que tomou sua forma brasileira no “Plano Cohen” que mobilizava o medo das massas à ameaça de um plano judeu, maçônico e comunista de dominação mundial.

Capelato (1999) reconhece que embora Vargas não seja diretamente associado ao fascismo, suas propagandas políticas revelam inspiração nazi-fascista por meio da apropriação e manipulação dos meios de comunicação em massa e pelos métodos empregados, tais como a utilização de alto-falantes, slogans, frases de efeito, palavras-chave, panfletos e cartazes que incitavam a mobilização social por meio de chamados e pela inculcação de um perigo a ser combatido. Inspiradas pelas propagandas comerciais norte-americanas, as propagandas políticas nazi-fascistas são caracterizadas pelo:

[...] uso de insinuações indiretas, veladas e ameaçadoras; simplificação das idéias para atingir as massas incultas; apelo emocional; repetições; promessas de benefícios materiais ao povo (emprego, aumento de salários, barateamento dos gêneros de primeira necessidade); promessas de unificação e fortalecimento nacional. (Capelato, 1999, p. 167).

Tais elementos são abordados por Hitler e Goebbels que afirmam, respectivamente, que ela deve acessar os sentimentos e atingir os resultados, independentemente de serem corretas (Capelato, 1999), caracterização mantida nas *fake news* que circulam hodiernamente. Um dos exemplos que caracteriza a adesão do povo ao *Volksgemeinschaft* - o espírito do povo - incitado por Hitler, se deu com a *Kristallnacht* - noite dos cristais - nome dado em referência ao reflexo causado pelo fogo que queimava os livros e a Torá - livro sagrado judaico, nos vidros estilhaçados das sinagogas vandalizadas e queimadas.

A noite dos cristais teria sido incentivada pelo Estado alemão, cuja polícia não teria feito nada para impedi-lo, utilizando-se da exploração de uma notícia que reportava o assassinato de um diplomata alemão na França por um rapaz judeu de 17 anos, cujo motivo é ainda especulado, inclusive em torno da possibilidade de ter sido um crime passional (Teixeira, 2018). Essa estratégia se dá quando,

[...] o Estado se coloca como o principal emissor das falsas notícias, reverberadas pelos meios de comunicação em massa – que manifestam interesses econômicos e/ou políticos. No caso da Alemanha Nazista, o próprio Estado detinha o controle da mídia – situação que trancou a população alemã numa teia de mentiras pela ardilosa combinação de enunciados (Teixeira, 2018, p. 38).

O período varguista foi o período de menor fluxo migratório, tendência percebida na América Latina como um todo (Geraldo, 2007), o que indica a influência dos movimentos nacionalistas que ascendiam em diversos países no mundo durante esse período, e que, em sua forma extrema, incidiria na II Guerra Mundial, motivada pela política eugenista.

Esse movimento repercutiria na expansão educacional por um sistema que se propunha como “igualitário”, com vistas à uma função de difundir uma cultura uniforme alheia à diversidade, sobretudo, étnico-cultural para comportar um imaginário unificado de nação com visões de mundo semelhantes, em uma perspectiva monocultural que geraria a noção de superioridade do geral, totalizante frente às diferenças regionais repercutindo na noção das diferenças como fenômenos a serem superados (Kreutz, 2000).

Os elementos racistas de exclusão conferiam estereótipos vexatórios divulgados pela mídia pela mobilização das paixões, pelo medo e pelo “humor” (Carneiro, 2010, 2016, 2018) para afastar os indesejáveis, promover o medo, o nojo, o ódio ao outro - mesmos sentimentos que Carlos Drummond de Andrade manifestava ante a indiferença dos contemporâneos à II Guerra Mundial. A atribuição de elementos negativos ao diferente não era um processo de

simples estranhamento, mas fruto de um projeto de conformação norteado por interesses econômicos, de acordo com Geraldo (2007), na tentativa de propor um problema, e, portanto, uma solução étnica a problemas de classe. Nesse sentido, Carneiro (2016) reforça que era do interesse das elites agrárias e políticas a conformidade e a subserviência.

A dualidade do sistema educacional se configurava como estratégia “não violenta” de doutrinação ideológica ao formar trabalhadores passivos e disciplinados para favorecer os interesses do capital, de modo que não se tratava somente de uma injustiça ignorada, mas propositada (Bastin; Silva, 2016). O projeto nacionalizante tratava-se de

[...] um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados. (Bomeny, 1999, p. 140).

Assim, o projeto educacional estadonovista promoveu um apagamento cultural por meio da proibição de uso de línguas estrangeiras mesmo para as produções externas às escolas, como em revistas de circulação comunitária; substituição de professores estrangeiros por brasileiros nativos e inserção de militares para fiscalização das escolas étnicas e para ministrarem aulas de educação física como instrumento de “melhoramento racial” [econômico] das raças tidas como inferiores e do trabalhador, implicando a exclusão dos indivíduos considerados doentes e deficientes (Carneiro, 1988, 2016; Medeiros, 2020; Camargo, 2011).

Outro instrumento de controle e apagamento do Estado brasileiro (e conseqüente não enquadramento em cotas populacionais) é apontado por Jeffrey Lesser (2015) por meio da não identificação de povos como judeus e árabes que eram incluídos na categoria “Outros”, revelando a materialidade do termo-símbolo que tanto utilizamos para falar das diferenças, da exclusão e subjugação.

Localizamos, assim, a gênese da sociedade latino-americana que se encontra no racismo, patriarcalismo e ocidentalismo desde o período colonial, permanecendo ao longo da instituição da república e perdurando mesmo nos momentos de redemocratização. Um exemplo que podemos citar é o trabalho “Nacionalização do ensino em Santa Catarina - 1930-1940” de Jaecyr Monteiro que conclui ter sido satisfatória, porém, ainda estar em curso o projeto de nacionalização da educação brasileira, revelando uma mentalidade de percepção favorável à política de acultramento e assimilação e a projeção dos imigrantes alemães de

Santa Catarina como estrangeiros e alienígenas - termos que aparecem por diversas vezes no trabalho - ou seja, como elementos a serem neutralizados, possíveis ameaças nazistas. É interessante também que a preocupação retratada pelo trabalho é em relação ao nacionalismo brasileiro, inserindo-se na mesma lógica da ideia a ser combatida - do nacionalismo alemão, e não há menção ao perigo do racismo e do antissemitismo - núcleo da ideologia nazista²⁸.

A riqueza um trabalho acadêmico a partir da análise de fontes primárias, escrito à essa época é conferida pelo acesso a informações que, como o autor mesmo afirma, foram difíceis de serem obtidas pelo estado de mal conservação dos documentos pesquisados, levando-o a também se utilizar de outras fontes, tais como livros e documentos escritos por autoridades da época estudada.

Ainda, o próprio trabalho de Monteiro, publicado durante o período da ditadura militar brasileira, em 1979, constitui-se, para além de suas contribuições acadêmicas e análises históricas, ela mesma como fonte histórica da mentalidade e das tendências analíticas da época. Tanto as afirmações do autor que pelo tom condescendente à preocupação com a possibilidade de espionagem nazista no Brasil a que o autor dedicou capítulo próprio, revelando o temor da época como pela escrita do autor que se refere à questão migratória como problema, destacando as influências diretas dos partidos nazistas nas comunidades teuto-brasileiras e suas relações com a Ação Integralista Brasileira, apesar de seus antagonismos, pelo compartilhamento do sentimento anticomunista, fascista e nacionalista²⁹.

A falsa neutralidade do governo Vargas ante aos ganhos econômicos brasileiros com a exportação de borracha para o Reich alemão é destacada por Monteiro (1979):

No entanto, as atitudes tomadas por Vargas nem sempre estavam coerentes com esta neutralidade. Em discursos, por mais de uma vez, o nosso governante demonstrou simpatias pelas nações do eixo, mas por outro lado, a dependência histórico-econômica do Brasil em relação ao continente americano e mui particularmente aos Estados Unidos equilibrava o cenário político assegurando a manutenção desta neutralidade. (Monteiro, 1979, p. 23).

²⁸ Interessante destacar que não há menção a negros e judeus, populações diretamente afetadas pelas ideias debatidas no trabalho e as únicas duas menções feitas aos indígenas são: 1) sobre o despovoamento da região catarinense que seria somente ocupada pela população dos carijós e botocudos; 2) sobre a hostilidade do indígena à colonização.

²⁹ Monteiro (1979) infere que quase a totalidade dos colonos alemães catarinenses (10 mil de 10.796), em 1940 declararam fidelidade ao nazismo alemão e a adesão de 2/3 dos simpatizantes da Ação Integralista Brasileira ao partido nazista.

Outra contribuição do trabalho de Monteiro (1979) se dá ao denunciar o descaso da coroa portuguesa à educação do povo brasileiro, apresentando a justificativa utilitarista da colônia brasileira a serviço de Portugal, de forma que ainda com a transferência da coroa portuguesa, essa se manteve restrita às elites e sob influência das ideias europeias. Mesmo com a independência brasileira em 1822, de caráter liberal, a educação permaneceu como importância secundária, sendo ainda mais ausente no interior dos estados, abandono esse que favoreceu para que comunidades étnicas com cultura de valorização escolar e altos índices de alfabetismo criassem suas próprias escolas a partir do apoio de igrejas (Kreutz, 2000), e sofresse a influência por meio do apoio do partido nazista, no caso dos teuto-brasileiros.

É bom lembrar que a política de nacionalização expressa no regulamento de 1914, difere radicalmente daquela, posta em prática após a Revolução de 1930. A primeira utilizava meios liberais, procurando nacionalizar, através de um processo lento no qual o elemento estrangeiro pouco a pouco iria aceitando os padrões nacionais. Seria uma assimilação gradativa, evitando-se, o quanto possível, choques e ameaças. A política de nacionalização, iniciada após a Revolução de 1930 e que atingiu o seu ponto máximo com o Estado Novo é bem diversa da anterior. Aqui uma série de fatores novos incidiram sobre o problema e as autoridades educacionais refletiram as tendências de um mundo à beira de um novo conflito, onde a insegurança, a inquietude e a desconfiança foram tônicas que influíram decididamente na nacionalização do ensino. Por esta razão o processo se apresentou de uma forma coercitiva. O objetivo era nacionalizar, não importando que muitas vezes, os meios manipulados ferissem instituições, correndo o risco de ficarem sem instrução às crianças, em uma faixa etária, em que pela constituição, o ensino deveria ser obrigatório. (Monteiro, 1979, p. 46-47).

Ainda, é explicitada a mentalidade eurocêntrica e colonialista ao se referir aos indígenas como “[...] arredio e muitas vezes hostil ao processo de colonização” (Monteiro, 1979, p. 5), tratando, nesses casos os colonos como desbravadores. Nesse sentido, acreditamos ser necessária a distinção feita por Bhabha (2010) entre as noções de diversidade e diferença, afirmando que a primeira expressão abriga a admissão do tido como diferente aos moldes da cultura hegemonicamente estabelecida, enquanto que as diferenças culturais abrigam as tensões e produtos da desconsideração, desvalorização e exclusão das culturas dos grupos minoritários e que, portanto, envolvem “um processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.” (Bhabha, 2005, p. 63).

Para o autor, a adoção da terminologia “diversidade” implica um mascaramento de aceitação à diferença, em que essa se configura como uma classificação das diferenças

aceitáveis do outro. Desprende-se que a “diversidade” solidifica a percepção identitária a determinadas características do Outro e o impede de reconhecer as diferenças geradas a partir da interação entre diferentes grupos. No mesmo sentido, Fleuri (2003, p. 24) nos ensina que “as identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades”.

Ao encontro, Ianni afirma que “também por isto a globalização não significa nunca homogeneização, mas diferenciação em outros níveis, diversidades com outras potencialidades, desigualdades com outras forças (Ianni, 1994, p. 159). Dessa forma, o projeto de homogeneização não deve somente ser rejeitado por sua proposta de redução de possibilidades de ser, ver, estar e agir no mundo por meio de um processo de apagamento e violência às diferentes identidades mas porque a própria busca pela assimilação envolve, necessariamente, a produção de novas diferenças que derivam desse processo de violência. A reconstrução de um espaço, assim, verdadeiramente democrático, necessita que esse seja conhecido em suas dimensões e nas formas pelas quais se articulam para que possamos ultrapassar a transitividade ingênua para a tomada de consciência, essa, que ainda é encarada como perigo pela ameaça que representa ao *status quo*, como já analisava Freire (2014).

No mesmo sentido, Florestan Fernandes (1989) postula que só é possível a construção democrática a partir do estabelecimento de uma educação democrática. Para isso, é necessário que pensemos acerca da democracia como meio de acesso e permanência à educação, mas, mais que isso, sobre a “territorialidade” da educação, isto é, as inter-relações entre sua estrutura, função e forma, nos indicando que a incipiência de políticas públicas mesmo no acesso e permanência apontam para uma distância ainda maior entre uma inclusão formal e inclusão de fato.

4.3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E ACESSO A OUTROS DIREITOS

[...]a educação é assim um direito de todos e a violação desse direito a um único indivíduo supõe o questionamento de tal direito a todos os indivíduos (Gentili, 2009, p. 1075).

Ao celebrar o aniversário de Paulo Freire em 2011, Streck (2011) desenvolve 5 lições construídas a partir do pensamento freireano, iniciando-se pela reflexão do que nos torna humano e a impossibilidade de condicionamento único a uma definição científica exata e imutável. Envolve a necessidade da permanente construção de nós mesmos, inclusive do pensamento ético que considera a humanidade do outro. A busca do entendimento do que é universalmente humano parte do confronto entre grupos. O direito à educação é sustentáculo para a defesa dos direitos humanos, tanto quanto os direitos humanos devem ser garantidos para que tenhamos uma educação verdadeiramente democrática.

No mesmo sentido, Fornari (2021, p. 60) afirma:

A educação para os Direitos Humanos é extremamente necessária, pois oportuniza às organizações, aos educadores, aos servidores públicos e às pessoas, o conhecimento sobre seus mais primordiais direitos, os mecanismos que os protegem e as capacidades necessárias para defende-los e aplicá-los para si e para todos, além de proteger as pessoas contra as injustiças e desigualdades.

Embora Brandão (2007) nos relembre formas punitivas, excludentes e opressoras de educação e a democracia guarde em sua polissemia a possibilidade de sua efetivação meramente formal e institucional, nos referimos aqui à democracia como o pleno exercício da cidadania sem o qual, a educação não é possível, tanto quanto é fundamental à primeira. A inexistência de hierarquia entre os princípios constitucionais aos quais os direitos humanos se equiparam, revela a indissociabilidade entre os direitos fundamentais à dignidade da pessoa humana cuja categoria engloba a todas as categorias naturais e historicamente construídas, não podendo ser relativizadas.

Nessa concepção de educação que Freire defende nos constituir como humanos.

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

Entre as barreiras de acesso ao direito à educação dos sujeitos imigrantes se destacam a burocracia em relação à documentação, o desconhecimento acerca de direitos e formas de acesso a eles, a invisibilidade dos estudantes estrangeiros, as barreiras linguísticas e condições materiais como dificuldade de conciliação entre trabalho e estudos (Magalhães,

2010). Ainda, adiciona-se a xenofobia e o racismo que afeta contingentes cada vez maiores dada a alteração recente no perfil dos fluxos migratórios na América-Latina pelas tendências de migração Sul-Sul. Percebe-se, assim, a constituição de uma problemática complexa e multifacetada cujo encontro se dá nos espaços escolares e nele se manifestam pela produção e reprodução de culturas, sobretudo das hegemonicamente estabelecidas que carregam uma tradição de hostilidade mascarada pelo mito do paraíso tropical e acolhedor brasileiro.

A própria noção de homogeneidade é antagônica à noção de cultura pela sua característica de hibridismo se opor a uma totalidade essencialista, na visão de Bhabha (1990, p. 210-211): “Toda cultura é constituída somente em relação à alteridade interna ao seu próprio processo de formação simbólica, tornando-se assim estruturas descentradas – através deste deslocamento ou limiar existe a possibilidade de articulação de diferentes, mesmo incomensuráveis, práticas culturais e prioridades.”

O direito à educação tem sido reduzido ao direito à aprendizagem, suprimindo-se a dimensão do convívio em sociedade e mesmo outros direitos relacionados como à saúde, à segurança alimentar, à habitação, à qualidade de vida e, por fim, à dignidade que vêm sendo ameaçadas por uma “restauração conservadora na educação” com políticas de desfinanciamento, conservadorismo ideológico e instrumentalização do ódio; e individualização do social por meio de discursos meritocráticos apontados pela pesquisadora Nora Gluz (2021).

A justificativa apontada por alguns autores se direciona ao desejo da manutenção das desigualdades pelo desejo da manutenção dos privilégios por meio de uma aliança entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo que produzem uma “nova direita” (Apple, 2002) que, no entendimento de Pereira (2020), constitui em um amálgama dessas duas vertentes ideológicas que apesar de entrar em evidência em 1980, teria se originado com a criação de terceira via em 1930 pelos norte-americanos pela fomentação da crença na insuficiência do Estado na resolução das demandas sociais. Essa nova onda ideológica se manifesta na contradição fundante da defesa à liberdade enquanto a restringe à concepção conservadora ocidental branca e cristã, excluindo diferentes pensamentos, crenças e manifestações .

No âmbito educacional, ainda Gluz (2021) soma a censura e controle do trabalho docente e intelectual para fortalecer a concepção tecnicista da educação, promovendo uma massificação escolar em contextos de desigualdade que intensificam estratégias de distinção social e a elaboração de políticas públicas que promovem a competência. Competências emocionais e voltadas à liderança e ao empreendedorismo são adicionadas como uma ilusória

contraposição à frieza do tecnicismo das disciplinas esvaziadas de reflexões críticas em diálogo com disciplinas das humanidades consideradas inúteis, de modo a evocar mais uma vez a auto-responsabilização dos indivíduos pelas suas respostas emocionais e comportamentais no mundo - um condicionamento à felicidade que traduz a docilização dos indivíduos referida por Foucault (2010).

As relações entre docentes e estudantes é reduzida a uma suposta neutralidade norteada à resignação, alheia à própria condição humana. A liberdade de cátedra, ainda que reconhecida nas legislações dos países latinoamericanos vem sendo perseguida por um movimento neoconservador de caráter liberal que defende a liberdade de ensinar e aprender como escolhas de âmbito privado das famílias, reduzindo a educação enquanto direito coletivo a um direito individual. “A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis.” (Frigotto, 2017, p. 27).

Ainda, é questionável a autonomia de escolha dos sujeitos em formação como no caso das crianças e jovens que têm seus caminhos escolhidos pelos pais ou, ainda, por si próprios sob influência de propagandas que prometem melhores perspectivas de trabalho por formações mais direcionadas ao atendimento dos interesses das indústrias, conforme denunciam os artigos que compõem o livro “Escola ‘sem’ Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira” organizado por Gaudêncio Frigotto (2017).

No Brasil, a ameaça à convivência social e consolidação da escola pública é manifesta pelo movimento Escola sem Partido que utiliza do contexto de desagregação social para a, “[...] produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição” (Frigotto, 2017, p. 17). Interessa a analogia ao nazismo feita por Penna (2017) no mencionado livro ao investigar a gênese e dos simbolismos trazidos pelo movimento do Escola sem Partido à Alemanha nazista: o professor que passa a ser visto como inimigo ao se colocar como defensor da pluralidade de ideias e culturas é retratado como um vampiro, um parasita, um monstro, mesmas imagens que os nazistas utilizavam para desumanizar os judeus.

Essas comparações ao regime nazista que não encontram dificuldades em serem feitas diante de tantas manifestações de ódio e intolerância a minorias e aos pensamentos divergentes e que atuam orientadas para o extermínio do que se entende pelo Outro, têm encontrado a indignação do senso comum que parece colocar o nazismo e o holocausto como fenômenos sagrados, intocáveis, incorrespondíveis à realidade, fenômeno estudado e discutido pelo pesquisador Michel Guerman (2022). No entanto, como afirma Frigotto (2017),

é a própria historicidade dos fenômenos indicam terreno preparado para essas ideologias como da escola sem partido apontam para o histórico escravocrata e racista dos países colonizados na América Latina: “A burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública.” (Frigotto, 2017, p. 20).

Essa burguesia subordinada ao poder dos centros hegemônicos do capital anulam o poder político dos Estados nacionais pela transferência da governança para os grandes grupos econômicos (capital financeiro), pelos organismos internacionais que os representam (Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial), e em escala nacional, pelos bancos centrais e ministérios de economia (Frigotto, 2017). Trata-se, em suas palavras, em um “Poder sem sociedade” que mantém os países subservientes ao capital a um estado de exceção permanente (Frigotto, 2017). Mesmo as ditaduras no contexto latino-americano também foram criações norte-americanas, entendidas por Ribeiro (2017, p. 88) como correspondentes políticas inevitáveis do [...] domínio de nossa economia pelas corporações transnacionais, que, não podendo ser legitimado pelo voto popular, tem que ser imposto pela mão de governos militares.”

Cada uma delas nos foi imposta através de movimentos programados cuidadosamente em Washington - com a ativa participação internacional - de desestabilização de governos democráticos e progressistas, seguidos da apropriação do poder através de golpes de militares ianquizados. Uma vez implantada a nova ordem, seus mandantes atenderam solícitos a voz do amo. Redefiniram toda a política salarial para anular as conquistas sociais dos trabalhadores e impor regimes de medo e de fome. Logo após, com o mesmo denodo, revogaram por decreto a legislação de defesa dos interesses nacionais, para que as empresas multinacionais se apropriassem de nossos recursos e mercados. Em consequência, nos converteram em exportadores de capitais que mandam para fora lucros cada vez maiores, ao mesmo tempo em que assumimos uma dívida externa que cresce astronômica. (Ribeiro, 2017, p. 88).

As constituições democráticas que marcam uma superação histórica sobre as ditaduras americanas são ameaçadas por discursos que manipulam a opinião pública por meio de propagandas e investimentos maciços em programas veiculados em redes sociais e plataformas de *streaming* antagônicas à própria democracia utilizando-se do medo do comunismo, do medo do Outro, da menção a “Deus, Pátria e Família” – lema retomado do movimento integralista brasileiro – para evocar uma noção distorcida de soberania nacional e liberdade irrestritas para questionar e deslegitimar as instituições públicas democráticas para, em seu lugar, legitimar o poder ilegítimo dos discursos que os mobilizam.

“Manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência” (Frigotto, 2017, p. 24) somada à força militar e ao “[...] aparato jurídico que criminaliza a pobreza e os movimentos sociais” (Frigotto, 2017, p. 24). Eis mais uma estratégia da propaganda nazista de Goebbles, reproduzida no governo Vargas e depois para dar o golpe em 1964 que se usa das paixões de um povo cuja auto-estima está destruída, glorificando-o e associando sua mazela ao inimigo a ser combatido enquanto “deixa a boiada passar” e todo o pacote do ódio junto.

Por fim, nos percebemos diante de um futuro que repete ao passado - emprestando a leitura de mundo do cantor Cazuza - em que percebemos não uma estagnação mas um verdadeiro retrocesso sócio-político-cultural que, por retornar a um passado manchado pela violência e perda de direitos sob a égide do discurso dos Direitos Humanos como marco alcançado em que palavras como educação, inclusão, inovação e democracia são esvaziadas, apropriadas e deformadas para escamotear processos de dominação cultural como já previa Foucault (2010).

O enfrentamento à problemática da educação deve, pois, ser tratado consoante a dimensão de sua complexidade por uma resposta sistêmica e intersetorial das áreas como da saúde e da assistência social por meio de uma abordagem interseccional que contemple os marcadores desfavoráveis à efetiva inclusão social dos sujeitos, de modo a promover uma inclusão que seja maior que a soma das partes inconclusas, como defende Gentili (2009, p. 1075): “A partir de uma perspectiva democrática, não há inclusão social que possa ser parcial, sendo esta mais que a soma dos fragmentos de espaços inconclusos nos quais se conquista um pedaço da promessa integradora.”

4.4 ESCOLA COMO ESPAÇO PRODUTOR DAS DESIGUALDADES

Lembremos finalmente, que a raiz das atitudes opostas entre os que se sentem “acima” e “abaixo” está na estrutura injusta da dominação. Assim, é importante que o sistema educativo incorpore uma sólida formação ética, política e econômica dos educadores, para que o fruto do seu trabalho educativo conduza a ações transformadoras dessa estrutura
(Xavier Albó, 2005, p. 78).

No texto que dá nome à essa seção, Fleuri (2013) atribui à mundialização do mercado e ao avanço tecnológico a exposição e intensificação das interligações pelas quais o mundo se constitui, igualmente expondo e intensificando as desigualdades e contradições nele existentes.

Nos locais onde prevalecem outras culturas, a escola é sem dúvida a primeira janela aberta à cultura dominante e a seus valores, mas esta penetra também por outros meios: as relações com os emigrados, as viagens, os meios de comunicação. Por essas e outras vias, estamos todos expostos a outras culturas, sejam locais ou estrangeiras, sobretudo as do primeiro mundo. (Albó, 2005, p. 40).

Uma escola que nega essas contradições e ameniza a percepção das desigualdades atenta contra os direitos humanos por meio da imputação da diferença ao indivíduo, inviabilizando a percepção dos próprios sujeitos acerca de suas identidades coletivas em favor da coletividade dominante, culpabilizando-os pelas injustiças sofridas, bem como minimizando seus efeitos na sua formação como ser humano. Fleuri (2013) questiona como abordar as diferenças sem reforçá-las, dado que ao tratar o outro como o diferente, nos concebemos como padrão a ser seguido e esse caminho tende à hegemonização comportamental, linguística, intelectual, enfim, cultural.

O panorama histórico da percepção das diferenças se caracteriza pela negação, em que o detentor de poder subjuga outras culturas ao seu sistema de valores sob a escusa da inferioridade que argumenta comprovar pela própria condição inferiorizada que promove. O nascimento democrático estadunidense se consagrou por uma assimilação recíproca, pela qual foram abandonadas as diferentes raízes culturais em favor de uma identidade unitária. Tais diferenças, no entanto, remanescem no campo das desigualdades sociais.

O temor das anti-democracias à possibilidade de rupturas da ordem vigente por novas concepções encontra sua sombra nas proibições de ingresso de imigrantes em seus territórios que se traduzem pelo termo “xenofobia”. Atualmente, muitos países, pelas próprias imposições políticas e econômicas decorrentes da globalização, têm aberto suas portas aos imigrantes.

No entanto, ainda remanesce consciente e inconscientemente o processo de assimilação cultural que a escola acaba por reproduzir produzindo ainda mais desigualdades, demonstrando ir ao encontro às tentativas de apagamento, intensificando a marginalização dos já excluídos e que, por sua vez, intensificam a reação às injustiças sofridas. Por essa razão, é

necessário pensarmos caminhos que, a partir das relações constituídas cotidianamente, promovam a inclusão no sentido de acolher as diferenças e não amenizá-las em um processo de integração pelo qual as múltiplas identidades são subsumidas a uma unidade artificialmente forjada pela cultura dominante.

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé, primeiro professor indígena da UFG, em entrevista à Sagres afirma que é pela inclusão de um professor indígena que a interculturalidade começa, de fato, “[...] porque não adianta discutir interculturalidade sem a presença de uma cultura diferente dentro da academia. Ela representa, de fato, a inclusão de um mundo diferente dentro da universidade, são percepções diferentes sobre o mundo” (Germano, 2023, s/p). Ao encontro, Fleuri (2013) propõe um confronto que promova a potencialização da força criativa entre diferentes pontos ao invés de anulá-las. Assim, a diferença remanesce uma terminologia complexa, implicando a tomada do outro como o outro de mim, condicionando nossa própria existência a parâmetros.

O professor Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé critica o tratamento hegemônico dado à ciência pela universidade “[...] como se ela fosse a única, desconsiderando as diversidades e questões sobre o mundo. O povo Tapirapé tem seus conhecimentos sobre as mudanças climáticas, por exemplo. Meu propósito é fazer essa troca de conhecimentos com percepções indígenas com a ciência da universidade (Germano, 2023, s/p). É justamente na percepção do “outro”, que se torna possível perceber nossos padrões, até então tomados como inerentes, vez que é o contraste que permite enxergar os contornos. Só é possível a definição pela delimitação de luz que a sombra impõe, e que revela o que se ausenta, o que se destaca, o que separa, enfim, o que contrasta. Assim, a percepção do outro é a percepção das desigualdades,

A história demonstra quanto as diferenças foram utilizadas como parâmetro de seleção/exclusão, domínio/sujeição. Na história da colonização haitiana, James (2010) relata que a discriminação se dava em uma escala de cor, quanto mais negra a pele, mais rebaixada a condição humana das pessoas pelos seus opressores. Essa classificação repercutia entre os negros, conforme se distanciavam do tom de pele que naquelas condições simbolizava sua opressão, repercutindo uma cultura de opressão, exercendo assim, o domínio não somente físico, mas psicológico, intelectual e propriamente cultural sobre os negros.

Fleuri (2013) indica um caminho na defesa da escola como espaço de aprendizado da cultura a fim de que o ser humano possa interagir com outros seres humanos no contexto em que se encontram e, com eles, os contextos formadores de suas identidades. Ao encontro de Paulo Freire (1975), as pessoas se educam e se transformam nas relações uns com os outros,

mediatizadas pelo mundo e por seus próprios mundos. Nesse sentido, é fundamental o papel da escola para a reafirmação e desenvolvimento de sua própria cultura, forma pela qual o sujeito percebe sua identidade e pela qual a ressignifica. Por isso, o professor Fleuri (2013) coloca a importância de se trabalhar a partir das próprias subjetividades de professor e aluno, não minimizando, mas potencializando as diferenças existentes, sem, no entanto, negar a singularidade de cada um e reconhecendo as desigualdades que produzem desigualdades. Desse modo, se opõe ao processo de desculturação ao propor que se deve “*respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule*, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.” (Fleuri, 2006, p. 497 - grifos do autor).

Candau (2008) ensina que a educação em direitos humanos deve ser trabalhada processual, transdisciplinar, sistemática e multidimensionalmente, não se resumindo a um conteúdo estático e destacado das interações sociais, mas elemento que deve transversalizar e se manifestar concretamente em todo o processo educativo. Destaca-se, assim, a importância das abordagens metodológicas, mas, mais ainda, o papel da mediação, na constituição autêntica do processo educativo, que, por sua vez, exige formação docente de qualidade e autonomia docente. Nesse sentido, conclui-se que “a metodologia não deve se destacar ou divergir da proposta educativa, mas se revelar coerente a ela, por meio de seus sujeitos e de suas interações.” (Miranda; Fernandes, 2022, p. 238).

No mesmo sentido, a consolidação do direito humano à educação envolve três dimensões prepositivas dos Direitos Humanos: o direito humano à educação; os direitos humanos na educação e os Direitos Humanos pela educação, demandando a oferta de condições pelo Estado, o reconhecimento à diversidade e o atendimento às finalidades (Tomasevski, 2006). O fazer educativo significativo que rompa com uma educação colonizada exige um comprometimento freireano, que envolva os sujeitos envolvidos no processo educativo de forma horizontalizada, que fale seus nomes, mais ainda, que os ouça, como dialoga bell Hooks (2020), que enfatiza que para que a educação não seja desumanizada, ela não pode ser destituída de sua subjetividade. Porém, ainda em 1994, Ianni (1994, p. 149) já anunciava que “[...] a sociedade nacional não dá conta, nem empírica nem metodologicamente ou histórica e teoricamente, de toda a realidade na qual se inserem indivíduos e classes, nações e nacionalidades, culturas e civilizações.”

Por essas razões Bhabha (2005) defende a tendência das ressignificações e aprofundamentos da realidade a partir das narrativas dos grupos minoritarizados que sofrem

com constantes invisibilizações e apagamentos de suas histórias e identidades cujas violências devem ser percebidas como atentados à própria sociedade e como desperdícios. No entanto, assim como Milton Santos (2021) alerta que a totalidade não é a soma de suas partes, mas é “dialética e concreta” (Santos, 2021, p. 57), os efeitos da história não se apagam por seu descortinamento, demandando a revisão de posturas, confronto de ideias, diálogos que se proponham à construção de sistemas alternativos ao que já está posto.

Essa demanda se manifesta pela verificação da inviabilidade de uma universalidade que represente a multiplicidade de concepções de dignidade em diferentes culturas. Nesse cenário, surge a noção de mestiçagem tratado por autores como Hall (2013) e Serres (1993), não como projeto de branqueamento como houve no Brasil (Munanga, 2020), mas como produto inevitável da formação da sociedade global e das desigualdades e violências perpetradas que eclodem novas identidades por meio da assimilação tanto quanto pela resistência.

Em uma primeira chave de aproximação/diferenciação dos fenômenos como ponto de partida para construções de novos caminhos, trazemos a compreensão de Serres (1993) sobre uma outra ideia de mestiçagem, não como imposição ou estratégia de apagamento mas de congregação. A mesma dualidade da potência de mestiçagem é sentida por uma segunda chave de aproximação/diferenciação entre os conceitos de outridade em relação ao seu quase sinônimo, alteridade. Enquanto propaga-se na educação a importância do exercício de alteridade no sentido de se promover uma disposição empática em relação ao outro, a outridade pode revelar as múltiplas relações que influenciam na relação com o outro, de estranhamento à identificação.

Levinas (1980), também um judeu cujo entre-lugar se tornou um não-lugar pela política de extermínio nazista, foi detido em 1940 durante a ocupação nazista na França e experienciou sua proposta ética por meio da ação de seu colega Karl Jaspers que o ajudou a se esconder por três anos da tortura e da morte, concretizando sua defesa de uma ética que interpele a ação voltada ao outro, antes mesmo da preocupação metafísica. A outridade de Levinas (1980), inspirada na “ética dos pais” – ética dos patriarcas e matriarcas fundantes do judaísmo e o conceito de *Tikkun Olám* (reparação do mundo) - afirma que nosso encontro com o outro é um chamado à responsabilidade em romper com o egocentrismo e direcionar nossa ação em prol do bem estar do outro.

Ao nos orientar pelo outro, vamos além da justiça, alcançando a ética como compromisso incondicional pelo outro mesmo diante da ausência de reciprocidade ou de

desequilíbrio. O outro é um rosto que se apresenta como símbolo da própria humanidade e símbolo de nossa finitude e limitação a qual devemos atender em sua singularidade. A ação de Jaspers é exemplo de sua preocupação e responsabilidade com o outro em alinhamento à ética leviniana tanto em princípio como por se manifestar na prática, para além de uma mentalidade a ser defendida, constituindo um movimento de “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, visando a superação da contradição opressor-oprimido” como Freire (1975, p. 21) conceitua práxis.

Mais ainda, a concepção do outro-em-si-mesmo se mostra consciente e receptível às diferenças mais que um outro tratado como um “mesmo” a que vemos refletir no Brasil em falas como “todas as vidas importam” e “consciência humana”³⁰, que buscam apagar os marcadores de opressão que recaem sobre os sujeitos negros. No mesmo sentido, reconhecendo-se as dinâmicas de poder de subjugação do outro, “os discursos críticos pós-coloniais exigem formas de pensamento dialético que não recusem ou neguem a outridade (alteridade) que constitui o domínio simbólico das identificações psíquicas e sociais.” (Hall, 2013, p. 241).

A interculturalidade se apresenta como caminho alargado e orgânico que permite o reconhecimento das diferenças e das hierarquias de valores que produz desigualdades por meio de uma dinâmica processual concretizada pelo diálogo entre seus distintos sujeitos e grupos sociais, inclusive favorecendo a interseccionalidade³¹ dos marcadores sociais que podem revelar suas mútuas influências e as diferentes configurações de posição dos sujeitos na participação social. No mesmo sentido, conclui Tubino que a interculturalidade: “[...] implica em reconhecer as diversas sensibilidades e espiritualidades, que pessoas, de diferentes horizontes culturais, possuem” (Tubino, 2013, p. 13). Ainda, Tubino (2013, p. 30) afirma que o diálogo e a deliberação intercultural na educação se constituem como o ponto de partida que [...] “devem promover nos educandos, a visibilização dos estigmas e “projeções”, a partir das quais percebem e se relacionam com o ‘outro’.” (Tubino, 2013, p. 30).

³⁰ Falas que se popularizam como uma reação aos movimentos “Vidas negras importam” (Black lives matter) que a partir da morte de um homem negro norte-americano, George Floyd devido ao abuso policial, mobilizou protestos em diversos lugares do mundo contra a violência policial contra o povo negro. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policia-l-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml> e em reação ao “dia da consciência negra”, respectivamente, que defendem que tais manifestações geraram uma separação e classificação entre os seres humanos como se essa não fosse, precisamente, a razão dessas manifestações.

³¹ Conceito cunhado em 1989 por Kimberlé Crenshaw, jurista negra norte-americana a partir da crítica de suas predecessoras do feminismo negro à tendência a se abordar “raça e gênero como categorias mutuamente exclusivas de experiência e análise.” (Crenshaw, 1989, p. 139, tradução nossa).

A conciliação parece alcançar uma trilha possível pela compreensão de outridade de Albó (2005) definida como aquilo que ainda não somos, mas que podemos vir a ser ao agregar o outro sem abandonar nossas raízes. Essa possibilidade de vir a ser algo novo, não pela negação, mas pelo diálogo com o diferente que enxergamos como o outro. Para tanto, a mera tolerância é infrutífera, sendo necessário “[...] um verdadeiro intercâmbio enriquecedor” (ALBÓ, 2005, p. 48), em que o reconhecimento da identidade se constitui como um fincar as raízes dentro de si, abraçando sua bagagem cultural.

Quando surge um novo ser humano, ele se forma no seio de sua mãe. Essa é a matriz onde é recebido e vai tomando forma todo o ser biológico. Sem o apoio dessa matriz biológica e psicológica, esse novo ser não poderia sobreviver. [...] Graças a essa matriz, o novo ser humano não precisa sempre reinventar tudo do nada. As pessoas de seu meio e esse próprio meio vão lhe fornecendo pistas, normas e soluções práticas para a imensa maioria de problemas comuns da vida. [...] Partindo daí, ele também – junto com os que o rodeiam – irá acrescentando sua própria experiência e sua criatividade a essa imensa e crescente bagagem cultural. (Albó, 2005, p. 15-16).

Chamamos a isso a ancestralidade que nos conduziu até aqui. Em diálogo, penso em hebraico - *le dor va dor* (de geração em geração), que permitiu que chegássemos até o presente momento.

Uma terceira chave de aproximação/diferenciação que trazemos se dá entre as ideias de identidade/diferença. Partindo-se do entendimento de Bhabha (2005, p. 49) de que “Um saber só pode se tornar político através de um processo agnóstico: dissenso, alteridade e outridade são as condições discursivas para a circulação e o reconhecimento de um sujeito politizado e uma ‘verdade’ pública”. Essa chave foi pensada a partir das considerações de Santiago; Akkari e Marques:

Ao considerarmos que as identidades são fabricadas mediante a marcação da diferença, que, por sua vez, ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social, somos levados a admitir que a identidade não é o oposto da diferença; ela depende da diferença. [...]. (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 38).

Não pretendendo uma análise dualista mas a percebendo manifesta na sociedade, Santos (2000) afirma que o pilar da regulação se assenta, por sua vez nos princípios de Estado - como soberania indivisa que impõe verticalmente a política aos cidadãos; o mercado - que impõe-se por uma política horizontal, individualista e antagônica; e a comunidade - por uma

política também horizontal mas em caráter solidário. De outro lado, o pilar da emancipação se assenta por três lógicas de autonomia racional - das artes, a cognitiva e instrumental da ciência e da técnica e da prática da ética e do direito. No entanto, com o surgimento do capitalismo, Santos (2000) conclui que o pilar da regulação subsumiu o da emancipação.

Assim, pensar o direito à educação perpassa pela conformação de um projeto de desenvolvimento humano a um sistema de regulação. O Direito ocidental, embora se manifeste em sistemas próprios de cada país, sofreu forte influência do sistema greco-romano, em que o foco regulatório passava a sobrepor os direitos religiosos. A autoridade passa a conferir uma soberania em nome da coletividade, que, porém, é regulada por uma entidade que historicamente se mantém como elite produtora e ao mesmo tempo alheia à realidade de sofrimento imposta à maioria do povo, como bem desenvolvido por Brandão (2007) ao pensar as origens greco-romanas da bidimensionalidade da educação ocidental.

Ao se negar à regulação do estado, no entanto, o capitalismo constitui-se como força diretiva, ainda que de forma oculta a um sistema ao qual não é subjugado. O contexto de surgimento da primeira geração dos Direitos Humanos consolidada pela Declaração dos Direitos Humanos do Homem e do Cidadão, de 1789, simbolizado pelo princípio da liberdade acabou por permitir a percepção da individualidade desvinculada das dinâmicas sociais determinantes, repercutindo no descomprometimento estatal e à responsabilização individual dos sujeitos que caracteriza o neoliberalismo.

Ainda, a predominância da racionalidade cognitivo-instrumental das ciências invoca a racionalidade ocidental como medida de todas as coisas e capaz de predizer o conhecimento do futuro, pela crença no progresso que “não abre campo de pensamento e de ação para o advento de formas diferentes de ser e de saber” (Chauí, Santos, 2013, p. 28), de modo que “a razão moderna tornou-se impotente para suportar o desafio de interrogar alternativas à ideologia do fim da história (no duplo sentido de término e *telos*)” (Chauí, Santos, 2013, p. 28).

Minayo afirma que a cientificidade deve ser “[...] pensada como uma idéia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos.” (Minayo, 2001, p. 12). Nesse sentido, a pesquisadora ressalta a característica histórica da ciência que não revela um “a priori”, “mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento.” (Minayo, 2001, p. 12) Assim, conclui que:

Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investiga. (Minayo, 2001, p. 12).

Para Krenak (2020), a relação ocidental com a tecnologia se dá em uma perspectiva de busca de superação da natureza ao invés da busca de uma relação harmoniosa sustentada pela percepção da humanidade como parte constitutiva do meio ambiente, concluindo que "Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos" (Krenak, 2020, p. 82).

Ao encontro, Simas e Rufino (2020) identificam como ainda presente a colonização como um veneno, um fenômeno de longa duração que produz "sobras viventes":

[...] seres descartáveis, que não se enquadram na lógica hipermercantilizada e normativa do sistema, onde o consumo e a escassez atuam como irmãos siameses; um depende do outro. Algumas "sobras viventes" conseguem virar sobreviventes. Outras, nem isso. Os sobreviventes podem virar "superviventes": aqueles capazes de driblar a condição de exclusão, deixar de ser apenas reativos ao outro e ir além, afirmando a vida como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência. Uma disputa operada apenas no campo da política e da economia pode gerar ganhos efetivos, é claro. Mas o salto crucial entre a sobrevivência e a supervivência demanda um conjunto de estratégias e táticas para que saibamos atuar nas batalhas árduas e constantes da guerra pelo encantamento do mundo. (Simas; Rufino, 2020, p. 4 – grifos dos autores).

Mesmo diante das calamidades ambientais cada vez mais descortinadoras de suas origens na ação humana, as propostas se dão no sentido de soluções ofertadas pelo próprio capitalismo e que, portanto, não o combatem, como fosse possível contornar os problemas quando estes são gerados pela mesma máquina que propõe sua resolução. O resultado é a redução das pessoas a consumidores e os cidadãos a serem cuidados, a uma clientela, essa, mantenedora da máquina que culpabiliza o pobre pela pobreza, sem se responsabilizar por produzi-la.

Ianni (1994) coloca a necessidade de libertação dos pensadores de seus quadros de referência a fim de que possam pensar a globalização a partir de uma perspectiva original que contemple sua multiplicidade de aspectos de forma abrangente e integrativa. Para isso,

deve-se romper com a visão de que devam ser priorizadas suas dimensões (econômicas, financeiras, tecnológicas, informáticas, culturais, religiosas, políticas, geopolíticas, ecológicas, sociais, históricas, geográficas etc), e suas perspectivas isoladas de análise como a superpotência mundial e a luta pela soberania nacional, devendo-se abandonar as comparações convencionalmente feitas entre nações, sistemas de governo, regimes políticos, etc. Por fim, o autor ressalta como caminho pouco adotado e importante para a compreensão das relações globais, a desterritorialização.

Ao encontro, Orço e Fleuri (2010) defendem a necessidade de “uma ressignificação epistemológica do conhecimento” que desconstrua o pressuposto moderno colonial do que é universalidade das ciências e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas.

Em uma tradução de deslocamento da estrutura do pensamento colonial branco, o músico e artista Jim Morrison, também branco e filho de militar, em “*Whisky, mystics and men*” em inspiração aos povos indígenas norte-americanos, finaliza um canto que evoca as origens matriarcais da sociedade e o misticismo cuja decadência foi trazida pela “sabedoria” dos homens, afirmando que devemos encontrar uma nova resposta ao invés de um novo caminho. Krenak, em “Futuro ancestral” (2022, p. 83) propõe nos propõe “mundizar” - [...] “verbo que expressa a potência de experimentar outros mundos, que se abre para outras cosmovisões e consegue imaginar *pluriversos*” (grifos do autor), que se baseia nas ideias de pensadores como Alberto Acosta sobre a possibilidade de diferentes mundos se afetarem.

Sobre uma mesa da qual participou no Seminário Perspectivas anticoloniais, na abertura da 7ª. Edição da MITsp - Mostra Internacional de Teatro, intitulada “Do tempo”: “Esses nossos encontros não deveriam ser lugares de flagelar uns aos outros, de ofender uns aos outros, porque ofensa e flagelo já tem demais no mercado. A gente precisa criar oportunidades de fruição.” (Krenak, 2020, p. 8). Ao proporem uma ecopedagogia, Grigorov e Fleuri (2012) se baseiam em valores tradicionais de diferentes povos ancestrais como fontes de inspiração para promover práticas socioculturais alternativas e sustentáveis aos modos de vida ocidentais. Ao encontro, uma “transição pragmática” trata de “[...] buscar novos padrões cognitivos, sociais, políticos e jurídicos articulados de maneira a alcançar a refundação do modo de vida (não só humano) em escala global.” (Chauí, Santos, 2013, p. 28).

Isto é dizer que não se trata de mera adoção de novas estratégias, termos, vestimentas, símbolos, cores, termos, formatos para adequar a uma estrutura já posta mas buscar reconstituir os sentidos presentes nas racionalidades constituintes das linguagens para

visualizar novas estruturas, e, principalmente, outras dinâmicas possíveis de reconstrução, o que acreditamos se encontrar com a ideia de transição paradigmática, por meio de construções de formas alternativas de sociabilidade que compreenda as dimensões social, política, econômica e cultural:

Contra uma razão indolente, trata-se de buscar uma razão operante, contra-hegemônica, capaz de re-instituir a tensão entre regulação e emancipação, isto é, entre relações desiguais pautadas pelo exercício da autoridade partilhada. (Chauí, Santos, 2013, p. 28).

Não seria tão frutífero buscar resgatar o passado como esse tivesse permanecido incólume aos processos predatórios da exploração do poder mais que partir das experiências desperdiçadas do vivido para pensar as possibilidades do presente, indo ao encontro do que Walsh identifica como justificativa ao termo de uma abordagem “decolonialidade” ao invés de “descolonialidade”: *“No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir.”* (Walsh, 2009, p. 14-15).³²

A diversidade radical implicaria um divórcio efetivo e uma crítica das raízes que inibem o diálogo e a formulação de uma geopolítica do conhecimento descolonial e não-racista. Parte do desafio consiste em pensar seriamente em Fort-de-France, Quito, La Paz, Bagdad e Argel, e não apenas em Paris, Frankfurt, Roma ou Nova Iorque, como possíveis lugares de conhecimento. Também precisamos de pensar naqueles que estão presos em posições de subordinação e que tentam entender quer os mecanismos que criam a subordinação, quer os que escondem a sua realidade da vista dos outros. No mundo, há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis. (Santos; Meneses, 2009, p. 376).

A própria dissolução do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos se deveu à separação entre os que se centravam em uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo, que

³² A autora argumenta que a evocação do prefixo “des” remonta uma ideia de superação completa que suprimiria o movimento transgressor de constante luta dos sujeitos subalternizados, embora reconheça que existem muitos estudos que adotem a terminologia com prefixo “des”, sobretudo nas traduções brasileiras, como síntese de uma ferramenta política, epistemológica e social de construção de instituições e relações sociais realmente pautadas pela superação das opressões e das estruturas que conformam uma geopolítica mundial extremamente desigual.”(Castilho, 2013, p. 12-13). Como exemplo, percebemos a crítica de Darcy Ribeiro (2017, p. 112): “Para as elites que regem o período pós colonial, descolonizar propõe edificar a nação superando-se a tribalidade, ou seja, ocidentalizar ainda mais.”

Grosfoguel (Santos; Meneses, 2009) coloca como inserida em um pós-modernismo e a crítica advinda dos saberes subalternizados e silenciados, evento que demarcou a necessidade de uma “transcendência epistemológica”. Grosfoguel (*apud* Santos; Meneses, 2009, p. 385) ressalta como aspectos importantes para os estudos descoloniais:

1) uma perspectiva epistémica descolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) uma perspectiva descolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num universal abstracto (um particular que ascende a desenho – ou designio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projectos críticos políticos/éticos/epistémicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. (Grosfoguel *apud* Santos; Meneses, 2009, p. 385).

A alternativa da desobediência política e epistémica proposta como autores como de Quijano (1992) e Mignolo (2008) propõe o giro decolonial, que deve emergir do pensamento indígena e afro-caribeño e, então, da África e Ásia como formas alternativas do cosmopolitismo colocado como padrão universalista (Bhabha, 2005).

5 O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS PAÍSES LATINO-AMERICANOS E CARIBENHOS: O QUE APONTAM OS DOCUMENTOS?

[...] a América Latina é latência, pois carrega todos os elementos para fazer surgir uma nova civilização, desde que liberta da alienação que lhe foi imposta (Mattos, 2017).

Considerando-se que esse trabalho parte geograficamente do contexto brasileiro, não se pretende aqui alcançar algum planalto que permita visão total e equânime de todos os países latino-americanos e nem aprofundar nos sistemas legais e os estatutos jurídicos reguladores dos direitos dos sujeitos migrantes. Pretende-se, ao contrário, contribuir para a ampliação de elementos fundamentais e introdutórios à aproximação das realidades vividas por nossos países vizinhos por meio de mapeamentos que facilitem processos comparativos.

No entanto, por serem falantes de língua espanhola, com exceção do Brasil, é dificultado um maior acesso às linguagens e as significações que vêm sendo produzidas mas ainda assim acreditamos que as aproximações e distanciamentos percebidas ao longo do contato com as principais legislações de âmbito nacional, quais sejam, as constituições nacionais, as leis de educação e leis referentes aos imigrantes e refugiados, possam desenhar os contextos compartilhados e as quebras de fluxos sentidos pelos países latino-americanos e caribenhos e suas correspondências, omissões ou dissidências em relação às recomendações dos organismos multilaterais.

Para uma melhor compreensão do que se entende por América Latina, foi consultada a obra de Darcy Ribeiro (2017) editada pela primeira vez em 1986 a partir de cinco artigos escritos em 1976 no México, no retorno de seu exílio ao Brasil após anos exilado que lhes permitiram compreender a América Latina pelo distanciamento provocado, amadurecendo e retomando as ideias já desenvolvidas em “Os estudos de Antropologia da Civilização” e “O dilema da América Latina”. Darcy Ribeiro parte de um antagonismo essencial vivido pela América Latina qual seja a da uniformidade sem unidade, um “produto de um mesmo processo civilizatório - a expansão ibérica” (Ribeiro, 2017, p. 25) que nos conferiu uniformidade pela subjugação, dependência e atratividade para os países “desenvolvidos” para seu enriquecimento - condições inviabilizantes para um projeto autônomo de desenvolvimento, de acordo com André Borges de Mattos, na apresentação do livro “América Latina: a pátria grande de Darcy Ribeiro.” (Ribeiro, 2017, p. 10).

As contradições herdadas do passado colonial que colocam “[...] a América Latina como o resultado de um sistema de relações subordinadas a interesses econômicos e políticos internacionais de altíssimo custo, particularmente para as populações autóctones.” (Mattos, 2017, p. 11). Embora a unidade geográfica de continuidade continental seja um forte elemento unificador da América Latina, Ribeiro (2017) ressalta que sua base física não é refletida sequer em uma “coexistência ativa e interagente”, quanto menos em uma estrutura sociopolítica unificada (Ribeiro, 2017, p. 17). A ausência de convivência é herança colonial em que cada unidade política se relacionava com suas metrópoles, mas também pela própria formação geológica que ergue uma barreira por meio da cordilheira desértica e das selvas amazônicas.

De acordo com Bragato *et al.* (2017), a própria nomenclatura “América Latina” é produto de um projeto colonizatório de criação de um Estado-Nação para manter a dominação eurocêntrica sobre os povos latino-americanos.

Porém, Prado e Pellegrino (2022) enfatizam que mesmo a origem histórica do termo é demarcada por uma disputa de narrativas. A corrente abordada por Bragato *et al.* (2017) se refere a de Michel Chevalier (1836) acerca do projeto de dominação do território latino-americano pelos franceses contra o império anglo-saxônico - disputa transposta da Europa entre “anglo-saxões protestantes” e os “latinos católicos”. A outra corrente originada no Semanário “Marcha” pelo artigo “*A idéia de Latino América*” do uruguaio Arturo Ardao, em 1965 aponta para a origem do termo em 1857 no poema “As duas Américas” do colombiano José María Torres Caicedo. Essa última corrente, endossada pela argentina Monica Quijada, defende que a adoção do termo não foi fruto de uma imposição que os latino-americanos teriam aceito passivamente, mas uma reação dos próprios povos latino-americanos com vistas à sua unificação à oposição ao poder anglo-americano.

Tal corrente é veementemente criticada por Mignolo (2007) que acredita que essa última percepção corresponde a uma ilusão emancipatória das elites latino-americanas, como percebemos do enxerto:

‘América Latina’ fue el nombre elegido para denominar la restauración de la «civilización» de la Europa meridional, católica y latina en América del Sur y, al mismo tiempo, reproducir las ausencias (de los indios y los africanos) del primer período colonial. La historia de ‘América Latina’ posterior a la independencia es la historia variopinta de la comunión voluntaria o involuntaria de las élites locales con la «modernidad», que entrañó el empobrecimiento y la marginación de los pueblos indígenas, africanos y

mestizos. La ‘idea’ de América Latina es la triste celebración por parte de las élites criollas de su inclusión en la modernidad, cuando en realidad se hundieron cada vez más en la lógica de la colonialidad. (Mignolo, 2007, p. 82 - grifos do autor).

Levanta-se a reflexão de que a própria invocação à noção de América Latina, incorporada pelos organismos multilaterais a partir do séc. XX, remonta a uma convenção que encontra uma justificativa histórica que a torna mais orgânica do que forjada como parte do projeto de dominação externo, revelando na própria disputa pela autoria de seu termo a disputa por poder que demarca a resistência cultural dos povos latino-americanos contra a dominação anglo-americana. Uma proposição mais recente é a terminologia Abya Yala, invocada por povos indígenas como resistência para além do reconhecimento de um passado colonizatório nefasto compartilhado, que destaca a importância e a invisibilização dos povos indígenas dentro da própria constituição dos povos latino-americanos.

O elemento unificador que caracteriza os países neolatinos (Ribeiro, 2017) se dá pelo compartilhamento das línguas e culturas ibéricas dos 19 países, a que também são denominados de Íbero-américa: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, excluindo-se os países de colonização anglo-saxônica. Maior potência econômica da América Latina, apesar de compartilhar o passado colonial ibérico, Porto Rico é um arquipélago de Ilhas incorporado aos EUA no final do séc XIX, possuindo características distintas dos países latino-americanos, nunca tendo tido uma independência política e não está incluso no SITEAL da Unesco. A própria exclusão do Canadá é exemplificadora dessa caracterização muito embora tenha tido forte colonização francesa, isso porque, mais do que pelo distanciamento geográfico, considera-se a dimensão cultural da colonização por países latinos. Por essa razão, a influência saxônica mais marcante na sociedade canadense o exclui desse grupo a que denominamos América Latina.

Porém, como reafirma Ribeiro (2017) pouco significado tem essa classificação ante a incipiência de uma “entidade concreta, uniforme e atuante” (Ribeiro, 2017, p. 17), que, no entanto, se acentua um pouco entre os países ibéricos, ainda tímida perto da unidade nacional dos países. Maior acentuação ainda se percebe entre os países hispano-americanos e luso-americanos, o que distancia o Brasil, país de dimensão continental dos países que o cercam. No entanto, nenhuma dessas diferenciações se mostram justificadoras do distanciamento de uma unidade política latino-americana alheia à origem aborígine dos povos

indígenas espalhados nos países latino-americanos. A Guatemala, a Bolívia, o Peru, o Equador, o México e a Colômbia possuem grandes contingentes indígenas, sendo férteis para convulsões sociais de conquistas de direitos para esses povos, Ribeiro (2017) acreditava até na possibilidade de surgimento de novas federações com povos autônomos, diferentemente dos outros países que tendem a absorver as micro etnias dentro de uma homogeneidade nacional.

Já a Venezuela, Colômbia, as Guianas, o Peru e alguns países da América Central possuem uma marca racial distintiva pela presença de maiores concentrações de afrodescendentes que, destacando-se o processo escravocrata, também reduziu a expressão cultural desses povos, porém, que marginalizados conseguiram manter certas unidades culturais por meio do folclore, religião e pela música e que sofrem persistentes ataques e desvalorização da homogeneidade ocidental colonial, de modo que a assimilação completa só não se dá, justamente pela permanência da exclusão racial de grupos com traços distintivos do padrão racista ocidental (Ribeiro, 2017).

Tal característica já impõe uma diferenciação desses grupos, nacionais ou não, em relação a outros povos imigrantes de origem europeia que, por possuírem traços étnicos tanto fenotípica quanto culturalmente mais próximos dos padrões racistas são melhor tratados, ainda que distintivamente dos nacionais. A inclusão adotada por um projeto neoliberal ao negar as produções das desigualdades pelo próprio Estado, reduzindo o fenômeno do racismo e xenofobia à esfera interpessoal, acaba por constituir um instrumento mais suscetível à homogeneização e assimilação desses povos, produzindo uma dupla violência: da negação das violências perpetradas estruturalmente por esses povos, como bem analisa Silvio de Almeida (2019) e novamente ao provocar o apagamento das entidades que resistem à dominação colonial.

A violência estrutural também é reconhecida por Ribeiro (2017) quando reconhece o paralelismo entre cor de pele e pobreza pelo fato dos povos negros e indígenas terem tido de enfrentar “[...] enormes obstáculos para ascender da condição de escravos à de proletários”, concentrando-os nas camadas mais pobres da população, de modo que o fator causal não se encontra na origem racial mas no processo histórico que os estigmatizou (Ribeiro, 2017). Não sem razão, Ribeiro (2017, p. 84) afirmava a utilização do “[...] racismo como a arma principal do arsenal ideológico europeu de dominação colonial.”

Diferentemente do processo histórico racista norte-americano, o estigma nos países latino-americanos não se concentra na origem mas na marca racial baseada na aparência, o que

envolve o produto do projeto de branqueamento da população por meio da miscigenação. Ribeiro (2017) destaca a formação dos "neo americanos" (Ribeiro, 2017, p. 22), produto do processo de homogeneização colonial que engloba os planos linguístico e cultural, extrapolando para além dos fenótipos, as marcas das identidades estigmatizadas que ainda resistem.

Ribeiro (2017) ilustra a menor incidência de variações regionais da língua espanhola e portuguesa que nas nações de origem e no mesmo sentido percebe as marcas culturais europeias nos países colonizados. Isso pode encontrar explicação no reconhecimento da resistência cultural como fruto do fenómeno da crise de identidade provocada pelo deslocamento das identidades europeias que, na tentativa de preservarem um modo de vida ancestral, o cristalizam como fossem identidades fixas e impermeáveis a mudanças sociais (Hall; Bauman). Ribeiro (2017), ao encontro, afirma que “[...] cada nacionalidade é um esforço por ressaltar singularidades como mecanismo de auto-glorificação e auto afirmação, que só têm sentido para aqueles que participam das mesmas lealdades étnicas.” (Ribeiro, 2017, p. 22). Outro lado do mesmo fenómeno, no entanto, se percebe dentre os grupos estigmatizados que, para resistir, necessitam de esforços enfáticos para a manutenção, e principalmente, resgate das identidades apagadas de seus grupos de origem, vindo a produzir novas identidades que contestam as identidades dominantes que as pretendem subsumir.

A resposta para a ausência de uma formação de uma unidade política autônoma latinoamericana se dá, na visão de Ribeiro (2017) devido ao êxito do projeto colonial de “subjugar a sociedade preexistente, paralisar a cultura original e converter a população em uma força de trabalho submissa” que se desenvolveu para uma “[...] vasta burocracia militar, governamental e eclesiástica, que passou a reger a vida social em cada detalhe.” (Ribeiro, 2017, p. 23). Ainda, os processos produtivos foram implementados de forma padronizada e planejada conforme os moldes ocidentais, apagando os traços geográficos e produtivos nativos.

Toda essa ordenação artificial, intencional, teve em mira um objetivo supremo: defender e fazer prosperar a colônia para usufruto da metrópole. É um objetivo secundário, embora apresentado como o fundamental: criar um filhote da sociedade metropolitana, mais leal que ela à ideologia católico-missionária. (Ribeiro, 2017, p. 23).

Sintetizando a análise de Ribeiro (2017), mesmo a classe gerencialista incumbida de custodiar e legitimar a colonização tornou-se subordinada a uma mentalidade entreguista e

latifundiária, permanecendo à serviço de outras metrópoles, que subsiste não para si, mas para a “representação local de tradições culturais alheias (Ribeiro, 2017, p. 24), forjando uma cultura contraditória de uma elite dirigente que, porém, é subordinada a interesses externos, e, colocando, assim, à sociedade o desafio de “[...] amadurecer como um povo para si, consciente de seus interesses, aspirante à coparticipação no comando de seu próprio destino.” (Ribeiro, 2017, p. 24).

Outro fator que deve ser considerado para a formação da identidade submissa latino-americana é a confluência do processo colonial com o processo civilizatório derivado da industrialização e da formação dos estados nacionais que, evocando a necessidade de uma unidade nacional, impulsionou a formação artificial de uma identidade dos povos colonizados pela imposição do modelo do colonizador ibérico. De acordo com o documento “Afrodescendentes e a matriz da desigualdade social na América Latina: desafios para a inclusão.” elaborado pela CEPAL em 2021, a América Latina constitui-se:

Num contexto regional de profundas assimetrias entre os países, as vulnerabilidades, discriminações e exclusões que padecem as pessoas migrantes provenientes de países de menor desenvolvimento podem ser ampliadas pela interação da condição de estrangeiro com a estigmatização de sua condição étnico-racial, já presente em suas sociedades de origem. (CEPAL, 2021, p. 38).

Tal constatação revela a interseccionalidade do fenômeno migratório da qual se destaca o racismo que, para além de um fenômeno sócio-cultural envolve a maior incidência de vulnerabilidade dos migrantes afrodescendentes enquanto “[...] reflexo das situações de pobreza, desemprego, emprego precário e carência de poupança para enfrentar crises.” (CEPAL, 2021, p. 38) que se tornou ainda mais perceptível no contexto pandêmico da Covid-19 com o “[...] fechamento das fronteiras, dificuldades de deslocamento, aumento do desemprego e redução das remessas.” (CEPAL, 2021, p. 38).

Ainda acresce-se a esse cenário o que Joseph Handerson, durante uma fala em sessão da Câmara dos Deputados, chamou de “fechamento ambíguo de fronteiras”³³ em que foram obstaculizados os transportes terrestres enquanto seguiam abertos os aeroportos no Brasil. Assim, a pandemia destacou a força do fator econômico do fenômeno migratório que atinge as populações mais marginalizadas pelo sistema capitalista, inclusive, incidindo mais

³³ Reunião Extraordinária - Audiência Pública: "Regularização migratória e fechamento de fronteiras" Data: 04/08/2021.Fala iniciada em 15h34. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/62366?a=547610&t=1628109980167&trechosOrador=&crawl=no>

naqueles países cuja independência não envolveu a dimensão econômica e política (Gluz, 2021).

Acerca da xenofobia e o racismo, a CEPAL (2021) identifica o reconhecimento constitucional do direito à igualdade dos imigrantes em relação aos direitos sociais em países como Bolívia, Cuba, Equador, Haiti, México, Panamá e República Dominicana, destacando que, porém, muitas legislações desconsideram os direitos dos migrantes em situação irregular (CEPAL, 2019). A CEPAL reconhece que tem havido avanços nas legislações que envolvem abordagens interseccionais, tendo maior enfoque no que diz respeito ao gênero - enfocando nas mulheres e com alterações instrumentais que envolvem o trabalho intersetorial dos organismos governamentais, sobretudo com vistas ao combate ao tráfico de pessoas. Porém, algumas legislações ainda desconsideram os direitos dos migrantes em situação de irregularidade.

Na República Dominicana a dimensão étnico-racial está fortemente associada a temas de nacionalidade, como no caso da discriminação contra os haitianos, ressaltando-se a relação feita entre cor de pele e nacionalidade, uma vez que Martínez e Wooding (2017) constatarem que tais preconceitos recaem sobre os próprios dominicanos de pele mais escura.

Considerando-se a forte constituição identitária europeia dos argentinos, acredita-se que a discriminação não se dá somente em razão da nacionalidade, mas também das características fenotípicas e culturais de forte matriz indígena e africana dos bolivianos, paraguaios e peruanos, alvo de xenofobia a partir da década de 1990, por lhe serem atribuídas como negativas as características de “ruralidade” e “negritude”. Já no caso do Chile, se destacam, de acordo com o texto, as discriminações sofridas pelos colombianos, peruanos, haitianos e dominicanos.

A hierarquização e a subordinação de determinados grupos continuam sendo feitas em função da cor da pele, associada à origem nacional, o que reproduz eixos estruturantes da desigualdade e da discriminação que são parte constitutiva do discurso nacionalista de branqueamento do Estado. (Tijoux, 2011, 2016; Tijoux; Palominos, 2015 *apud* CEPAL, 2021).

Em comum, encontramos a matriz da desigualdade racista latino-americana impulsionada pelos processos escravocratas seguidos dos projetos de branqueamento. Por sua presença entranhada nas próprias bases constituintes da sociedade, tanto pela formação identitária como dos aparatos estatais, ainda que sejam envolvidos novos conteúdos, sem uma mudança estrutural, a mentalidade colonialista e racista, permanece.

No âmbito educacional, ainda que previsto o direito à educação e facilitado o acesso, o ambiente escolar ainda é percebido como violento e agressivo pelas crianças, no entanto, tal constatação obtida a partir da escuta dos sujeitos implicados por meio de pesquisas (Castillo *et al.*, 2016) e que pode ser exercida pelos próprios sujeitos envolvidos diretamente no ambiente escolar, não têm recebido respostas efetivamente reparatórias. Apesar dos avanços legais, falta a instrumentalização do acesso aos direitos dessa população nos sistemas educacionais que ainda demonstram atraso na escuta dessas populações para identificar as características e dificuldades sentidas no âmbito escolar que acaba por permitir a perpetuação de estereótipos desumanizadores que percebem o migrante como violento, agressivo, ou seja, perigoso.

Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (Cury, 2002, p. 259).

No que tange aos sujeitos já formados ou que buscam o acesso ao ensino superior, as estatísticas não oferecem um cenário promissor, uma vez que mesmo os haitianos mais qualificados tendem a realizar trabalhos em piores condições e com jornadas mais extensas (Rojas; Amode; Vásquez, 2015). Além disso, a superexploração da mão-de-obra migrante, sobretudo a que também possui marcadores de raça como não somente uma discriminação, mas o aproveitamento da condição de vulnerabilidade dessas populações e, ainda em uma perspectiva utilitarista, o desperdício de um capital humano qualificado para funções que contribuiriam com maior desenvolvimento sócio-econômico do próprio país receptor.

O relatório da CEPAL “Afrodescendentes e a matriz da desigualdade social na América Latina: Desafios para a inclusão” de 2021 conclui que para acabar com o racismo estrutural e promover a inclusão, é necessária maior dedicação ao diagnóstico das desigualdades e na formulação e implementação de políticas voltadas, especificamente, à defesa da igualdade de direitos dos migrantes afrodescendentes. “Trata-se de um tema da agenda regional que obriga a continuar avançando em direção a uma cultura da igualdade, com um enfoque de direitos nos processos migratórios.” (CEPAL, 2021, p. 38).

Um exemplo é trazido por Joseph e Ceja (2021) do evento odioso ocorrido em São Paulo – Brasil, em agosto de 2015, em que seis haitianos foram baleados por quatro criminosos na frente da Igreja da Missão Paz enquanto ouviam “haitianos, vocês roubam

nossos empregos”. Tal episódio de horror, no entanto, não concluiu pela violência de xenofobia e racismo de brasileiros, se estendendo quando tiveram atendimento médico recusado por duas unidades de saúde, fazendo com que voltassem para casa com as balas em seus corpos. Joseph e Ceja (2021) analisam como uma dupla violência a experiência vivida, pelos primeiros agressores e pelos profissionais de saúde. Também podemos pensar nas camadas do desprezo por outro ser humano, no caso, a xenofobia e o racismo, elementos que costumam se apresentar concomitantemente. Ainda, a frase despejada sobre as vítimas retoma a propaganda do nacionalismo protecionista de Vargas nas campanhas anti-imigracionistas e por outros governistas e líderes políticos ainda nos dias atuais, como relembram Joseph e Ceja (2021).

Se pensarmos ainda no caso das mulheres migrantes [sobretudo racializadas] adicionam-se os marcadores de sexo e gênero, podemos falar em uma tripla discriminação que se dão de forma simultânea (Parella, 2005).

Assim, a articulação de múltiplos processos de discriminação, tendo como base as diferenças de gênero, a discriminação étnica e/ou racial, bem como a exploração como membros da classe trabalhadora resultam na tripla discriminação das mulheres migrantes. (Bertoldo, 2018, p. 17).

Tendo-se em vista que o racismo é um dos fenômenos que mais atinge os direitos dos imigrantes, são necessários diagnósticos das desigualdades sofridas focando-se nessas populações em uma perspectiva interseccional e intersetorial. Porém, há de se pensar que não basta o combate à discriminação negativa, mas a existência de discriminações positivas, isto é, que visem à equidade para o acesso a direitos, o que envolve, também o âmbito econômico e não somente sócio-cultural, como enfoca o documento da CEPAL (2021).

Após ter sido a única cidade brasileira a participar, por meio da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), da Consulta da América Latina e Caribe como Contribuição Regional para o Pacto Global sobre Refugiados, realizada pelo ACNUR em fevereiro de 2018, São Paulo³⁴ com participação das Secretarias Municipais e do Conselho Municipal de Imigrantes (CMI) e com apoio técnico da OIM e da ACNUR, elaborou o 1º Plano Municipal de Políticas para Imigrantes 2021 - 2024, instituído oficialmente por meio do Decreto Municipal n 59.965, de 07 de dezembro de 2020.

³⁴São Paulo teve um aumento de 85% na última década, atendendo até o ano de 2021, 68% dos imigrantes do Sudeste, dos quais quase metade era de origem boliviana (Vinha; Yamaguchi, 2021).

O plano demonstra passos dados no sentido de uma política que busca a efetivação desses direitos. O objetivo 5 da política visa a alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas e a Meta 8.8 se propõe a proteger os direitos trabalhistas e a promover trabalho seguro e protegido a todos, sobretudo trabalhadores migrantes, principalmente mulheres e pessoas em empregos precários (São Paulo, 2020). Destacamos alguns objetivos estratégicos³⁵ do Eixo 7 do plano municipal que trata do acesso à educação integral, ensino de língua portuguesa para imigrantes e respeito à interculturalidade: capacitação de mais da metade dos profissionais com formações contínuas, sobretudo acerca da abordagem do PLAc; promoção de iniciativas voltadas à conscientização de estudantes sobre o respeito à diversidade; sistematização e divulgação de informações, em diferentes idiomas, acerca do sistema de ensino (*Ibidem*).

Também são previstos como objetivos estratégicos a ampliação da articulação entre as Secretarias de Educação municipal e estadual para o mapeamento de instituições de ensino públicas; disponibilização de EJA e CIEJA aos finais de semana; fortalecimento dos canais de diálogo com instituições de ensino públicas e privadas para a sua sensibilização e adoção de ações afirmativas que ampliem o ingresso facilitado, a permanência e a conclusão de pessoas imigrantes nos diversos níveis do sistema por meio da oferta de acompanhamento das aprendizagens de português (São Paulo, 2020). Destacamos ainda, os objetivos estratégicos da oferta de aulas de idiomas para promover a aproximação cultural, de atividades de mediação cultural e de valorização da língua materna; contratação de professoras/es de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) itinerantes; garantia de espaços de diálogo nas escolas públicas municipais; oferta de apoio psicológico e socioassistencial e de canais de denúncia de casos de violência.

Por fim, também constituem como objetivos estratégicos o aprimoramento do "Programa Portas Abertas" com diversas medidas tais como a institucionalização por lei com vínculo aos programas de auxílio transporte, certificação de curso profissional e regimes de cursos para estágio remunerado; a ampliação de locais de oferta a partir do mapeamento das

³⁵São 80 objetivos estratégicos que contem uma ou mais ações, cada, classificados por diferentes eixos: EIXO I: Participação Social e Protagonismo Imigrante na Governança Migratória Local; EIXO II: Acesso à assistência social e habitação; EIXO III: Valorização e Incentivo à Diversidade Cultural; EIXO IV: Proteção aos direitos humanos e combate à xenofobia, ao racismo, à intolerância religiosa e a quaisquer formas de discriminação; EIXO V: Mulheres e população LGBTI+: acesso a direitos e serviços; EIXO VI: Promoção do trabalho decente, geração de emprego e renda e qualificação profissional; EIXO VII: Acesso à educação integral, ao ensino de língua portuguesa para imigrantes e respeito à interculturalidade e EIXO VIII: Acesso à saúde integral, lazer e esporte.

demandas da população imigrante; flexibilização de horários observando-se as demandas de públicos específicos, como, por exemplo, de mães imigrantes e suas necessidades de flexibilização de horários, de apoio para as/os filhas/os/es e de acesso a informações sobre seus direitos e a promoção da expansão do acesso a creches e/ou a criação de rede pública comunitária de cuidado a filhas/os/es de imigrantes, garantindo o atendimento humanizado e multilíngue (São Paulo, 2020).

As normativas dos países foram coletados a partir das respostas dos Ministérios de Educação após a solicitação por carta enviada via e-mail e pelo Sistema de Informação de tendências educativas na América Latina (SITEAL) e serão organizadas por quadros contendo ordenados pelo ano de publicação, o país e o nome do documento para a constituição de uma linha temporal que facilite a compreensão das relações entre os contextos históricos dos países latino-americanos. Assim, os documentos serão apresentados por blocos, primeiro com as constituições, seguidas das leis de migração e, por fim, das leis gerais de educação.

Cumprir destacar que todos os países da América Latina são signatários do Estatuto dos Refugiados, motivo pelo qual não traremos as leis de recepção do Estatuto do Refugiado, ainda que algumas possam contemplar mais amplamente a categoria de refúgio. Curiosamente, países caribenhos vizinhos como Antígua e Barbuda, Bahamas, Dominica, Santa Lúcia, São Cristóvão e Nevis, São Vicente e Granadinas, além da Coreia do Norte e países da Oceania não são signatários.

5.1 TRATADOS INTERNACIONAIS

Internacionalmente, os imigrantes começaram a receber atenção a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU no contexto do pós-segunda guerra mundial, que além de ter mobilizado diversos países se diferenciou pelo genocídio de cidadãos nacionais pelo próprio Estado com o nazismo e o fascismo, além de desamparar diversos grupos minoritários que passaram a se configurar como apátridas. No mesmo ano, a OEA publicou a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem que reforçava os direitos humanos, assegurando o direito de migrar, o que, no entanto, não garantia a entrada dos emigrantes em outros países (Baeninger *et al.*, 2018). A declaração ainda previa o direito de toda a pessoa receber ao menos a educação primária (OEA, 1948, Art. 31). E, ainda:

Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária. (OEA, 1948, Art. 12).

Três anos após o marco dos direitos humanos, a ACNUR, Agência da ONU para Refugiados promulgou a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados no contexto da “Crise dos refugiados” instaurada pelo contexto do pós-grandes guerras mundiais. Em seu Art. 22 prevê que os estados signatários ofertarão aos refugiados o mesmo tratamento dado aos nacionais no atendimento ao direito à educação primária, e favorecer o melhor atendimento possível nos demais graus de educação, como no reconhecimento de diplomas e certificados, na isenção de taxas e na concessão de bolsas de estudo. Diante dos movimentos de contracultura (feminismo, movimento negro e movimentos estudantis) e ascensão de ditaduras na América Latina, em 1966, a ONU promulgou na XXI Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas dois Pactos: O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), reafirmando o direito de todos à educação em seu Art. 13 voltada ao pleno desenvolvimento da personalidade, da dignidade humana e do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Ainda, o pacto prevê que a educação deve capacitar a efetiva participação da sociedade e favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP). Apesar do pacto possuir força vinculativa ao serem aderidos pelos estados, conferindo uma proteção mais ampla aos refugiados, também foi previsto que os pactos só passariam a vigorar três meses após a adesão ou ratificação pelo 35º estado, de modo que sua vigência se iniciou somente em 1976, uma década após sua elaboração. No Brasil, só foi ratificado em 1991, passando a vigorar no ano de 1992 (Cabral, 2019, p. 32).

Devido ao contexto das ditaduras em países latino-americanos e à grande influência externa sobre os rumos políticos dos países que buscam maior independência, após um ano da promulgação dos pactos de 1966, a ACNUR reformou a convenção relativa ao Estatuto dos refugiados para ampliar a abrangência da categoria, derrubando a delimitação temporal e

geográfica³⁶ no sentido de contemplar outros grupos que possuam as características de refugiado. Em 1969, a OEA promulgou o Pacto de San José da Costa Rica, considerado um marco dos direitos humanos, destacando-se por prever direitos ao contraditório e devido processo legal, dado os contextos de ditaduras instaladas em diversos países no período no contexto das graves violações de direitos humanos sobretudo nos países que se encontravam sob governos ditatoriais. Foi por esse pacto que passaram a ser previstos o direito ao contraditório e devido processo legal (OEA, 1969).

Ainda, em seu Art. 26 prevê o compromisso dos Estados-partes a cooperarem interna e internacionalmente ao desenvolvimento técnico e econômico, principalmente, a fim de alcançarem progressivamente a efetivação plena dos direitos [...] “que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, constantes da Carta da Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, na medida dos recursos disponíveis, por via legislativa ou por outros meios apropriados.” (OEA, 1969, Art. 26), ainda, o Art. 42 compromete aos estados-parte a fornecerem cópias dos relatórios e estudos submetidos às Comissões Executivas do Conselho Interamericano Econômico e Social e do Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura.

Inspirado no Pacto de Cartagena, o Convênio Andrés Bello (CAB)³⁷, ratificado em 1970 foi elaborado a partir de acordos firmados pelos ministros de Educação dos países membros do Convênio, que favorecem a mobilidade de estudantes no exterior que tenham realizado estudos de educação básica e média ou secundária, ao permitir uma ágil continuidade da escolaridade dentro dos países membros do Convênio. Apesar dos projetos desenvolvidos entre as décadas de 1970 e 1990 terem sido prejudicados pelas crises econômicas, o tratado permitiu o seu fortalecimento enquanto organismo internacional e destaca a importância da dimensão cultural e ambiental de modo a não subsumi-la à educação e à produção científica (Ramírez, 2003).

³⁶ Apesar de ter ratificado o Protocolo de 1967, o Brasil manteve a limitação geográfica, só aceitando receber refugiados vindos do continente europeu. Somente em 19.12.1989, o Brasil abandonou a limitação geográfica, por meio do Dec. 98.602/1989. (Ramos; Rodrigues; Almeida, 2011).

³⁷ A Organização do Convênio Andrés Bello de integración Educativa, Científica, Tecnológica e Cultural é um organismo com personalidade jurídica internacional intergovernamental que busca o fortalecimento dos processos de integração e a configuração e desenvolvimento de um espaço cultural comum por meio de consensos e cursos de ação nas áreas de cultura, educação, ciência e tecnologia, com o propósito de que seus benefícios contribuam para um desenvolvimento equitativo, sustentável e democrático dos países membros, quais sejam Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Espanha, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela.

Em 1984³⁸, a ACNUR publicou a Declaração de Cartagena que vinculou o Direito Internacional dos Direitos Humanos e o Direito Internacional de Refugiados (PITA, 2016). Para Baeninger *et al.* (2018), o documento evidencia a potencialidade da América Latina a contribuir com o debate do acolhimento do refúgio no mundo. A Declaração de 1984 ampliou a categoria de refugiados para abarcar os sujeitos que se encontrem sob risco de vida, segurança ou liberdade, tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública.

Em 1989, no contexto da redemocratização de países da América Latina e da ascensão ao neoliberalismo, a Unicef, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança cujo Art. 28 reafirma o reconhecimento pelos Estados-Partes do direito da criança à educação e prevê como condições de igualdade para o exercício desse direito a obrigatorização e gratuidade do ensino primário, o estímulo ao desenvolvimento e disponibilização de acesso dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional entre outras medidas como assistência financeira; tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados; disponibilizar informações e orientação educacionais e profissionais; a promoção do estímulo à frequência regular à escola e do combate à evasão escolar.

Um dos grandes marcos do reconhecimento dos direitos dos imigrantes à educação também é previsto na Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores migrantes e dos Membros de suas Famílias (ONU, 1990), marco que mobilizou diversos avanços legais nos direitos dos migrantes, prevendo que todos os filhos dos trabalhadores migrantes gozarão do direito fundamental de acesso à educação em condições de igualdade em relação aos nacionais. A Declaração de São José da Costa Rica em 1994, sobre os Refugiados e Pessoas deslocadas, aprofundou as relações entre os Direitos Humanos e os Direitos dos refugiados, abordando demandas mais atualizadas de proteção, como o deslocamento forçado e o direito de asilo, em sua dimensão mais ampla (PITA, 2016).

Em junho de 2013 a Assembleia da OEA aprovou a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e as Formas Correlatas de Intolerância (OEA, 2013) que atualizou a Convenção sobre o tema da ONU de 1965 e define que a discriminação racial

³⁸ São signatários da Declaração de Cartagena (1984): Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Paraguai, Nicarágua, Peru e Uruguai. Porém, a Venezuela reconheceu internamente o conceito amplo de refúgio.

pode basear-se na raça, cor, ascendência nacional ou étnica e ainda insere o conceito de discriminação múltipla ou agravada quando é baseada em dois critérios (OEA, 2013), de forma que podemos entendê-la como uma dupla ou múltipla violência³⁹.

Em 2015 a ONU publicou os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), conhecidos como Objetivos Globais, foram adotados pelos países-membros das Nações Unidas como um apelo universal à ação para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que até 2030 todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade. São 17 áreas integradas, reconhecendo que a ação em uma área afetará os resultados em outras, e que o desenvolvimento deve equilibrar a sustentabilidade social, econômica e ambiental.

O Brasil prevê metas como a 4.1 de todas as crianças completarem o ensino primário e secundário com resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; 4.4 de aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo; 4.5 eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade; 4.6 de garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática; e 4.7 de garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável, entre outros (ONU, 2015).

A Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados da ONU de 2016 que aprovou a realização do Pacto Mundial para a migração segura, ordenada e regular, prevendo a criação de dois pactos: Pacto Global de Refúgio e o Pacto Global da Migração. A Declaração de Nova Iorque propõe como temas para discussão:

os direitos humanos dos imigrantes, inclusão social, coesão e formas de discriminação, incluídos o racismo, a xenofobia e a intolerância; a migração

³⁹ No Brasil, a Convenção foi promulgada em fevereiro de 2021, por emenda constitucional, equiparando suas disposições às normas constitucionais.

irregular e por vias regulares, incluído o trabalho decente, a mobilidade laboral, o reconhecimento das habilidades e qualificações e outras medidas pertinentes; a cooperação internacional e a governança da migração em todas as suas dimensões, como as fronteiras, o trânsito, a entrada, o retorno, a readmissão, a integração e a reintegração; as contribuições dos migrantes e as diásporas em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável, incluídas as remessas e a previdência; e as respostas aos fatores que impulsionam a migração, incluídos os efeitos adversos das mudanças climáticas, os desastres naturais e as crises criadas pelo ser humano, mediante a proteção e a assistência, o desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza e a prevenção e resolução de conflitos (ONU, 2016).

Concorda-se com Baeninger *et al.* (2018) que o refúgio se insere como parte do fenômeno migratório. Assim, acredita-se que mais relevante que criar políticas pensadas separadamente para ambas as tipologias que encontram menos disparidades do que as especificidades constituintes da heterogeneidade das migrações que devem ser foco de atenção. Diante da “Crise dos refugiados” e inspirado na Declaração de Nova Iorque (2016) foi promulgado pela ONU em 2018 o Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration - (Pacto Mundial para a migração segura, ordenada e regular)⁴⁰, realizado no Marrocos, com fundamento na Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (ONU), na Agenda de Ação de Adis Abeba, na Declaração do diálogo de alto nível sobre migração internacional e desenvolvimento (2013)⁴¹.

O pacto refere-se aos migrantes e apresenta uma estrutura cooperativa à migração em todas suas dimensões, reconhecendo as vulnerabilidades e desafios compartilhados pelos imigrantes e refugiados e objetivando mitigar os fatores adversos e estruturais que impedem as pessoas construírem e manterem um meio de vida sustentável em seus países de origem; reduzir os riscos e as vulnerabilidades a que os migrantes enfrentam nas diferentes etapas migratórias, respeitando, protegendo e cumprindo seus direitos humanos e lhes conferindo atenção e assistência. O item 4 do Preâmbulo da Convenção afirma que refugiados e migrantes possuem os mesmo direitos humanos e fundamentais que devem ser respeitados, protegidos e atendidos a todo momento. Porém, migrantes e refugiados são grupos distintos regulados e por legislações separadas de modo que somente refugiados têm conferida proteção internacional específica conforme definição internacional legal de refúgio.

O objetivo 5, no item 21 compromete os signatários a a adaptar opções e caminhos

⁴⁰ O Brasil havia se retirado do pacto em janeiro de 2019, em um dos primeiros atos do governo de Jair Bolsonaro sob gestão do então chanceler Ernesto Araújo sob a alegação que o tema migratório deveria ser tratado como questão de soberania nacional e não como questão global. Já na gestão do governo Lula, o país foi reintegrado ao pacto.

⁴¹ Essa declaração não foi traduzida para o português.

para a migração legal a fim de facilitar a mobilidade laboral e o trabalho decente, de modo a refletir na realidade demográfica e de trabalho, otimizar oportunidades, fortalecer o direito à vida familiar e atender às necessidades dos migrantes em situação de vulnerabilidade, com vistas a expandir e diversificar a disponibilidade de caminhos para uma migração segura, ordenada e regular (ONU, 2018, Objetivo 5, item 21 – tradução nossa). Para tanto são previstas ações como:

g) Desenvolver ou basear-se nas práticas nacionais e regionais existentes para admissão e permanência de duração adequada com base em considerações compassivas, humanitária ou outras para migrantes obrigados a deixar seus países de origem devido a desastres naturais de início súbito e outras situações precárias, como concessão de vistos humanitários, patrocínios, acesso à educação para crianças e autorizações temporárias de trabalho, enquanto adaptação ou retorno ao país de origem não é possível.

Ainda, destacamos outros objetivos do pacto que envolvem a educação de migrantes:

Objetivo 7 – 23. f) Proteger as crianças desacompanhadas e separadas em todas as fases da migração através do estabelecimento de procedimentos especializados para sua identificação, encaminhamento, atendimento e acompanhamento familiar reunificação e fornecer acesso a serviços de saúde, incluindo saúde mental, educação, assistência jurídica e o direito de ser ouvido em processos administrativos e judiciais procedimentos, inclusive nomeando rapidamente um tutor legal competente e imparcial, com meios essenciais para lidar com suas vulnerabilidades e discriminação específicas, protegê-los de todas as formas de violência e fornecer acesso a soluções sustentáveis que estejam em sua melhor forma interesses

Objetivo 10 – 6. i) Criar sistemas de informação e programas de treinamento nacionais e locais que alertem e eduquem os cidadãos, empregadores, funcionários públicos e agentes da lei e fortalecer capacidades para identificar sinais de tráfico de pessoas, como tráfico forçado e compulsório ou trabalho infantil, nos países de origem, trânsito e destino

Objetivo 13 – 29. h) Proteger e respeitar os direitos e os melhores interesses da criança em todos os momentos, independentemente de seu status migratório, garantindo a disponibilidade e acessibilidade de uma gama viável de alternativas à detenção em contextos não privativos de liberdade, favorecendo arranjos de cuidados baseados na comunidade e garantir o acesso à educação e aos cuidados de saúde e garantir o seu direito à vida e unidade familiar e trabalhar para acabar com a prática da detenção de crianças no contexto da migração

Objetivo 15 – 31. f) Proporcionar educação inclusiva e equitativa de qualidade a crianças e jovens migrantes, bem como facilitar o acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, inclusive fortalecendo as capacidades dos sistemas educativos e facilitando o acesso não discriminatório à educação na primeira infância, educação formal, programas de educação não formal para crianças para quem o sistema formal seja inacessível, treinamento no trabalho e vocacional, ensino técnico e formação linguística, bem como fomentando parcerias com todas as partes

interessadas que possam apoiar este esforço

Objetivo 16 – 32. c) Desenvolver metas políticas nacionais de curto, médio e longo prazo para a inclusão de migrantes nas sociedades, incluindo integração no mercado de trabalho, reunificação familiar, educação, não discriminação e saúde, inclusive promovendo parcerias com partes interessadas; i) Promover ambientes escolares acolhedores e seguros e apoiar as aspirações de crianças migrantes, melhorando as relações dentro da comunidade escolar, incorporando informações baseadas em evidências sobre migração nos currículos de educação e dedicando recursos para escolas com alta concentração de crianças migrantes para atividades de integração a fim de promover o respeito pela diversidade e inclusão, e prevenir todas as formas de discriminação, incluindo racismo, xenofobia e intolerância

Objetivo 17 – 33. c) Promover relatórios independentes, objetivos e de qualidade dos meios de comunicação, incluindo informações baseadas na Internet, sensibilizando e educando os profissionais da mídia sobre questões e terminologia relacionadas à migração, investindo em padrões éticos de relatórios e publicidade e interromper a alocação de financiamento público ou apoio material aos meios de comunicação que promovem sistematicamente a intolerância, a xenofobia, o racismo e outras formas de discriminação contra os migrantes, no pleno respeito pela liberdade dos meios de comunicação; g) Envolver migrantes, líderes políticos, religiosos e comunitários, educadores e prestadores de serviços para detectar e prevenir incidentes de intolerância, racismo, xenofobia e outras formas de discriminação contra migrantes e diásporas e ofertar atividades de apoio em locais comunitários para promover o respeito mútuo, inclusive no contexto de campanhas eleitorais

Objetivo 18 – 34. f) Promover redes interinstitucionais e programas colaborativos para parcerias entre os setores público e privado e instituições educacionais nos países de origem e destino a fim de possibilitar oportunidades de desenvolvimento de habilidades mutuamente benéficas para migrantes, comunidades e parceiros participantes, inclusive com base nas melhores práticas do Business Mechanism desenvolvido no contexto do Fórum Global sobre Migração e Desenvolvimento

Objetivo 20 – 36. f) Fornecer informações acessíveis sobre custos de transferência de remessa por provedor e canal, como como sites de comparação, a fim de aumentar a transparência e a concorrência no mercado de transferências de remessas e promover a alfabetização financeira e a inclusão de migrantes e suas famílias através da educação e formação. (ONU, 2018 – tradução nossa).

É ainda intencionado traçar o perfil migratório dos países a fim de desenvolver políticas baseadas em dados científicos, reconhecendo-se os dados desagregados de informações de aspectos relevantes à migração (Objetivo 1, item j). A educação é mencionada 18 vezes no documento, sendo destacada na ausência de dados coletados de forma agregada; na dimensão da sustentabilidade (Objetivo 2, item e); na concepção de capital humano voltado ao empreendedorismo, pelo desenvolvimento de “habilidades a serem treinadas” (ONU, 2018, Objetivo 2, ítem e).

No Objetivo 15, item f, ao abordar a inclusão e equidade no acesso de crianças e

jovens à educação de qualidade e no Objetivo referente à inclusão social (Objetivo 16, c) é destacada a possibilidade da educação informal e orientação vocacional e educação pelo trabalho por meio de parcerias com organizações do setor privado. É interessante destacar a menção à educação destinada à capacitação de cidadãos, funcionários e servidores públicos para lidar com a população migrante e identificar situações de vulnerabilidade tais como no tráfico humano, trabalho escravo e infantil tanto nos países de origem como nos de recepção (Objetivo 10 - 26), na mesma linha, o Objetivo 17, “c” e “j” na orientação das categorias migrantes pelas mídias e no combate à discriminação pelos educadores, comunidade política, religiosa e líderes comunitários, incluindo-se as campanhas políticas (ONU, 2018).

Ressalta-se o alerta de Baeninger *et al.* (2018) acerca do cuidado que os estados devem ter para não permitir que a tríade assegurar/ordenar/regular não seja interpretada dentro da noção de securitização na perspectiva do estrangeiro como ameaça nacional, mas sim no sentido do atendimento dos serviços públicos que substanciam os direitos dos imigrantes dentro de suas particularidades, ressaltando as relações assimétricas de gênero e das crianças. Portanto Baeninger *et al.* (2018) ao tratar da governança das migrações internacionais reforçam a importância do reconhecimento e participação de outros atores sociais, quais sejam, representantes dos imigrantes.

A fim de apresentar as leis de migração vigentes nos países latino-americanos na ordem em que foram promulgadas, as apresentaremos na ordem cronológica, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Linha do tempo de marcos internacionais dos direitos dos imigrantes

ANO	ORGANISMO	DOCUMENTO
1948	ONU	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1948	ONU/OEA	Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem
1951	ONU/ACNUR	Convenção Relativa Ao Estatuto dos Refugiados
1966	ONU/AGNU	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)
1966	ONU/AGNU	Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos (PIDCP)
1967	ONU/ACNUR	Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados
1969	ONU/OEA	Pacto de San José da Costa Rica - Convenção americana de direitos humanos
1984	ACNUR	Declaração de Cartagena

1989	ONU /UNICEF	Convenção internacional sobre os direitos da criança
1990	ONU	Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores migrantes e dos Membros de suas Famílias
1994	ACNUR	Declaração de San José sobre refugiados e pessoas deslocadas
2004	OEA	Declaração e o Plano de Ação para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina (México).
2013	OEA	Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e as Formas Correlatas de Intolerância. (Guatemala)
2015	ONU	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)
2016	ONU	Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados
2018	ONU	Pacto Mundial para a migração segura, ordenada e regular (Marrocos)

Fonte: elaborado pelas autoras

5.2 CONSTITUIÇÕES LATINO-AMERICANAS

As constituições vigentes serão apresentadas em ordem cronológica - conforme Quadro 2 - a fim de possibilitar a apreensão pelo leitor das tendências compartilhadas entre os diferentes países, sobretudo no sentido de inclinações mais ou menos nacionalistas, mais ou menos abertas a influências estrangeiras, a presença ou ausência de termos impulsionados por tratados internacionais tais como os direitos humanos e a inclusão, bem como nas alterações de formato, considerações etc. Atentamos para o fato de que muitas constituições sofreram alterações ao longo dos anos, de modo que mesmo constituições mais antigas, como é caso da Argentina, podem apresentar mudanças significativas em suas disposições.

Quadro 2 - Constituições latino-americanas

Ano	País
1853 - Última alteração:1994	Constitución de la Nación Argentina
1917	Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos
1949	Constitución Política de la República de Costa Rica
1967 - atualizada em 1989, 1994, 1996 e 2004	Constitución de la República Oriental del Uruguay
1972 - alterações feitas em 2004	Constitución Política de la República de Panamá (documento disponibilizado por fotocópia)
1980 - atualizada em em 2021	Constitución Política de la República de Chile
1982 - atualizada em 2005	Constitución Política de la República de Honduras
1983	Constitución de la República de El Salvador

1986	Constitución política de la República de Nicaragua
1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1991- atualizada em 2016	Constitución Política - Colombia
1992	Constitución de la República del Paraguay
1992	Constitución Política del Perú
1993 (reformada)	Constitución Política de la República de Guatemala
1999	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela
2008	Constitución de la República del Ecuador
2009	Nueva Constitución Política del Estado - Bolivia
2010	Constitución de la República Dominicana
2019	Constitución de la República del Cuba

Fonte: elaborado pelas autoras a partir das constituições dos países latino-americanos

5.2.1 A Constituição Argentina

A Constituição Argentina⁴² é a mais antiga das vigentes na América Latina, tendo sido elaborada no contexto do liberalismo clássico, sancionada em 1853, sob forte influência externa norte-americana, sem abarcar o contexto local. Estabeleceu como responsabilidade dos governos provinciais o direito a ensinar. Se mostrava favorável à imigração - mencionada 3 vezes - porém de origem europeia com convergência a antiga política de branqueamento ocorrida nas colônias latino-americanas e vinculada à expectativa de contribuição ao país no trabalho com a terra, indústria, educação e arte, se evidenciando a perspectiva desenvolvimentista e utilitarista da migração, conforme se desprende do Art. 25. Os arts. 75 e 125 reforçam a relação estabelecida entre migração e à prosperidade do país:

Art. 75, 18. Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y

⁴²A Constituição Argentina está disponibilizada com a anexação dos protocolos assinados, quais sejam *La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1)*; *la Declaración Universal de Derechos Humanos (2)*; *la Convención Americana sobre Derechos Humanos (3)*; *el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (4)*; *el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo (5)*; *la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio (6)*; *la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (7)*; *la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (8)*; *la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruels, Inhumanos o Degradantes (9)*; *la Convención sobre los Derechos del Niño (10)*.

establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.

Art. 125. Las provincias pueden celebrar tratados parciales para fines de administración de justicia, de intereses económicos y trabajos de utilidad común, con conocimiento del Congreso Federal; y promover su industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad provincial, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de sus ríos, por leyes protectoras de estos fines, y con sus recursos propios. (Argentina, 1853).

Não há menção aos refugiados, visto que sua promulgação antecedeu à Convenção de 1951. Apesar de ter sido alterada em 1994, o Art. 25 que favorece a migração europeia e o silêncio sobre os refugiados foram mantidos. Ainda no Art. 75, é previsto que o Congresso Nacional deverá reconhecer a pré-existência étnica e cultural dos pueblos indígenas argentinos, garantindo o respeito, à sua identidade e ao direito a uma educação bilíngue e intercultural além de reconhecer a personalidade jurídica de suas comunidades, posse e propriedade comunitária de terras ocupadas tradicionalmente e regular a entrega de outras terras suficientes para o desenvolvimento humano.

Ainda, nenhuma dessas terras será alienável, transmissível ou suscetível de gravames ou embargos. Por fim, é garantida a participação dos povos indígenas na gestão dos seus recursos naturais e outros interesses que os afetem (Argentina, 1853, Art. 75). Destaca-se o diferencial da constituição argentina na incorporação dos tratados internacionais de força constitucional. Apesar de a constituição argentina em sua primeira publicação silenciar sobre o direito à educação de todas as pessoas, esse direito é reconhecido e reafirmado pelos pactos incorporados.

5.2.2 A Constituição do México

Após mais de 60 anos da promulgação da constituição argentina, foi promulgada em 1917 a *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, que se constituiu como um avanço nos direitos sociais, sobretudo com as alterações posteriores. Em seu Art. 1º é previsto que todas as pessoas gozarão dos direitos humanos reconhecidos na constituição mexicana e nos tratados internacionais com ampla proteção que só poderão sofrer restrições estabelecidas pela própria constituição. É manifestamente vedada qualquer forma de discriminação motivada por origem étnica, nacional, de gênero, idade, deficiência, condição

social, de saúde, religiosa, de opinião, de preferência sexual, estado civil ou que atende de qualquer outra forma a dignidade humana e tenha por objetivo dirimir os direitos e liberdades humanas (Estados Unidos do México, Art. 1º – com alterações feitas em 2001, 2006 e 2011).

O México se reconhece como país plurinacional, afirmando suas identidades indígenas e reconhecendo suas instituições sociais. A carta constitucional inicia o seu primeiro capítulo dedicado aos direitos humanos e garantias fundamentais, incorporados em 2011, priorizando os direitos das pessoas e reafirmando o dever de todas as autoridades estatais a promove-los e veda a escravidão, garantindo o direito à liberdade e proteção jurídica aos estrangeiros que cheguem a solo mexicano em condição de escravidão. O Art. 2 da constituição mexicana declara sua composição pluricultural originalmente dos povos indígenas, classificando-os como os descendentes dos povos que habitavam o território atual quando iniciada a colonização e que conservam suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais, políticas ou parte delas.

Palavras relacionadas à educação aparecem 156 vezes, das quais destacaremos algumas. Por quatro vezes é mencionada tratando do direito à educação bilíngue (Art. 2, letra B, inciso II), em favor do estímulo à educação das mulheres indígenas e de sua participação na tomada de decisões da vida comunitária (Art. 2, letra B, inciso V), na promoção de políticas públicas transfronteiriças voltadas aos imigrantes de povos indígenas, para melhorar as condições de trabalho, saúde e educação, destacando-se a saúde para mulheres e educação e nutrição para crianças de famílias migrantes, difundindo-se suas culturas (Art. 2, letra B, inciso VIII).

Já o Art. 3º (com alterações de 1934, 1946, 1980, 1992, 1993, 2002, 2012, 2016 e 2019), cita a educação por sessenta e três vezes e a prevê como direito de toda pessoa, responsabilizando a federação, os estados e municípios pela organização da educação inicial, pré-escolar, primária, secundária, que constituem a educação básica, a média-superior e superior, sendo todos os níveis obrigatórios com exceção do ensino superior, sendo porém, obrigatório de oferta pelo Estado que deverá também fomentar a inclusão, permanência e continuidade e os meios de acesso às pessoas que cumpram os requisitos legais (Estados Unidos do México, 1917, Art. 3º, inciso X - com alteração de 2019).

O mesmo artigo ainda prevê que a educação deverá ser universal, obrigatória inclusiva, pública, gratuita e laica, baseada no respeito irrestrito à dignidade humana, com foco nos direitos humanos e igualdade substantiva com o objetivo de desenvolver de forma harmoniosa todas as capacidades humanas e fomentar o amor à pátria, o respeito a todos os

direitos, liberdades, a cultura de paz e a consciência da solidariedade internacional, a independência e à justiça e promover a honestidade, os valores e o contínuo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Estados Unidos do México, 1917, Art. 3º, com alterações de 2011 e 2019).

O inciso II do Art. 2 prevê que a educação se orientará pelo progresso científico, devendo lutar contra a ignorância e seus efeitos, a servidão, fanatismos e preconceitos, devendo ser a) democrática, entendida como um sistema de vida fundado no constante melhoramento econômico, social, cultura e do povo, para além de uma estrutura jurídica e regime político; b) nacional, sem hostilidade e exclusivismos, no sentido de compreender os problemas nacionais, aproveitar os recursos e defender a independência política, assegurar a independência econômica e o aprimorando da cultura c) contribuir com a melhor convivência humana, fortalecendo o apreço e respeito pela natureza, diversidade cultural, dignidade de pessoa humana, a integridade das famílias, a convicção do interesse geral da sociedade, os ideais de fraternidade, igualdade de direito entre todos, evitando privilégios raciais, religiosos, de grupos, sexo e de indivíduos; e) deverá ser equitativo, devendo o Estado implementar medidas que favoreçam o exercício pleno do direito à educação das pessoas e combatam as desigualdades socioeconômicas, regionais, de gênero no acesso, trânsito e permanência. Ainda, a educação plurilíngue intercultural será ofertada aos povos e comunidades indígenas baseada no respeito, preservação do patrimônio histórico e cultural;

E ainda, f) deverá ser inclusivo, atendendo às diversas capacidades, circunstâncias e necessidades dos educandos, com base no princípio da acessibilidade com os devidos ajustes e medidas com o objetivo de eliminar as barreiras para a aprendizagem e participação; g) deverá ser intercultural, promovendo a convivência harmônica entre pessoas e comunidades para o respeito e reconhecimento de suas diferenças e direitos, como marco de inclusão social; h) deverá ser integral no sentido da educação para a vida, com o objetivo de desenvolver as pessoas, capacidades cognitivas, sócio-emocionais e físicas que permitam alcançar seu bem-estar; e i) deverá ser de excelência, entendida como melhoramento integral e constante que promova o máximo alcance de aprendizagem dos educandos para o desenvolvimento de seus pensamento crítico e o fortalecimento dos laços entre escola e comunidade (Estados Unidos do México, 1917, Art. 3º, inciso II - com alterações de 2012, 2013 e 2019).

Também é interessante destacar o inciso IX do Art. 3º que cria o *Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación*, coordenado por um órgão público descentralizado, com autonomia técnica, operativa, orçamentária, discricionária e de gestão, com personalidade

jurídica e patrimônio próprios, não setorizado para: a) Realizar estudos, investigações especializadas, avaliações diagnósticas, formativas e integrais do Sistema Educativo Nacional; b) Determinar indicadores de resultados de melhora contínua da educação; c) Estabelecer os critérios para avaliação para os processos valorativos, qualitativos, contínuos e formativos de melhora contínua da educação; d) Emitir orientações para o magistério, desempenho escolar, resultados de aprendizagem, melhora das escolas, organização e profissionalização da gestão escolar; e) Propor mecanismos de coordenação entre as autoridades educativas federal e de las entidades federativas para a atenção às necessidades das pessoas; f) Sugerir elementos que contribuam à melhora dos objetivos da educação inicial, dos planos e programas de estudo de educação básica e média superior, assim como para a educação inclusiva e de adultos.

O art. 4º reforça o interesse prioritário das crianças, reforçando o princípio da equidade, prevendo bolsas de estudo para estudantes de todos os níveis escolares, de acordo com sua condição financeira. Ainda, é prevista obrigatoriedade da educação aos menores de 18 anos e o dever dos pais de participarem dela. (Art. 31, inciso I); o direito à educação para as pessoas em situação de cárcere (Art. 18). O Art. 123 prevê que o salário mínimo deverá ser o suficiente para prover o sustento pelo chefe de família, inclusive para a educação dos filhos.

A segunda e terceira disposição transitória prevê instalação de comissões técnicas e de consulta com as demais autoridades educativas para iniciar um processo de unificação estrutural, curricular e laboral dos três níveis obrigatórios e para revisar planos, programas e materiais de estudo, para estabelecer novos programas de estudo de educação pré-escolar e para a formação docente correspondente.

Só há duas menções à palavra refúgio, uma das quais é um sobrenome e a outra no Art. 11 que prevê o direito de todas as pessoas buscarem e receberem refúgio e asilo. Já na busca por termos referentes a imigrantes, o Art. 11 prevê o direito de entrar, sair, transitar e residir no país a todas as pessoas, sem necessidade de carta de seguridade, passaporte, salvo conduto e outros requisitos semelhantes, com exceções das limitações previstas aos casos de responsabilidade criminal, civil ou administrativos e o Art. 73, inciso XVI prevê a competência do Congresso Nacional para legislar sobre nacionalidade, condição jurídica dos estrangeiros, cidadania, naturalização, colonização, emigração e imigração e salubridade geral da República.

Termos relacionados a estrangeiros aparecem por 55 vezes. A primeira menção encontra-se no Art. 1º veda a escravidão de estrangeiros que deverão ser libertados e ter

assegurados seus direitos no território mexicano. A segunda menção se encontra no Art. 2º, letra B, inciso VIII no estabelecimento de políticas sociais para a proteção dos imigrantes dos povos indígenas, garantindo-se os seus direitos humanos e difusão de suas culturas, direitos dos trabalhadores agrícolas, o melhoramento da saúde das mulheres e promovendo programas especiais de educação e nutrição de crianças e jovens das famílias migrantes. O Art. 3º prevê o ensino de línguas estrangeiras. O Art. 11 menciona estrangeiros ao impor limitações ao livre trânsito nos casos de “estrangeiros perniciosos”. No Art. 18 é prevista a possibilidade de transferir prisioneiros estrangeiros e mexicanos que se encontram no exterior e o Art. 19 prevê a suspensão de prazo de ação penal em caso de fuga para outro país ou quando sua jurisdição seja reclamada por outro juízo.

O inciso I do Art. 27 impede a aquisição de domínio sobre terras a menos de cem milhas nas fronteiras e cinquenta nas praias, águas e seus acessos ou obter concessões de exploração de minas ou de água, a não que manifestem vontade de serem considerados nacionais, perante o Secretário de Estado e se comprometam a não invocar para os mesmos a proteção de seus governos sob pena de caducidade. O mesmo dispositivo prevê a possibilidade de conceder autorização a Estados estrangeiros para adquirirem, no local de residência permanente dos Poderes Federais, os bens privados de bens imóveis necessários para o serviço direto de suas embaixadas ou delegações.

O Art. 30 prevê a nacionalidade mexicana: os filhos de pai ou mãe mexicanos nascidos no México que nasçam no estrangeiro (Art. 30, letra A, inciso II); os que nasçam no estrangeiro, filhos de pai ou mãe mexicanos por naturalização (Art. 30, letra A, inciso III); os estrangeiros que obtenham carta de naturalização (Art. 30, B, inciso I) e a mulher ou homem estrangeiro que contraia matrimônio com homem ou mulher mexicanos, que tenham ou estabeleçam domicílio dentro do território nacional e cumpram os demais requisitos previstos legalmente (Art. 30, B, inciso II).

Já o Art. 32 veda participação do exército (restrito aos mexicanos por nascimento), da polícia ou forças de segurança a estrangeiros e prevê que os mexicanos serão privilegiados em relação aos estrangeiros quando em igualdade de circunstâncias diante de qualquer tipo de concessão, empregos, cargos ou comissões governamentais em que não seja indispensável a qualidade de cidadão. O capítulo III - De los Extranjeros prevê no Art. 33 (com alterações de 2011) que os estrangeiros gozarão dos direitos humanos e garantias reconhecidas pela constituição e veda a participação de assuntos políticos do país e prevê a possibilidade de expulsão de estrangeiros por decisão administrativa do poder executivo.

O Art. 37 a possibilidade da perda de nacionalidade pela aquisição voluntária de uma nacionalidade estrangeira, por passar como estrangeiro por instrumento público, por usar passaporte estrangeiro, ou por aceitar ou usar títulos nobiliárquicos que impliquem submissão a um Estado estrangeiro (Art. 37, letra B, inciso I); por residir por cinco anos consecutivos no exterior (Art. 37, letra B, inciso II).

O art. 37, letra C prevê a perda da cidadania mexicana por aceitar usar títulos nobiliárquicos de governos estrangeiros (Art. 37, letra C, inciso I); por prestar voluntariamente serviços ou funções oficiais a um governo estrangeiro, sem permissão do Executivo Federal (Art. 37, letra C, inciso II); por aceitar suas condecorações estrangeiras sem permissão do Executivo Federal (Art. 37, letra C, inciso III), com exceção de quando tratar-se do presidente da república, senadores, deputados do Congresso da União e dos ministros da Suprema Corte de Justiça; por admitir títulos ou funções de outro país sem prévia autorização, com exceção de títulos literários, científicos ou humanitários (Art. 37, letra C, inciso IV); por ajudar um estrangeiro, ou governo estrangeiro em qualquer ação diplomática ou ante um tribunal internacional contra a Nação (Art. 37, letra C, inciso V) e em demais casos previstos por lei (Art. 37, letra C, inciso VI).

As demais disposições referem-se, principalmente, a investimentos estrangeiros.

5.2.3 A Constituição da Costa Rica

Após mais de três décadas da constituição mexicana, é promulgada em 1949 a *Constitución Política de la República de Costa Rica* após a Guerra Civil de 1948, tendo como um de seus marcos diferenciais, a abolição militar.

Não menciona imigrantes ou refugiados explicitamente. É vedada, com exceções compreendidas em convênios internacionais, a dupla nacionalidade (Costa Rica, 1949, Art. 16, item 1). Mesmo nos casos excepcionais, o exercício simultâneo de outra nacionalidade é vedado. Apesar do Art. 19 prever que os estrangeiros têm os mesmos direitos individuais e sociais que os costarriquenhos, prevê exceções e limitações estabelecidas pela própria constituição, tal como a interferência em assuntos políticos do país e o acionamento da via diplomática de outras jurisdições, com exceção da previsão dos tratados internacionais. Ainda, os estrangeiros são proibidos de exercer direção ou liderança nos sindicatos (Art. 60), porém, como disposição favorável, destaca-se a vedação à discriminação salarial, de vantagens ou condições de trabalho entre nacionais e estrangeiros.

A educação pública é organizada por um processo integral em que se correlacionam seus diversos ciclos, desde o pré-escolar até a universitária (Costa Rica, 1949, Art. 77), sendo a educação geral básica obrigatória; a pré-escolar e a educação diversificada, gratuitas e custeadas pelo Estado, além de facilitada a educação superior que careçam de recursos primários, inclusive sendo previstos bolsas de estudo e auxílios (Costa Rica, 1949, Art. 78 - com alterações de 1973). Como forma de combate ao analfabetismo e de proporcionar oportunidades culturais, intelectuais, sociais e econômicas (Costa Rica, 1949, Art. 83).

5.2.4 A Constituição do Uruguai

Quase duas décadas depois da constituição costarricense, 1967 foi promulgada a *Constitución de la República Oriental del Uruguay*, tendo sido alterada nos anos 1989, 1994, 1996 e 2004. Não há menção ao refúgio e há 2 menções sobre imigração, garantindo a livre entrada, permanência de todas as pessoas, bem como a saída com todos os seus bens a não ser nos casos previstos em lei ou em que haja prejuízo de terceiros além de prever a regulamentação por lei porém, é disposta uma percepção capacitista que proíbe a entrada de imigrantes que possuam “defeitos físicos, mentais ou morais que possam prejudicar a sociedade.” (Uruguay, 1967, Art. 37).

A constituição uruguaia apresenta termos relacionados aos estrangeiros por 12 vezes. A primeira aparição do termo estrangeiro, refere-se à independência afirmada pelo Art. 2º da Constituição uruguaia. As próximas quatro vezes em que aparece o termo “estrangeiro” é no Art. 75, que dispõe acerca da cidadania, que é condicionada à boa conduta, constituição de família e posse de capital de giro no país, ou ainda, ao exercício de alguma atividade científica, artística ou industrial e residam há três anos no Uruguai (Uruguay, 1967, Art. 75).

Para os estrangeiros que não tenham família mas possuam alguma das condições previstas no item anterior, necessitarão residir no país por 5 anos (Uruguay, 1967, Art. 75, B), ainda há a possibilidade de concessão de cidadania a pessoas que sejam gratificadas em virtude de terem exercido algum serviço notável ou méritos relevantes (Uruguay, 1967, Art. 75, C). No caso dos itens A e B, ainda é necessário o decorrer de três anos após a carta de outorga da cidadania.

O direito ao voto é concedido ao estrangeiro, mesmo sem direito à cidadania, contanto que preenchidos os mesmos requisitos previstos para a concessão de cidadania e sejam residentes há mais de 15 anos no Uruguai (Uruguay, 1967, Art. 78). O Art. 89 da constituição

uruguaia prevê uma série de causas que podem suspender a cidadania, tais como inaptidão física ou mental que impeça o trabalho livre e reflexivo, por ser processado por delito que possa ser sentenciado à prisão, por ser menor de 18 anos de idade, por pertencer a organizações sociais ou políticas que incitem a violência que possam destruir as bases fundamentais da nacionalidade ou por não apresentar boa conduta já mencionada. As demais menções acerca do estrangeiro se referem às potências estrangeiras. (Uruguay, 1967, Art. 89).

Só há quatro menções à educação em toda a constituição uruguaia, a primeira a prevê como direito dos pais e compromete ao estado oferecer subsídio às famílias com filhos numerosos (Uruguay, 1967, Art. 41). O direito à educação é previsto sob o termo equivalente a ensino na língua portuguesa, aparecendo por 16 vezes e é previsto pelo Art. 70 (Uruguay, 1967), afirmando que o estado proverá os meios necessários para a oferta da educação primária e média, que são obrigatórias. Não há muitas disposições acerca da educação, destacando-se a liberdade de ensino pelos pais (Uruguay, 1967, Art. 68), a declaração de utilidade social à gratuidade do ensino oficial primário, médio, superior, industrial, artístico e de educação física, além da oferta de uniformes, cursos de aperfeiçoamento e especialização cultural, científico e operário e o estabelecimento de bibliotecas populares (Uruguay, 1967, Art. 71); e a possibilidade do exercício da docência no ensino superior sem que o docente possua cidadania uruguaia (Uruguay, 1967, Art. 76).

Também mantendo uma percepção capacitista no Art. 80 é prevista a suspensão da cidadania nos casos de inaptidão física ou mental que impeçam o trabalho livre e reflexivo (1º); aos processados legalmente em causa criminal que possa resultar em pena de reclusão (2º), ao menor de dezoito anos de idade (3º); nos casos em que haja sentença de expulsão, prisão, detenção ou inabilitação para o exercício de direitos políticos durante o tempo da condenação (4º); nos casos de exercício habitual de atividades moralmente desonrosas previstas por lei; e por pertencer a organizações sociais ou políticas que, por meio do exercício, propaganda ou incitação da violência que tenda a destruir as bases fundamentais da nacionalidade previstas nos incisos I e II da constituição; pela falta superveniente de boa conduta exigida no Art. 75 (5º), sendo que essas últimas duas situações se restringem aos cidadãos legais, ou seja, não nacionais (Uruguay, 1967, Art. 80).

5.2.5 A Constituição do Panamá

Após 5 anos da promulgação da constituição uruguaia, foi promulgada, em 1972 a

*Constitución Política de la República de Panamá*⁴³, declarando em seu preâmbulo a finalidade suprema de fortalecer a nação, garantir a liberdade, assegurar a democracia e a estabilidade institucional, exaltar a dignidade humana, promover a justiça social, o bem estar geral e a integração regional, invocando a proteção divina.

O documento só traz 26 menções a estrangeiros, sendo 15 referentes aos sujeitos e 1 menção à imigração. O título II trata da nacionalidade e dos estrangeiros, prevendo, no Art. 10 a possibilidade de solicitação de naturalização pelos estrangeiros com cinco anos consecutivos de residência, após cumprida a maioridade e declarada a vontade de se naturalizar que renunciam expressamente sua nacionalidade de origem e que comprovem possuir conhecimentos da língua espanhola e conhecimentos básicos de geografia, história e organização política panamenhas (1); os estrangeiros com três anos consecutivos de residência que tenham filhos panamenhos, de pai ou mãe ou cônjuge de nacionalidade panamenha (2), aos espanhóis ou nacionais de estado latino-americanos, são exigidos os mesmos requisitos impostos pelos países de origem aos imigrantes paraenses (3) (Panamá, 1972, Art. 10).

É prevista ainda a cidadania panamenha às crianças estrangeiras adotadas até os sete anos de idade por panamenhos (Panamá, 1972, Art. 11). O título III trata dos direitos e deveres individuais e sociais, trazendo em seu capítulo 1º, as garantias fundamentais. O Art. 12 prevê como possibilidade de negação de solicitação de naturalização em razão de moralidade, segurança, saúde, deficiência física ou mental, se assemelhando à disposição da constituição uruguaia (Panamá, 1972, Art. 12).

O Art. 14 da constituição panamenha, única menção à imigração, dispõe que essa será regulada por leis será vinculada aos interesses nacionais sociais, econômicos e demográficos, revelando o caráter utilitarista e nacionalista em detrimento dos direitos humanos. Não há menções ao refúgio. Há 26 menções à palavra relacionada ao estrangeiro. Os panamenhos naturalizados não têm por obrigação lutar contra seu país de origem (Panamá, 1972, Art. 16). O Art. 17 (Panamá, 1972) dispõe que as autoridades estão a serviço de proteger a vida, a honra e os bens de nacionais, mesmo fora do território panamenho e estrangeiros que estejam sob sua jurisdição, devendo ser assegurados os direitos e deveres individuais, sociais, os direitos fundamentais e a dignidade da pessoa humana.

⁴³ Apesar de ter sofrido alterações em 1983, 1994 e em 2004, só conseguimos acesso ao documento disponibilizado por fotocópia, o que dificultou nossa leitura e pesquisa.

O Art. 19 veda privilégios e a discriminação em razão de raça, nascimento, deficiência, classe sociais, sexo, religião ou ideais políticos e o Art. 20 prevê a igualdade entre panamenses e estrangeiros, trazendo uma ressalva que permite a negação de determinadas atividades (não especificadas) aos estrangeiros, em razão de trabalho, saúde, moralidade, segurança pública e economia nacional, prevendo que sejam tomadas medidas direcionadas ao grupo de uma nacionalidade específicas em caso de guerra ou em razão do que for estabelecido em tratados internacionais (Panamá, 1972). O Art. 24 (Panamá, 1972) proíbe a extradição de nacionais e estrangeiros por delitos políticos.

O Art. 37 da constituição panamenha também reproduz a mentalidade temerária do estrangeiro como ameaça ao trabalhador nacional, proibindo a contratação de trabalhadores estrangeiros que possam rebaixar as condições de trabalho ou “normas de vida” dos trabalhadores nacionais, inclusive afirmando que será regulamentado por lei a contratação de gerentes, diretores administrativos, executivos, técnicos e profissionais estrangeiros tanto públicos como privados (Panamá, 1972, Art. 37).

O Art. 73 evidencia, como na constituição mexicana, o protecionismo os trabalhadores nacionais, proibindo a contratados de trabalhadores estrangeiros que possam rebaixar as condições de trabalho ou condições de vida do trabalhador nacional, prevendo regulamentação por lei de contratação a cargos públicos e privados de gerência, direção, administração e cargos executivos, técnicos e profissionais em favor dos direitos dos panamenhos e do interesse nacional. O Art. 99 prevê o reconhecimento de títulos acadêmicos expedidos ou fiscalizados pelo Estado, por meio da Universidad Oficial del Estado e o Art 100 prevê que o ensino de história e a educação cívica deverão ser ministrados por panamenhos.

O capítulo 5 trata sobre a educação que é gratuita em todos os níveis pré-universitários, sendo a educação básica geral obrigatória (Panamá, 1972, Art. 95). O Art. 91 (Panamá, 1972) determina que todos têm direito à educação e a responsabilidade de educar-se, devendo o Estado organizar e dirigir a educação pública e garantir aos pais de família, a participação na educação dos filhos. Ainda no Art. 91, é prevista que a educação se baseia na ciência no sentido de desenvolver a pessoa humana, a família e ao fortalecimento da nação panamenha como comunidade cultural e política, devendo ser democrática e fundada nos princípios da solidariedade humana e justiça social. No mesmo sentido, o Art. 92 prevê que a educação deve atender ao desenvolvimento harmônico e integral do educando dentro do convívio social, nos aspectos físico, intelectual, moral, estético e cívico e se direcionar à

capacitação para o trabalho útil de interesse próprio e benefício coletivo (Panamá, 1972, Art. 92). É finalidade da educação panamenha fomentar a consciência nacional baseada na história e problemas do país, em seguida, é garantida, nos arts. 94 e 105 a liberdade de cátedra e a possibilidade de intervenção estatal na educação privada no sentido de que sejam cumpridos os fins nacionais e sociais da cultura e da formação intelectual, moral, cívica e física dos educandos (Panamá, 1972, Art. 93).

Ainda é vedada a discriminação dos alunos em virtude de raça, posição sociais, ideais políticos, religião ou da natureza da união dos progenitores ou responsáveis. Porém, a educação não é laica, sendo previsto o ensino da religião católica nas escolas públicas, sendo dispensada a participação dos atos e cultos religiosos quando assim requeridos pelos responsáveis (Panamá, 1972, Art. 107). Em seguida, a Constituição prevê que o Estado desenvolverá programa de educação para os indígenas tendo-se em vista seus padrões culturais próprios, a fim de que possam exercer efetivamente sua cidadania (Panamá, 1972, Art. 108).

A revalidação de títulos expedidos por universidades estrangeiras se dá por lei, de acordo com o Art. 99 da constituição panamenha. De acordo com o Art. 100, línguas estrangeiras só poderão ser ministradas em virtude de razões de interesse nacional. Ainda, há a restrição dos estrangeiros à docência nas disciplinas de educação cívica e história panamenha. O Art. 291 da constituição panamenha restringe a aquisição de terras tanto de pessoas físicas como jurídicas estrangeiras a territórios nacionais ou particulares localizados a mais de 10 km de distância das fronteiras (Panamá, 1972).

O Art. 293 veda o exercício do pequeno comércio por estrangeiros, com exceção dos que os já o faziam antes da vigência da nova redação constitucional, desde que de acordo com a lei, ou ainda, na participação do comércio de produtos manufaturados pelas próprias empresas de que participem. Já o Art. 294 dispõe a possibilidade de restringir o grande comércio por estrangeiros com exceção daqueles que já o exerciam antes da vigência da alteração legal. Por fim, o Art. 322 da constituição panamenha reforça a preocupação com o trabalhador nacional em detrimento do trabalhador estrangeiro no Canal do Panamá (Panamá, 1972).

Mesmo com diversas modificações, o texto constitucional panamenho se mostra ainda muito restritivo na concessão de naturalização, condicionando-a, de forma capacitista e abrindo possibilidades de arbitrariedade em razão de conceitos abstratos como o da moralidade, segurança, saúde e incapacidade física ou mental. Ainda, o reconhecimento da

cidadania é dependente da nacionalidade, em sentido contrário a uma cidadania de caráter internacional. A renúncia pode se dar por via expressa por parte do indivíduo, pela aquisição de outra nacionalidade ou quando se coloca a serviço de um país inimigo. Tal posicionamento se mostra contraditório à característica conferida de país mais internacionalizado, revelando que possivelmente tal qualidade se relaciona à esfera econômica mais que social.

Apesar de os arts. 17 e 20 da constituição panamenha afirmarem valores de igualdade aos estrangeiros, no próprio Art. 20 há ressalva expressa aos direitos dos estrangeiros em razão de trabalho, saúde, moralidade, segurança pública e economia nacional, podendo subordinar os estrangeiros a tratamentos diferenciados, inclusive em virtude de sua nacionalidade (Panamá, 1972).

5.2.6 A Constituição do Chile

Após cerca de oito anos da constituição panamenha, foi promulgada em 1980 a *Constitución Política de la República de Chile* (Texto atualizado a 28 de abril de 2021) período caracterizado pela ditadura de Augusto Pinochet instaurada durante crise econômica impulsionada pelos EUA contra o governo Allende, de caráter próximo ao socialismo. Não há menção a migrantes ou refugiados. A maioria das menções aos estrangeiros, quando não se referem a empresas ou capitais estrangeiros, se referem à nacionalidade. A disposição acerca da educação, contemplada no item décimo do Art. 19, fala no direito de toda a população, não explicitando vedação à discriminação nem fazendo o uso do termos “todos” ou “todas” como costuma se apresentar na maioria das constituições latino-americanas.

O Art. 19 dispõe que a educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento humano em suas distintas etapas de sua vida, sendo obrigatórias a educação básica e média (a ser cumprida até os 21 anos de idade)⁴⁴ financiadas pelo Estado para assegurar o acesso de toda a população (Chile, 1980). No capítulo II que trata da nacionalidade e cidadania é no Art. 14 que os estrangeiros residentes há mais de cinco anos que cumpram com os requisitos para a cidadania chilena, quais sejam a de ser maior de 18 anos de idade e não ter sido condenado penalmente poderão exercer o direito ao voto, e, após cinco anos da posse da carta de nacionalização, poderão, ainda, exercer cargos públicos de eleição popular (Chile, 1980).

⁴⁴A obrigatoriedade foi estendida ao ensino médio por uma reforma no ano de 2003 - Ley n. 19.876/2003. Reforma Constitucional que establece la Obligatoriedad y Gratuidad de la Educación Media.

5.2.7 A Constituição de Honduras

Após dois anos da promulgação da constituição chilena, é promulgada a *Constitución política de la Republica de Honduras* em 1982 que afirma o Estado de Direito de Honduras como uma república democrática livre e independente que deve assegurar uma sociedade política, econômica e socialmente justa que afirme a nacionalidade, propicie as condições para a plena realização da pessoa humana com justiça, liberdade, segurança, estabilidade, pluralismo, paz, democracia representativa e o bem comum.

O Art. 24 prevê a naturalização dos centroamericanos por nascimento residentes há um ano no país (1); os espanhóis e ibero-americanos por nascimento que residam consecutivamente há dois anos no país (2); estrangeiros que já tenham residido no país por mais de três anos consecutivos (3) ou que tenham uma carta de naturalização decretada pelo Congresso Nacional em virtude de serviços extraordinários prestados a Honduras (4); imigrantes de grupos selecionados trazidos para o país para fins científicos, agrícolas e industriais após um ano residindo no país (5); os casados com hondurenhos por nascimento (6). Todos os casos, com exceção da nacionalidade adquirida pela via do item 4, devem renunciar previamente às suas nacionalidades de origem a não ser que seja prevista a possibilidade por um tratado de dupla nacionalidade (Honduras, 1982, Art. 24).

O capítulo II que trata dos estrangeiros prevê igualdade de direitos civis entre nacionais e hondurenhos (Honduras, 1982, Art. 31) com restrições previstas em lei em razão de ordem pública, segurança, interesse ou conveniência social. É vedado o exercício de atividades políticas nacionais ou internacionais (Honduras, 1982, Art. 32); a reclamação ou pedido de indenização do Estado que não sejam nos casos em que os hondurenhos possam fazê-lo, da mesma forma é vedado ao imigrante recorrer à via diplomática com exceção dos casos de negação de justiça o que não pode compreender uma resposta desfavorável da Justiça, sendo prevista, inclusive, a possibilidade de perda do direito de viver no país (Honduras, 1982, Art. 33).

O art 34 reforça a austeridade à presença do imigrante ao declarar que os estrangeiros só poderão exercer empregos no ensino das ciências e artes e prestar serviços técnicos ou de assessoramento quando houver falta de hondurenhos aptos a desempenhar tais funções (Honduras, 1982). No capítulo IV que trata dos direitos das crianças, o Art. 123 prevê o direito à educação das crianças e o Art. 125 o dever das mídias em cooperar na formação das

crianças (Honduras, 1982).

Já o capítulo VIII que trata da educação e da cultura prevê que a educação é função fundamental do Estado para a conservação, fomento e difusão da cultura que deverá se destinar em benefício da sociedade sem discriminação de nenhuma natureza, devendo ser laica e fundamentada nos princípios essenciais da democracia. Ainda é afirmado que ela deverá inculcar e fomentar nos educandos sentimentos profundos hondurenhos e deverá vincular-se diretamente ao processo de desenvolvimento econômico e social do país (Honduras, 1982, Art. 151). A educação pública é gratuita, sendo a básica obrigatória e totalmente custeada pelo estado (Honduras, 1982, Art. 171).

A constituição hondurenha se aproxima muito da guatemalteca, conferindo direitos aos imigrantes, garantindo direitos à inviolabilidade da vida, a segurança individual, à liberdade, à igualdade e à propriedade tanto a nacionais quanto à estrangeiros (Honduras, 1982, Art. 61), porém mantendo-se conservadora no sentido da priorização dos interesses (sociais, políticos e econômicos e demográficos) nacionais (Honduras, 1982, Art. 35), inclusive prevendo a preferência aos trabalhadores nacionais (Honduras, 1982, Art. 137) e o estabelecimento de requisitos, cotas e condições para o ingresso dos imigrantes no país, assim como proibições, limitações e sanções a que estarão sujeitos.

5.2.8 A Constituição de El Salvador

Um ano após a promulgação da constituição hondurenha, foi promulgada em 1983, a *Constitucion de la Republica de El Salvador*, no contexto da Guerra Civil derivada da grande desigualdade econômica, que matou 75 mil pessoas entre 1979 e 1992, 85% causadas pelas forças de segurança que, aliadas aos EUA na Guerra Fria, receberam apoio militar. Tal contexto repercutiu entre El Salvador e Honduras, local que recebeu grandes contingentes migratórios salvadorenhos, enquanto uma empresa norte-americana exportadora de bananas - United Fruits - detinha maior parte das terras protestadas por movimentos defensores da reforma agrária, levando à expropriação e expulsão de salvadorenhos das terras hondurenha, além de sentimentos de ódio e xenofobia estimulados midiaticamente.

Não há menção a refugiados ou imigrantes, mas a estrangeiros. A constituição salvadorenha reconhece o ser humano como origem e fim do Estado porém não menciona explicitamente a educação ao dispor sobre as garantias e direitos fundamentais, sendo citadas a liberdade, a saúde, a cultura, o bem-estar econômico e a justiça social. O título I trata da

pessoa humana e os fins do Estado. No Art. 1º é reconhecida a pessoa humana como origem e fim da atividade do Estado que é organizado para a persecução da justiça, segurança jurídica e do bem comum. São assegurados o direito de todas as pessoas, à vida, à integridade física e moral, à liberdade, à segurança, ao trabalho, à propriedade e à posse, à honra, à intimidade pessoal e familiar e à própria imagem (El Salvador, 1983, Art. 2º). O direito à igualdade é previsto pelo Art. 3º, sendo vedadas quaisquer restrições em virtude de nacionalidade, raça, sexo ou religião.

O título II trata dos direitos e garantias fundamentais da pessoa, dos quais se destaca o Art. 28 do capítulo I que trata dos direitos individuais e seu regime de exceção, onde é previsto o direito ao asilo a não ser nos casos previstos nas leis e no Direito Internacional, a não ser no caso de perseguição exclusivamente política a quem não deverá ser negado o asilo. No capítulo II do título II que trata dos direitos sociais é reforçado os direitos sociais, como o da educação aos menores de idade (El Salvador, 1983, Art. 34). Mais especificamente acerca da educação, o Art. 53 prevê o direito à educação e à cultura como inerentes à pessoa humana, tornando-a obrigação e finalidade primordial do Estado (El Salvador, 1983).

As finalidades da educação estão previstas no Art. 55, quais sejam o de desenvolver integralmente a personalidade em suas dimensões espiritual, moral e social; contribuir à construção de uma sociedade democrática mais próspera, justa e humana; inculcar o respeito aos direitos humanos e a observância dos deveres que a eles correspondem; combater toda a manifestação de ódio e intolerância; conhecer a realidade nacional e promover a identificação com os valores da nacionalidade salvadorenha e; propiciar a unidade do povo centroamericano, assim como na constituição da Nicarágua (El Salvador, 1983, Art. 55).

O Art. 56 prevê o direito de todos à educação infantil e básica que os capacite a serem cidadãos úteis, prevendo também centros de educação especial, sendo a educação pública gratuita nos níveis infantil, básico, médio e especial. O ensino democrático é previsto pelo Art. 57 que também possibilita a educação privada que poderá ser financiada nos casos em que não tenham fins lucrativos. Porém, o Estado poderá tomar para si, com exclusividade, a formação do magistério. (Art. 57). A recusa de matrícula por parte de qualquer estabelecimento de ensino em razão da união dos responsáveis, de deficiências, de diferenças sociais, religiosas, raciais ou políticas é vedada pelo Art. 58 (El Salvador, 1983).

O título IV que trata da nacionalidade prevê no Art. 96 que desde que chegarem ao território salvadorenho estarão estritamente obrigados a respeitar as autoridades e obedecer às leis e adquirirão direitos. O Art. 97 prevê que os casos que poderão ter negadas as solicitações

de naturalização serão estabelecidas por lei, perdendo o direito de residir no país os estrangeiros que tiverem participação direta ou indireta na política interna salvadorenha e o Art. 100 prevê que deverá haver uma lei especial para os estrangeiros (El Salvador, 1983).

5.2.9 A Constituição da Nicarágua

Após cerca de quatro anos da promulgação da constituição salvadorenha, em 09 de janeiro de 1987, foi promulgada a *Constitución política de la República de Nicaragua* que inicia-se pela evocação dos antepassados indígenas, o espírito de unidade centroamericana e o espírito tradicionalmente combativo do povo nicaraguense e após evocar inspiração a heróis nacionais⁴⁵, proclama a constituição em nome de homens e mulheres, dos camponeses e operários, da juventude, das mães, dos cristãos que lutam pela liberdade dos oprimidos e a todos que contribuem com a construção da defesa da pátria contra a agressão imperialista para garantir a felicidade das novas gerações e, por fim, institucionaliza as conquistas da Revolução em busca de uma constituição que elimine toda forma de exploração, igualdade econômica, política e social e o respeito absolutamente os direitos humanos.

Há 32 menções a termos relacionados à educação, as primeiras, no Art. 39 refere-se ao direito à educação das pessoas em situação de encarceramento. O Art. 58 e Art. 65 prevê o direito à educação e à educação física, respectivamente, a todo nicaraguense. O Art. 76 prevê programas para a proteção dos menores de idade, destacando direitos como o da educação. O Art. 105 que trata dos serviços públicos como indeclináveis do Estado, sem mencionar a quem se destinam. Porém, o Art. 121 prevê o acesso igualitário entre os nicaraguenses à educação e a gratuidade e obrigatoriedade da educação primária nos centros educativos do Estado, vedando-se a exclusão por razões econômicas (Nicarágua, 1987).

No título VII destinado à educação e cultura, prevê no Art. 116 o direito à educação integral e plena, tendo por objetivo a formação de consciência crítica científica e humanística do nicaraguense, o desenvolvimento de sua personalidade no sentido de sua dignidade e sua capacitação para assumir tarefas de interesse comum e voltado ao progresso da nação.

⁴⁵São homenageados nomes de responsáveis pela derrota do domínio dos filibusteros como General Jose Dolores Estrada, Andres Castro e Enmanuel Mongalo, contra a intervenção norte americana (como Benjamin Zeledon), da ditadura (Rigoberto Lopez Perez) e da Revolução popular anti-imperialista (Augusto C. Sandino, a que chama de General de Hombres Libres), e o chefe da Revolução e fundador da Frente Sandinista de Liberación Nacional.

Os valores fundamentais da educação são previstos no Art. 117 a declarando como processo único, democrático, criativo e participativo que vincula a teoria com a prática, o trabalho manual com o intelectual e promove a investigação científica e fundamentando-se nos valores nacionais, do conhecimento da história nacional e na cultura nacional e universal para o constante progresso técnico e científico. Ainda, prevê o estudo da carta constitucional e reafirma a educação como função indeclinável do Estado no sentido de planeja-la, dirigi-la e coordena-la de forma integrada aos planos nacionais (Nicarágua, 1987, Art. 119).

É prevista a participação da família, da comunidade que deverá ser promovida pelo Estado com apoio dos meios de comunicação social (Nicarágua, 1987, Art. 118); educação intercultural para os povos indígenas em sua língua materna (Nicarágua, 1987, Art. 121); a educação de adultos prevê a oportunidade para os adultos educarem-se e se desenvolverem por meio de programas educativos para superar o analfabetismo (Nicarágua, 1987, Art. 122).

O Art. 124 prevê a laicidade e a educação religiosa em caráter extracurricular nos estabelecimentos privados e o Art. 125 prevê a liberdade de cátedra e a autonomia acadêmica, financeira, orgânica e administrativa dos centros de educação superior, sendo prevista a participação dos professores na gestão, e sendo os estabelecimentos isentos de impostos e contribuições fiscais, regionais e municipais, não podendo ter seus bens expropriados a não ser em casos de obrigações em virtude de contratos civis, mercantis ou laborais. Ainda, o Art. 124 prevê financiamento estatal de 6% do orçamento do Estado (Nicarágua, 1987).

O direito ao asilo e ao refúgio é previsto no Art. 42 unicamente aos perseguidos por lutar pela democracia, pela paz, pela justiça e pelos direitos humanos, sendo previsto também o princípio de não-devolução. Não há menção a imigrantes ou à imigração e há 24 menções a termos relacionados a estrangeiros. A primeira delas encontra-se no Art. 1º que afirma ser atentado contra o povo qualquer interferência estrangeira nos assuntos internos do país, O Art. 16 prevê o não reconhecimento da nacionalidade nicaraguense dos filhos de estrangeiros em serviço diplomático, no reconhecimento da nacionalidade dos filhos de nicaraguenses ou filhos de estrangeiros nascidos a bordo de aeronaves e embarcações, que manifestem desejo de reconhecê-la após atingida sua maioridade e os filhos de estrangeiros. O Art. 18 prevê a competência da Assembléia Nacional de reconhecer a nacionalidade de estrangeiros por méritos extraordinários a serviço da Nicarágua. O Art. 19 prevê a vedação da dupla nacionalidade (Nicarágua, 1987).

O Art. 27 prevê a igualdade de direitos e deveres entre nacionais e estrangeiros, vedado ao exercício político e às situações previstas em lei. É vedada a discriminação com

base no nascimento, nacionalidade, credo político ou religioso, raça, sexo, idioma, opinião, origem, posição econômica ou condição social. O Art. 28 prevê proteção do Estado aos nicaraguenses que se localizem fora do país (Nicarágua, 1987).

As demais menções referem-se ao capital, influência estrangeira e outros sem conexão aos sujeitos, como por exemplo ao vedar que os meios de comunicação sejam submetidos a interesses estrangeiros (Nicarágua, 1987, Art. 68), ao vedar a presença militar estrangeira no território nacional (Nicarágua, 1987, Art. 92) e ao prever a possibilidade de investimentos estrangeiros para o desenvolvimento do país (Nicarágua, 1987, Art. 100).

5.2.10 A Constituição do Brasil

Um ano após a promulgação da constituição nicaraguense, em meio ao processo de redemocratização brasileiro após mais de 20 anos sob Ditadura Militar, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, sendo conhecida como “Constituição cidadã”. O Art. 5º estabelece o princípio da igualdade, vedada a distinção de qualquer natureza. Os estrangeiros são manifestamente mencionados, sendo-lhes garantidas a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. No Art. 6º são previstos os direitos sociais amplos: à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (Brasil, 1988, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

No capítulo dedicado à educação é previsto pelo Art. 205 como dever do Estado e da família, com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, de sua cidadania e qualificação para o trabalho. Não há menção explícita a refugiados ou imigrantes e termos relacionados aos estrangeiros aparecem por 47 vezes, na maioria, referindo ao capital estrangeiro ou a órgãos governamentais e internacionais. Destaca-se a previsão da igualdade de tratamento (Brasil, 1988, Art. 5º). Embora o Art. 205 não mencione explicitamente os imigrantes, é defendido o direito de todos à educação enquanto direito social e em leitura sistemática, sobretudo com o Art. 5º é reafirmado o direito à educação dos estrangeiros e a previsão de não-extradição de estrangeiro por crime político ou de opinião (Brasil, 1988, Art. 5º, inciso LII).

Para a naturalização é exigido não ter condenação penal e um ano de residência aos falantes da língua portuguesa e 15 anos aos que falem outro idioma (Brasil, 1988, Art. 12,

incio II). A perda da nacionalidade é prevista no § 4º nos casos em que haja sentença judicial, em virtude de atividade nociva ao interesse nacional (Brasil, 1988, § 4º, inciso I); em caso de assumir outra nacionalidade com exceção dos casos em que haja reconhecimento de nacionalidade originária pela lei estrangeira (a); ou quando for imposta naturalização pela norma estrangeira ao brasileiro que se encontre fora do país e essa seja condição de permanência para o exercício de direitos civis.

Os direitos políticos também são vedados (Brasil, 1988, Art. 14), bem como o recebimento de recursos estrangeiros pelos partidos políticos (Brasil, 1988, Art. 17). O Art. 37 possibilita a investidura de estrangeiros a cargos públicos e o § 1º Art. 207 permite a admissão de professores técnicos e cientistas estrangeiros pela universidade (Brasil, 1988).

5.2.11 A Constituição da Colômbia

Após dois anos, foi promulgada a *Constitución Política da Colombia*⁴⁶ em um contexto democrático desde Uribe (1980) porém que, diante de grande instabilidade sócio-política e de conflitos armados, não contemplava os anseios sociais a partir da realização de um plebiscito em que 89% das pessoas votaram a favor de uma nova constituinte, impulsionado por um movimento estudantil e com aprovação da Suprema Corte.

Desse modo a Constituição de 1991, ao propor um Estado Social de Direito é conhecida como a “Constituição dos Direitos Humanos”, sendo previsto em seu Art. 41 sua divulgação, inclusive a obrigando o estudo da Constituição e a Instrução Cívica e o fomento de práticas democráticas para a aprendizagem dos princípios e valores da participação cidadã⁴⁷.

A respeito dos direitos das crianças, o Art. 44 prevê como obrigação da sociedade e do Estado de assistir e proteger as crianças a fim de garantir seu desenvolvimento harmônico e integral e o pleno exercício de seus direitos, prevalecendo os direitos das crianças sobre os dos outros e o Art. 67 reconhece, em proximidade com a constituição brasileira a responsabilidade do estado, da sociedade e da família sobre a educação das crianças a ser obrigatoriamente iniciada aos cinco anos de idade, envolvendo ao menos um ano de educação

⁴⁶ Atualizada por atos legislativos de 1992 a 2016.

⁴⁷ A Colômbia foi o país que enviou a maior quantidade de material para análise, incluindo planos, resoluções e decretos e trazendo explicações acerca do tratamento do direito à educação que se dá de forma regionalizada, conforme a presença e as demandas dos imigrantes e refugiados nesses locais, o que se aproxima da realidade brasileira.

pré-escolar e compreendendo ao menos nove anos de educação básica.

A educação pública básica deverá ser gratuita, podendo ser cobrada dos que tiverem condições econômicas (Colombia, 1991, Art. 67) e será facilitada pelo Estado para o acesso de todos ao ensino superior (Colombia, 1991, Art. 69). É previsto que a educação formará o colombiano ao respeito aos direitos humanos, à paz e à democracia e à prática de trabalho, lazer e melhoramento cultural, científico, tecnológico e para a proteção do meio ambiente (Art. 67). A responsabilidade do Estado é reforçada pela previsão do exercício de inspeção e vigilância da educação a fim de garantir sua qualidade, o cumprimento de seus fins, para a melhor formação moral, intelectual e física dos educandos e o devido atendimento das necessidades educacionais, para seu acesso e permanência (Colombia, 1991, Art. 67).

O capítulo 3 trata dos estrangeiros, prevendo que esses terão os mesmos direitos civis dos nacionais, podendo o Estado, por razões de ordem pública ou outras previstas em lei, subordiná-los a condições especiais ou negar o exercício de determinados direitos civis, além de ser vedado o exercício dos direitos políticos, abrindo-se exceção para votar em eleições e consultas públicas de caráter municipal ou distrital (Colombia, 1991, Art. 100). O bem estar geral e o melhoramento da qualidade de vida são reforçados enquanto finalidades do Estado no Art. 366, prevendo como seu objetivo fundamental o atendimento das necessidades de saúde, educação, saneamento ambiental e água potável, prevendo a prioridade dos gastos públicos para tanto.

Não há menção acerca de imigrantes ou refugiados, mas há manifesta previsão de igualdade de todos os direitos civis aos estrangeiros com ressalva aos casos previstos pela constituição ou outra lei, o que dá abertura a excepcionalidades, portanto, posteriores. Há manifesta defesa prioritária aos direitos das crianças. A educação e a saúde possuem atenção prioritária (Colombia, 1991, Art. 366) reafirmada por ato legislativo complementar à Constituição (Colombia, 1991, ato legislativo complementar 356, inciso IV).

5.2.12 A Constituição do Paraguai

No ano seguinte, em 1992, foram promulgadas duas novas constituições latino-americanas. A primeira foi a *Constitución de la República del Paraguay* em nome do povo paraguaio e invocando a Deus, reconhecendo a dignidade da pessoa humana, com o fim de assegurar a liberdade, a igualdade e a justiça (preâmbulo) sob um Estado social de direito, humanitário, indivisível e descentralizado (Art. 1º). São reafirmados como princípios, a

democracia republicana, representativa, participativa e pluralista, é ratificada a soberania e a independência nacionais e a integração à comunidade internacional, sendo inclusive previsto pelo Art. 18 a divulgação da constituição nos idiomas castelhano e guarani e o ensino da constituição. A educação é prevista junto da assistência no Art. 66, prevendo o respeito às peculiaridades culturais dos povos indígenas, sobretudo na educação formal, com destaque à defesa contra a regressão demográfica, a depredação do território e a contaminação ambiental, a exploração econômica e a alienação cultural.

O capítulo VII que trata da educação e da cultura, traz em seu Art. 73 o direito à educação e suas finalidades em que declara que toda a pessoa tem direito à educação integral e permanente entendida sistemática e processualmente dentro do contexto da cultura da comunidade, tendo como finalidades o pleno desenvolvimento da pessoa humana, a promoção da liberdade, da paz, da justiça social, da solidariedade, da cooperação e integração dos povos, o respeito aos direitos humanos e aos princípios democráticos, a afirmação do compromisso com a pátria, a identidade cultural e a formação intelectual, moral e cívica além da eliminação dos conteúdos educativos com caráter discriminatório. São postulados como objetivos permanentes a erradicação do analfabetismo e capacitação para o trabalho.

O Art. 74 trata do direito de aprender e a liberdade de ensinar no qual são garantidas as igualdades de oportunidade de acesso, sem nenhum tipo de discriminação, aos benefícios da cultura humanística, científica, tecnológica, se garantindo a liberdade de cátedra sem imposição de exigência de idoneidade e integridade ética, assim como é garantido o direito à educação religiosa⁴⁸ e o pluralismo ideológico.

O Art. 75 trata da responsabilidade educativa a qual é direcionada à família, ao município e ao Estado, sendo previsto complemento nutricional e suprimentos escolares aos alunos carentes de recursos. As obrigações do estado são reforçadas no art 76 que prevê que a educação básica será gratuita e obrigatória, devendo o Estado fomentar o ensino médio, técnico, agropecuário e industrial, superior ou universitário e a pesquisa científica e tecnológica; no Art. 80 que prevê bolsas de estudo e outros tipos de assistência para facilitar a formação intelectual, científica, técnica ou artística das pessoas carentes de recursos; e no art 85 que prevê o investimento mínimo de 20% do total atribuído à Administração Central para

⁴⁸ A preocupação religiosa além de aparecer no preâmbulo da carta constitucional e na previsão do ensino religiosa se reforça ainda mais pelo Art. 82 que reconhece o protagonismo da igreja católica na formação histórica e cultural da nação paraguaia.

a educação. O Art. 77 prevê que a educação inicial escolar deverá se dar na língua oficial materna do educando, sendo empregados ambos os idiomas oficiais do Estado. No caso das minorias étnicas cuja língua materna é o Guaraní, poderá ser escolhido um dos idiomas oficiais.

Há 20 menções ao termo referente a estrangeiro, sendo 6 referentes aos sujeitos, sobretudo acerca da naturalização a qual pode ser concedida nos casos em que sejam preenchidos os seguintes requisitos: maiores de idade (1), residirem há no mínimo três anos no território nacional; exercerem alguma profissão, ofício, ciência, arte ou indústria (3) e boa conduta definida em lei (4) (Paraguay, 1992, Art. 148) ou por nacionalidade honorária a ser outorgada por lei do congresso aos estrangeiros que prestarem serviços eminentes à república (Paraguay, 1992, Art. 151). As outras menções se referem ao Art. 120 que possibilita o exercício do direito ao voto em eleições municipais aos residentes definitivos do Paraguai e ao Art. 129 que prevê que a lei poderá regulamentar a contribuição dos estrangeiros na defesa nacional.

5.2.13 A Constituição do Peru

Quase seis meses após a promulgação da constituição paraguaia, foi promulgada, no mesmo ano de 1992, *Constitución Política del Perú* que declara como seu fim supremo a defesa da pessoa humana e o respeito à sua dignidade (PERU, 1992, Art. 1º). Não há menção a imigrantes e refugiados e só são citados termos referentes a estrangeiros por 11 vezes, sendo no sentido dos indivíduos migrantes, somente por quatro vezes e uma acerca dos peruanos residentes no exterior.

O Art. 2º declara que toda pessoa tem direito à vida, à identidade, à integridade moral, psíquica e física e ao seu livre desenvolvimento e bem estar (1); à igualdade perante a lei, sendo vedado qualquer tipo de discriminação por motivo de origem, raça, sexo, idioma, religião, opinião, condição econômica ou de qualquer outra índole (2); à liberdade de consciência e religiosa, de forma social ou associada, podendo ser exercido qualquer exercício público contanto que não ofenda a moral nem ordem pública, não podendo haver perseguição por ideias ou crenças e não havendo delito de opinião (3); à liberdade de informação, opinião, expressão e difusão do pensamento de forma escrita, oral, por imagem por qualquer meio de comunicação social, sem autorização prévia ou censura a não ser nos casos previstos em lei (4) (Peru, 1992, Art. 2º).

O Estado reconhece e protege a pluralidade étnica e cultural da nação e o direito de usar seu próprio idioma, sendo estendido esse direito aos estrangeiros mesmo quando chamados à autoridade mediante um intérprete (Peru, 1992, Art. 2º, item 19). O direito à propriedade é garantido aos estrangeiros da mesma forma que os nacionais, com exceção de regiões fronteiriças em se tratando de minas, terras, bosques, águas, combustíveis ou fontes de energia (Peru, 1992, Art. 71).

A educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da pessoa humana, sendo garantida a liberdade de cátedra, o dever dos pais educar seus filhos e de escolher os centros de educação e de participar do processo educativo (Peru, 1992, Art. 13), devendo a educação promover o conhecimento, a aprendizagem e a prática das humanidades, da ciência, das artes, da educação física e esportiva, preparar para o trabalho e fomentar a solidariedade e cabendo ao Estado promover o desenvolvimento tecnológico e científico. Também é obrigatório o ensino da constituição e dos direitos humanos e a educação ética e cívica em todo o processo educativo civil e militar. Ainda, é postulado que a educação religiosa deve respeitar a liberdade de consciência e que os meios de comunicação devem colaborar com o Estado na educação e na formação moral e cultural (Peru, 1992, Art. 14).

O Art. 15 define que a docência oficial deverá ser pública e receber formação contínua. No mesmo artigo é reforçado que o educando tem direito a uma formação que respeite sua identidade e a ser bem tratado psicológica e fisicamente. O Art. 16 prevê que o sistema e regime educativo são descentralizados, coordenados e supervisionados pelo Estado cuja prioridade de recursos ordinários será a educação, ainda o Art. 16 reforça o direito ao acesso à educação que dispõe que o Estado deve garantir que ninguém seja impedido de acessar a educação (Peru, 1992).

A educação inicial, primária e secundária são obrigatórias e o ensino superior público será gratuito aos alunos que mantenham rendimento satisfatório e careçam de recursos econômicos. É ainda permitida a concessão da oferta da educação para ampliar a oferta (Peru, 1992, Art. 17). Ainda no Art. 17º o Estado prevê a promoção da educação bilíngue e intercultural. É prevista como finalidade da educação universitária a difusão cultural, a criação intelectual e artística e a pesquisa científica e tecnológica, reforçando ainda a liberdade de cátedra e rechaçando a intolerância (Peru, 1992, Art. 18). O Art. 18 ainda afirma que a universidade é a comunidade de professores, alunos e graduados, possuindo autonomia em seu regime normativo, de governo, acadêmico, administrativo e econômico, possuindo seus próprios estatutos.

5.2.14 A Constituição da Guatemala

No ano posterior à promulgação das constituições paraguaia e peruana, foi promulgada, em 1993 a *Constitución Política de la República de Guatemala* dispendo como dever do Estado garantir aos habitantes da Guatemala a vida, a liberdade, a justiça, a segurança, a paz e o desenvolvimento integral da pessoa humana (Guatemala, 1993, Art. 2º). A liberdade e a igualdade é prevista a todos os seres humanos em dignidade e direitos, mencionando a igualdade de condições entre homens e humelheres, independentemente de seu estado civil, não podendo ninguém ser submetido à escravidão ou qualquer outra forma de desprezo à sua dignidade, devendo ser preservada a conduta fraternal entre si (Guatemala, 1993, Art. 4º).

Não é mencionado nenhum termo referente à migração e a única menção acerca do refúgio prevê a não extradição para o país do qual o estrangeiro provenha de perseguição política. O termo estrangeiro que aparece por 14 vezes relaciona-se a capitais estrangeiros e a restrições como de aquisição de algumas propriedades, ao exercício diplomático e militar e a direitos trabalhistas, sendo vedado o serviço militar aos não-nacionais de origem (Guatemala, 1993, Art. 247). Por outro lado, o Art. 26 que trata da liberdade de locomoção prevê o livre trânsito ao dispor que toda pessoa tem liberdade de entrar, permanecer, transitar e salir do território nacional, mudar de residência sem nenhuma limitação que não as previstas por lei e o Art. 26 prevê o direito de asilo, atendendo ao princípio de *non-refoulement* de refugiado político ao país que o persegue.

Os Art. 44 prevê que o interesse social prevalece sobre os de interesse particular, os direitos inerentes à pessoa humana, afirmando que a ausência de menção explícita não implica sua inexistência, sendo nulas as leis ou disposições governamentais que os diminuam, restrinjam ou tergivergessem os direitos previstos constitucionalmente (Guatemala, 1993). Ainda, é curioso o Art. 45 que legitima a resistência popular para proteger e defender os direitos e garantias constitucionais e prevê o direito defesa dos direitos humanos por meio da previsão de simples denúncia sem caráter formal por parte de qualquer um do povo (Guatemala, 1993), porém, é eximido o Estado de danos ou prejuízos causados por movimentos armados ou conflitos civis (Guatemala, 1993, Art. 155).

O texto constitucional se destaca por dispor de diversas especificações ainda em seus primeiros dispositivos a respeito dos direitos dos sujeitos encarcerados, infratores e

processados, apesar de admitir a pena de morte. Os tratados internacionais são relativamente incorporados à legislação, sendo, inclusive explicitada sua superioridade em relação à constituição (Guatemala, 1993, Art. 46) que apresenta características de processos de redemocratização porém o direito social é sobreposto ao direito individual, lógica que parece constituir-se fundamento de disposições tais como a pena de morte.

Dentre os direitos sociais são foco de atenção os menores de idade e idosos (Guatemala, 1993, Art. 51), os portadores de deficiências (Guatemala, 1993, Art. 53) e a maternidade (Guatemala, 1993, Art. 52). Há um capítulo próprio que dispõe sobre os direitos dos povos indígenas e outras comunidades étnicas tradicionais (Terceiro). Outra contradição é percebida no disposto no Art. 102 acerca dos direitos fundamentais que prevê a preferência da contratação de guatemaltecos sobre os estrangeiros, sendo vedado, inclusive, remuneração superior em paridade de condições de trabalho a estrangeiros em relação aos nacionais. De acordo com a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)⁴⁹, cerca de 10% da população residente trabalha no exterior do país. Ainda de acordo com a CIDH, a Guatemala exerce papel significativo como país de trânsito para a migração.

É previsto o direito à livre participação cultural (Guatemala, 1993, Art. 57), à identidade cultural (Art. 58), a liberdade de cátedra, sendo responsabilizado o Estado por proporcionar e facilitar a educação aos seus habitantes sem nenhum tipo de discriminação (Guatemala, 1993, Art. 71). A educação é obrigatória durante as etapas inicial, pré-primária, primária e básica, sendo previstas bolsas de estudo e créditos educativos e a oferta de educação especial, diversificada e extra-escolar; e a educação científica, tecnológica e humanística constituem objetivos de ampliação permanente do Estado (Guatemala, 1993, Art. 74).

A alfabetização é declarada como urgência nacional, sendo obrigação social contribuir com ela (Guatemala, 1993, Art. 75). A administração do sistema educativo deverá ser descentralizado e regionalizado, prevendo-se a preferência pelo ensino bilíngue nas regiões predominantemente indígenas (Guatemala, 1993, Art. 76). O fim primordial da educação é o desenvolvimento integral da pessoa humana, o conhecimento da realidade e cultura nacional e universal, constituindo-se interesse nacional a educação, a instrução, formação social e o ensino sistemático da constituição e dos direitos humanos (Guatemala, 1993, Art. 72).

⁴⁹ <https://cidh.oas.org/annualrep/2002port/cap.6c.htm>

5.2.15 A Constituição da Venezuela

Em 1999 foi promulgada a *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, considerada uma das mais progressistas da América Latina e uma das grandes conquistas do governo de Hugo Chávez. O processo constituinte da constituição venezuelana foi participativo, envolvendo ampla consulta popular e debates em todo o país. Esse processo resultou em uma nova Constituição que representou uma ruptura significativa com a antiga ordem constitucional, dando foco ao poder popular, enfatizando o protagonismo popular, a participação cidadã no processo político e na tomada de decisões, reconhecendo diversos mecanismos de democracia participativa como pela criação de um referendo revogatório para a destituição do presidente.

A constituição venezuelana inicia se declarando como representação da soberania do povo venezuelano no sentido de uma transformação do Estado e do ordenamento jurídico a um sistema democrático, afirmando o Estado Social de Direito e indica Simón Bolívar como herói símbolo de unidade nacional e luta por libertação, igualdade, justiça e paz internacional contra a dominação de povos estrangeiros. Partindo-se da afirmação de que a democracia estatal se fundamenta na democracia social, a educação e o trabalho são considerados fundamentais à garantia das finalidades do Estado e conclama os cidadãos ao exercício de seus direitos e deveres cuja instrumentalização cabe ao Estado, destacando assim, a importância do papel individual no sentido da satisfação coletiva.

A carta de exposição de motivos é longa e possui um texto bem sólido e orientador dos princípios e finalidades da nação. Destaca-se um excerto da carta de exposição de motivos que consolida a intenção de conclamar a todos à participação efetiva:

De esta manera, los ciudadanos y las organizaciones sociales tienen el deber y el derecho de concurrir a la instauración y preservación de esas condiciones mínimas y de esa igualdad de oportunidades, aportando su propio esfuerzo, vigilando y controlando las actividades estatales, concienciando a los demás ciudadanos de la necesaria cooperación recíproca, promoviendo la participación individual y comunitaria en el orden social y estatal, censurando la pasividad, la indiferencia y la falta de solidaridad. Las personas y Los grupos sociales han de empeñarse en la realización y ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus deberes, mientras que el Estado es un instrumento para la satisfacción de tales fines. (Venezuela, 1999, p. 8).

A carta de exposição de motivos dedica um título próprio (Título III) aos direitos

humanos, garantias e deveres, reconhecendo uma série de direitos sociais, econômicos e culturais, incluindo o acesso à saúde, educação, moradia e trabalho digno, reconheceu os direitos dos povos indígenas da Venezuela, garantindo a proteção de suas terras e culturas, reconhecendo as línguas indígenas junto do castelhano, ainda, estatizou recursos naturais, como petróleo e minerais, e determinou que os recursos naturais devem ser usados em benefício do povo, limitou o papel das Forças Armadas na política e estabeleceu sua subordinação ao poder civil.

A educação é mencionada 41 vezes, sendo afirmada como a “raíz mais essencial da democracia”, sendo, portanto, gratuita e obrigatória,

El propósito es que cada venezolano se sienta parte de una sociedad democrática, de la cual sea activamente solidario en su transformación hacia un país con una firme identidad geohistórica nacional y, al mismo tiempo, con vocación latinoamericana y universal. (Venezuela, 1999, p. 38).

O direito à educação é previsto no Art. 102, como um direito humano de dever social fundamental voltado à cidadania, de responsabilidade do Estado, com a participação das famílias e da sociedade. A educação deverá ser democrática, gratuita e obrigatória fundamentada no respeito a todas as correntes de pensamento, sendo de máximo interesse em todos seus níveis e modalidades, como instrumento do conhecimento científico, humanístico e tecnológico ao serviço da sociedade com a finalidade de:

desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. (Venezuela, 1999, Art. 102).

O Art. 103 reforça o direito de todas as pessoas à educação integral, de qualidade, permanente em igualdade de condições e oportunidades, sem nenhum tipo de limitação que não sejam aptidões, vocações e aspirações. A educação é obrigatória em todos seus níveis, sendo objeto de financiamento prioritário ao encontro das recomendações da ONU, devendo assegurar o acesso, permanência e conclusão do processo educativo. O mesmo artigo ainda prevê atenção prioritária às pessoas com deficiências e necessidades específicas, bem como às pessoas privadas de liberdade (Venezuela, 1999).

O direito à educação indígena intercultural e bilíngue é previsto no Art. 121, prevendo

o direito de manter e desenvolver suas identidades étnica e cultural, sua cosmovisão, valores, espiritualidades e seus lugares sagrados. É valorizada a educação tradicional oral dos anciãos e anciãs como patrimônio da educação cotidiana, sendo combinadas a educação formal com os sistemas educativos tradicionais indígenas e a contemplação do espanhol e das línguas indígenas (Venezuela, 1999).

O direito ao refúgio e ao asilo são reconhecidos dentre os direitos políticos expostos no Capítulo IV e, em seu Art. 69, na quarta disposição transitória (Venezuela, 1999, p. 348) a aprovação de uma lei orgânica sobre o refúgio e o asilo pela Assembléia Nacional. Porém, a imigração somente é mencionada uma vez, no item 32 do Capítulo II referente às competências legislativas do Poder Público Nacional.

Já os termos referentes a estrangeiros aparecem 43 vezes, sendo 24 vezes em referência aos indivíduos, com a conjugação também apresentada no feminino junto do masculino, conforme recomendação da Unesco. A nacionalidade venezuelana é reconhecida a partir de dez anos de residência ininterrupta no país, ao cônjuge estrangeiro casado com venezuelano há ao menos cinco anos, aos filhos de pai ou mãe venezuelanos nascidos no estrangeiro, aos filhos nascidos no estrangeiros de pai ou mãe naturalizados venezuelanos desde que estabelecida residência no país antes dos 18 anos de idade e declare até seus 25 anos de idade sua vontade de ter a nacionalidade venezuelana reconhecida, ou ao filho menor de 18 anos de pais naturalizados contanto que manifeste vontade de obter a nacionalidade venezuelana até seus 21 anos de idade (Venezuela, 1999, Arts. 33 e 34).

Sobre os direitos eleitorais é permitida a participação eleitoral paroquial, municipal e estadual dos estrangeiros maiores de 18 anos que residam há ao menos 10 anos no país e não tenham sofrido interdição civil ou restrição política (Venezuela, 1999, Art. 64). Também há previsão de notificação de detenção de estrangeiros aos respectivos consulados (Venezuela, 1999, Art. 44).

5.2.16 A Constituição do Equador

Após uma longa crise que durou de 1996 a 2006, com o governo de seis presidentes, em que foi fortalecido o movimento indígena que favoreceu a eleição de Rafael Correa foi aprovada a nova Constituição em 2008.

A *Constitución de la República del Ecuador* sendo, primeira constituição que segue os princípios do estado plurinacional, o direito do bem viver e o reconhecimento da natureza

como sujeito de direitos e transformou o Equador em plurinacional atualmente conservador sob o governo de Guillermo Lasso mas sendo mantida a força indígena com movimentos na rua que remontam às décadas de 1970 e 1980, nas lutas pela reforma agrária, contra a privatização da água, pela educação intercultural e pelo estado plurinacional. Ainda entre os anos de 1981 e 1983 foram organizadas cinco greves pelos povos indígenas–camponeses.

É manifesta a intenção da constituição de uma cidadão latino-americana e caribenha, com livre trânsito das pessoas da região e implementação de políticas que garantam os direitos humanos da população de fronteira e dos refugiados e a proteção dos latino-americanos e caribenhos nos países de trânsito e destino migratório como objetivos estratégicos (Ecuador, 2008, 423, item 5) para a integração latino americana e o princípio da cidadania universal em favor da livre mobilidade de todos os habitantes do planeta com o fim da condição de estrangeiro como elemento gerador de desigualdade (Ecuador, 2008, Art. 416, item 6).

O direito ao asilo e ao refúgio é previsto especificamente no Art. 41 em conformidade com os instrumentos internacionais de direitos humanos – prevendo a possibilidade de concessão coletiva, a vedação de punição aos imigrantes irregulares, também é previsto o princípio de livre trânsito e escolha de moradia por todo o território equatoriano (que só sofrerá proibição quando ordenada por juiz competente) e o princípio do *non-refoulement* e vedada a expulsão coletiva de estrangeiros (Ecuador, 2008, Art. 66, item 14).

O Art. 9º declara que os estrangeiros terão os mesmos direitos e deveres concedidos aos cidadãos equatorianos, inclusive dos previstos no Art. 61 que prevê direitos de participação política, desde que lhes sejam aplicáveis, como por exemplo, o direito ao voto, previsto no Art. 63 é também previsto aos residentes há ao menos 5 anos no país. Ainda é interessante destacar as 23 menções à interculturalidade na constituição equatoriana que menciona o elemento intercultural como constitutivo do estado (Art. 1º), de relação linguística (Ecuador, 2008, Art. 2º), na educação bilíngue (Ecuador, 2008, Art. 57, item 14 e Art. 347, item 9), como um direito referente a uma comunicação livre e inclusiva, diversa e participativa em todas as instâncias sociais (Ecuador, 2008, Art. 16, item 1), como elemento constitutivo da educação (Ecuador, 2008, Art. 27), como promoção pelo Estado do diálogo intercultural (Ecuador, 2008, Art. 28), ao dispor sobre a educação como direito de interesse público e a vedação de sua utilização a serviço de interesses individuais e corporativos, devendo ter acesso universal, permanência, mobilidade e egresso sem nenhum tipo de discriminação, bem como sua obrigatoriedade se dá nos níveis inicial, básico e superior

(Ecuador, 2008, Art. 28).

A interculturalidade também é prevista no que tange aos direitos à saúde (Ecuador, 2008, Art. 32 e Art. 358) e à habitação e a vida digna (Ecuador, 2008, Art. 375, item 3). A promoção da interculturalidade também é prevista entre direitos e obrigações dos equatorianos (Ecuador, 2008, Art. 83, item 10), e nos princípios que regem a participação popular que evoca papel de protagonismo das cidadãs e cidadãos no sentido de um processo permanente do poder cidadão (Ecuador, 2008, Art. 95).

A interculturalidade também é mencionada como uma das pautas de interesse do conselho nacional para a igualdade (Ecuador, 2008, Art. 153). A interculturalidade ainda se encontra como princípio da função eleitoral (Ecuador, 2008, Art. 217), bem como da organização político-administrativa (Ecuador, 2008, Art. 257), do regime de desenvolvimento (Ecuador, 2008, Art. 275) e do sistema nacional de inclusão e equidade social em articulação com o plano nacional de desenvolvimento (Ecuador, 2008, Art. 340), do sistema nacional de educação (Ecuador, 2008, Art. 343), do sistema nacional de cultura (Ecuador, 2008, Art. 378).

Dos princípios que regem a relação do Ecuador com a comunidade internacional, é proposto o princípio de cidadania universal, a livre mobilidade de todos os habitantes do planeta e o progressivo fim da condição de estrangeiro como elemento transformador das relações desiguais entre os países, com destaque à relação Norte-Sul (Ecuador, 2008, Art. 416, item 6) e é buscada uma conformação global de uma ordem multipolar (Ecuador, 2008, Art. 416, item 10) e, por fim, na proposta de integração com enfoque na América Latina e Caribe (Ecuador, 2008, Art. 423, item 4).

5.2.17 A Constituição da Bolívia

No mesmo ano da constituição equatoriana, em outubro de 2008 foi promulgada a *Nueva Constitución Política del Estado da Bolivia*, no contexto de Estado de Sítio durante crise política do governo Evo Morales, primeiro indígena a alcançar a presidência da Bolívia, adotando políticas de esquerda, com vistas à justiça social, a redistribuição de riqueza e à defesa dos direitos indígenas. No entanto, havia grande oposição ao seu governo, sobretudo no leste do país, que visavam a um projeto que conferiria maior autonomia à Santa Cruz, o que foi parcialmente atendido pela descentralização do poder político conferida pela nova constituição.

Dois dos motivos de oposição foram o favorecimento à reforma agrária e a

nacionalização dos recursos naturais, principalmente o gás natural e o petróleo que possibilitou maior controle e direcionamento dos lucros para programas sociais e infraestrutura. A constituição boliviana se mostra como grande conquista não só de Evo Morales mas dos movimentos sociais, sobretudo de indígenas que lutaram por mais direitos aos povos indígenas, melhor distribuição de recursos naturais além de outras transformações nas estruturas políticas e econômicas, portanto, a nova constituição boliviana é conhecida como a "Constituição Plurinacional" por introduzir mudanças sobretudo no atendimento à diversidade étnica, cultural e social boliviana.

O preâmbulo da carta constitucional se inicia declarando que são deixados para trás o Estado colonial, republicano e neoliberal para assumir a construção coletiva do “*Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario*” com vistas a uma Bolívia democrática, produtiva, portadora e inspiradora da paz, comprometida com o desenvolvimento integral e com a livre determinação dos povos. O texto é conjugado na primeira pessoa de homens e mulheres, derivado do poder emanado do povo comprometido com a unidade e integridade do país e trazendo referência à Mãe Terra “[...] con la fortaleza de nuestra Pachamama y gracias a Dios, refundamos Bolivia. Honor y gloria a los mártires de la gesta constituyente y liberadora, que han hecho posible esta nueva historia.” (Bolívia, 2008, p. 2).

A nova constituição boliviana reconhece o pluralismo e a diversidade do povo boliviano, as mazelas do colonialismo tal como o racismo, ressaltando a luta anti-colonial e a resistência indígena e as lutas populares de liberação indígenas, populares e sindicais, menciona as guerras de água e de outubro. Introduz a proposta de um Estado baseado no respeito e igualdade, soberania, dignidade, complementaridade, solidariedade, harmonia e equidade na distribuição e redistribuição do produto social, com vistas ao bem viver; respeitando a pluralidade econômica, social, jurídica, política e cultural e a convivência coletiva com acesso à água, trabalho, educação, saúde e “lugar de vida” para todos. Ainda, reconhece a importância e as línguas dos povos indígenas e afrobolivianos.

A política do bem-viver é prevista no Capítulo segundo que trata dos princípios, valores e finalidades do Estado, colocando como princípios éticos-morais os pensamentos dos povos ancestrais indígenas (Bolívia, 2008, Art. 8º), a sociedade plural: *ama qhilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (não seja preguiçoso, não seja mentiroso, não seja ladrão), *suma qamaña* (viver bem), *ñandereko* (vida harmoniosa), *teko kavi* (vida boa), *ivi maraei* (terra sem mal) e *qhapaq ñan* (caminho à vida nobre) (Bolívia, 2008, Art. 8º, inciso I) e os valores de unidade,

igualdade, inclusão, dignidade, liberdade, solidariedade, reciprocidade, respeito, complementaridade, harmonia, transparência, equilíbrio, igualdade de oportunidades, equidade social e de gênero na participação, bem-estar comum, responsabilidade, justiça social, distribuição e redistribuição de produtos e bens sociais para o bem viver (Bolívia, 2008).

Os direitos fundamentais e garantias são previstos no título II, sendo prevista a educação universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, para toda a pessoa, sem discriminação (Bolívia, 2008, Art. 17), obrigatória até o ensino médio e gratuita até o ensino superior. A vedação e sanção à discriminação baseada em sexo, cor, idade, religião, ideologia, filiação política ou filosófica, estado civil, condição econômica ou social, tipo de ocupação, grau de instrução, deficiência, gravidez ou outras que tenham por objetivo ou o resultado de anular ou menosprezar o reconhecimento ou exercício em condições de igualdade de toda a pessoa (Bolívia, 2008, Art. 14, II). A igualdade de tratamento aos estrangeiros é reforçada pelos incisos V e VI do Art. 14 (Bolívia, 2008).

Os direitos políticos, dispostos na Seção II, reconhece o direito ao asilo e ao refúgio por perseguição política ou ideológica de acordo com as leis e tratados internacionais (Art. 29), e o princípio do *non-refoulement* com a vedação da entrega da pessoa para um país onde corra risco de vida, integridade, segurança ou liberdade, prevendo que o Estado atenderá de forma humanitária e célere às solicitações de reunificação familiar de pais ou filhos asilados ou refugiados (Bolívia, 2008, Art. 29, inciso II).

O capítulo quarto é direcionado aos direitos das nações e povos indígenas originários camponeses. O capítulo sexto se dedica à educação, interculturalidade e direitos culturais. A educação é unitária, pública, universal, democrática, participativa, comunitária, descolonizadora e de qualidade (Bolívia, 2008, Art. 78, inciso I); intracultural, intercultural e plurilingue em todos o sistema educativo (Bolívia, 2008, Art. 30, inciso II, item 12 e Art. 78, inciso II), aberta, humanista, científica, técnica e tecnológica, produtiva, territorial, teórica e prática, libertadora, revolucionária, crítica e solidária (Bolívia, 2008, Art. 78, inciso III). O Art. 79 prevê que a educação deverá promover o civismo, o diálogo intercultural e os valores ético-morais, sendo incorporados os valores da equidade de gênero, a não discriminação de funções, a não-violência e a plena vigência dos direitos humanos.

Os objetivos da educação são previstos no Art. 80, quais sejam a formação integral das pessoas, o fortalecimento da consciência social crítica na vida para a vida, orientada para a formação individual e coletiva, pelo desenvolvimento de competência, atitudes e habilidades

físicas e intelectuais que vinculem a teoria à prática produtiva e à conservação e proteção do meio ambiente, da biodiversidade e do território para o viver bem (Bolívia, 2008, Art. 80, inciso I), e para o fortalecimento da unidade e identidade de todos como parte do estado plurinacional, assim como para a identidade e desenvolvimento cultural dos membros de cada nação ou povo indígena originário campesino e ao entendimento e enriquecimento intercultural dentro do Estado (Bolívia, 2008, Art. 80, inciso II).

5.2.18 A Constituição da República Dominicana

Em 2010 foi promulgada a *Constitución de la República Dominicana*, baseados nos valores da dignidade humana, da liberdade, igualdade, o império da lei, da justiça, da solidariedade, da convivência fraterna, do bem-estar social, do equilíbrio ecológico, do progresso e da paz como elementos essenciais à coesão social. A Constituição é promulgada em nome do povo, mencionando homens e mulheres e evocando a Deus e declaram serem guiados pelos ideários dos “*Padres de la Patria*”: Juan Pablo Duarte, Matías Ramón Mella e Francisco del Rosario Sánchez, e heróis da *Restauración* para estabelecer uma República livre, independente, soberana e democrática; inspirados nos exemplos de lutas e sacrifícios dos heróis e heroínas imortais⁵⁰.

A Constituição dominicana não faz nenhuma menção ao refúgio ou imigração, mesmo datando de 2010. Há 31 menções a termos referentes a “estrangeiro”, no sentido da proteção nacional em relação aos poderes estrangeiros (art, 3º, definição de estrangeiros (República Dominicana, 2010, Art. 18, 19, 20 - que trata da nacionalidade). Também há menção na Seção III que trata dos estrangeiros, especificamente, prevendo a suspensão da cidadania em casos de aceite de trabalho de cargos ou funções públicas de outro país sem prévia autorização do Estado dominicano (República Dominicana, 2010, Art. 24).

No Art. 25 é disposta a igualdade de direitos e deveres dos dominicanos com as limitações estabelecidas pela própria Constituição ou outras leis, tais como a vedação à participação eleitoral a não ser de seu país de origem (1), a obrigação de estar inscrito no “*Libro de Extranjería*” (2) e a obrigação de esgotar a jurisdição interna antes de recorrer à proteção diplomática estrangeira, com exceção do que estiver disposto nos convênios internacionais (3) (República Dominicana, 2010, Art. 25). No Art. 62 que dispõe acerca do

⁵⁰ É interessante trazer a menção às heroínas, porém não há nenhum nome citado.

direito ao trabalho, a Constituição dominicana prevê limitação percentual à contratação de estrangeiros pelas empresas (República Dominicana, 2010, Art. 62, 10).

O Art. 128 da constituição dominicana prevê ser do poder do chefe de executivo prender ou expulsar estrangeiros cujas atividades sejam prejudiciais à ordem pública ou segurança nacional (República Dominicana, 2010, Art. 128, 1, letra k), bem como proibir a entrada de estrangeiros (República Dominicana, 2010, Art. 128, 1, letra l). Essa austeridade inclusive reflete na ordem interna do país, sendo o próprio chefe do executivo proibido de sair do país por mais de 15 dias sem autorização do Congresso Nacional (República Dominicana, 2010, Art. 131). Por fim, cabe ao Congresso Nacional legislar e fiscalizar as normas relativas à migração e ao regime que regula os estrangeiros (República Dominicana, 2010, Art. 93, letra g).

5.2.19 A Constituição cubana

Por fim, a mais recente constituição promulgada é a *Constitución de la República del Cuba*, em 2019, cujo preâmbulo aponta para a inspiração do texto constitucional pelos ancestrais povos aborígenes. pelos escravizados heroísmo e patriotismo de los que lutaram por uma pátria livre, independente, soberana, de justiça social e solidariedade contra a dependência e interferência da Espanha dos EUA e enfatiza sua oposição ao sistema capitalista e ao imperialismo afirmando sua natureza de Estado socialista de orientação marxista leninista. Não há menção explícita a imigrantes ou a refugiados, mas tão somente a estrangeiros em sentido genérico. O capítulo V que trata dos direitos e deveres dos estrangeiros é prevista a igualdade de direitos aos estrangeiros, porém, com abertura a condições e limitações estabelecidas por lei (Cuba, 2019, Art. 91).

O art 44. prevê que o Estado deverá criar condições para garantir a igualdade por meio de políticas públicas e leis a fim de potencializar a inclusão social e a proteção dos direitos das pessoas, devendo ser esse princípio ensinado desde a mais tenra idade. O direito à educação de todos é previsto dentre outros direitos fundamentais no art 46.

No título IV que trata da cidadania essa se vincula à nacionalidade a qual não alcança os nascidos em solo cubanos quando filhos de agentes do governo estrangeiros ou de organismos internacionais que não tenham residência nacional. A naturalização de estrangeiros é admitida pelo art. 35, na alínea a.

5.3 LEIS DE MIGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

O fenômeno migratório latino-americano se confunde com o processo colonizatório latino, com o sequestro dos africanos trazidos para serem escravizados, com o processo de branqueamento que promoveu políticas de incentivo de certos imigrantes e de restrição aos indesejáveis, com o fechamento e a percepção dos estrangeiros como ameaça e com a abertura maior ou menor dos países em processo de redemocratização até serem impelidos por uma crise migratória global a revelarem seu caráter acolhedor ou não aos imigrantes e solicitantes de refúgio. Tendo-se em vista esse contexto histórico, buscaremos alguns elementos das leis migratórias a fim de perceber o que suas disposições ou omissões revelam das políticas migratórias adotadas.

Assim como apresentamos os outros documentos levantados, trazemos, conforme Quadro 3, as leis em vigência na ordem de sua promulgação, lembrando-se que mesmo leis que datam de mais tempo, podem conter modificações posteriores.

Quadro 3 - Leis de migração dos países latino-americanos

ANO	LEIS DE MIGRAÇÃO
1958	Decreto Legislativo n. 2772, de 19/12/1958 - Lei de Migração de El Salvador
1976	Lei n. 1.312/1976. Lei de Migrações de Cuba (Modificada pelo Decreto Lei nº 302 de 11/10/2012)
1996	Lei 978/1996 - “Sobre Migrações” do Paraguai
1998	Decreto n. 95-98 26/11/1998 - Lei de Migração de Guatemala
2003	Decreto n. 208 de 31/12/2003 - Lei de Migração e Estrangeria de Honduras
2004	Lei n. 285/2004 - Lei Geral de Migração da República Dominicana
2004	Lei n. 24.430/2004 - Lei de Migrações da Argentina
2004	Lei n. 37. 944/2004 - Lei de Estrangeria e Migração da Venezuela.
2008	Lei n. 18.250/2008 - Lei de Migrações do Uruguai
2008	Decreto Lei n.3 de 22/02/2008 do Panamá (não foi localizada nenhuma lei específica)
2009	Lei n. 8764/2009 - Lei Geral de Migração e Estrangeria da Costa Rica
2011	Lei n. 761/2011. Lei Geral de Migração e Estrangeria da Nicarágua
2011	Lei de 25/05/2011 - Lei de Migração do México - última alteração em 2021

2011	Lei n. 1465/2011 - Pela qual se cria o Sistema Nacional de Migrações e se Expedem Norma para Proteção dos Colombianos no Exterior da Colombia
2013	Lei n. 370/2013 - Lei de Migração da Bolívia
2017	Decreto Legislativo n. 1350/2017 - Lei de Migrações do Peru
2017	Registro Oficial n. 938 - Lei Orgânica de Mobilidade Humana do Equador
2017	Lei n. 13. 445/2017- Lei de Migração do Brasil
2021	Lei n. 21.325/2021 - Lei de Migração e Estrangeria do Chile

Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos documentos disponibilizados nos sites oficiais dos países e pelo Siteal da Unesco.

5.3.1 Lei salvadorenha de migração

A lei mais antiga que trata de migração em vigência é a salvadorenha, de 1958, na forma do Decreto Legislativo n. 2772, de 19 de dezembro de 1958 que sofreu uma reforma por meio do Decreto Legislativo n. 670 de 29 de setembro de 1993. O preâmbulo que justifica as reformas realizadas em 1993 menciona a intenção de estimular o turismo, não mencionando a própria migração.

Há previsão do pagamento de taxas para os estrangeiros que residam temporária ou definitivamente, sendo dispensados de pagamento os que se dediquem a trabalhos humanitários, religiosos e educacionais quando contratados por meio de contrato firmado pelo Ministerio del Interior e os estudantes são isentos de pagar taxa de visto de residência. No mais, não há menção à educação ou a direitos fundamentais ou humanos.

5.3.2 Lei cubana de migração

Em 1976 foi promulgada a lei de migrações de Cuba por meio da *Ley n. 1.312/1976*, no contexto do fim do mandato de Fidel Castro como primeiro ministro e início de seu mandato presidencial e promulgação de nova constituição.

O Art. 3º que sofreu modificações pelo Decreto Ley n. 302 - 11/10/2012, prevê as formas de entrada de estrangeiros e pessoas sem cidadania no país, quais sejam a de diplomatas, convidados, residentes temporais (Técnicos, científicos e demais pessoas contratadas para trabalhar, estudantes, bolsistas, clérigos, ministros religiosos, artistas, esportistas, jornalistas, refugiados e asilados políticos, representantes e empregados de

empresas, firmas ou agências estrangeiras aprovadas em Cuba e agentes de negócios estrangeiros), residentes permanentes e residentes imobiliários. Não há menção nenhuma à educação e nem foi encontrada nenhuma palavra referente a direitos.

5.2.3 Lei paraguaia de migração

Em 1996 foi promulgada a Lei 978 de 1996 - “Sobre Migrações” do Paraguai que outorga ao Estado um forte controle social, protegendo o emprego interno, defendendo as fronteiras, selecionando os migrantes e garantindo direitos limitados a estes, uma posição ideológica próxima aos governos militares que governaram o país. Mesmo o Paraguai adotando a perspectiva dos Direitos Humanos em suas reformas, este não abandonou por completo o securitarismo de sua política migratória (Santi, 2020).

As limitações da legislação afetam o acesso aos direitos fundamentais para os imigrantes. O Art. 21 define que os estrangeiros radicados definitivamente como residentes permanentes gozarão dos mesmos direitos e terão as mesmas obrigações que os paraguaios, com as modalidades e limitações estabelecidas pela Constituição Nacional e as leis (Paraguay, 1996), excluindo-se os imigrantes irregulares ou em trânsito. É vedada, ainda, a contratação e alojar imigrantes irregulares (Paraguay, 1996, Art. 62; Art. 63; Art. 69), sendo a irregularidade causa de expulsão.

A Lei n. 978 (1996) promove a imigração qualificada com fins de desenvolvimento, dando preferência a quem possua capital e a agricultores destinados a projetos de colonização em áreas determinadas pelo Estado (Santi, 2020). Essa mesma normativa também impede a admissão de estrangeiros com enfermidades infecto contagiosas, transmissíveis ou mentais, com antecedentes criminais, que exerçam a prostituição ou tráfico de drogas, quem não possua profissão ou ofício ou pratiquem a “vagabundagem”, “mendicância”, embriaguez e quem já tenha sido expulso.

Santi (2020) conclui que a lei migratória paraguaia tem forte viés econômico e securitários, instrumentalizando e justificando a migração como fator promotor do desenvolvimento econômico e exaltando a exaltação da vigilância sobre a situação de irregularidade, impondo inspeções, aplicando sanções e promover a rejeição ou expulsão de imigrantes irregulares (Santi, 2020, p. 219).

Em 2016 foi instituída a Política Migratória de la República del Paraguay, formulada com a presença de representantes de imigrantes além de equipe técnica qualificada da área

sociodemográfica e jurídica “como passo prévio para a formulação de um melhor marco jurídico e de uma organização institucional moderna, eficiente, profissionalizada e transparente, capaz de enfrentar os enormes desafios do deslocamento de pessoas para além de suas fronteiras e de seu território.” (Paraguay, 2016, p. 11 - tradução nossa).

Iniciando uma contextualização histórica, o documento afirma que mesmo com as restrições do governo de França, sempre houve abertura com a imigração, que, porém, foi promovida como estratégia de reestruturação do país com o governo López. No entanto, devido à Guerra da Trílice Aliança, o Paraguai recebeu menores contingentes migratórios do que países vizinhos como a Argentina, e teve maior expressividade migratória no período, tendo se acirrado com a guerra civil em 1947.

A população local quadruplicou somente a partir da metade do séc. XIX. que mobilizou um novo perfil populacional e as tentativas de promover a migração propostas pela Constituição de 1980 foram incompatíveis com o período histórico mais atual, deixando o país sem uma política migratória satisfatória por 60 anos.

Mesmo a Lei n. 978 de 1996 “Sobre Migrações” se tornou inadequada pela ausência de conceitos previstos pelos tratados internacionais ratificados tais como os Direitos Humanos, direitos trabalhistas dos migrantes e suas famílias, reunificação familiar, equidade e igualdade de gênero, deslocamento devido às mudanças climáticas, refúgio e outros. Ainda o documento admite que a referida lei possui caráter restritivo para a imigração e alheio aos problemas da emigração e comunidades paraguaias residentes no exterior. Ainda, a política reconhece os problemas ocultos de processos migratórios irregulares como o contrabando e tráfico de pessoas além de outros crimes transnacionais.

É reconhecida a vulnerabilidade das vítimas dos deslocamentos forçados e a migração como fenômeno multifacetado e “[...] fator-chave do desenvolvimento humano” (Paraguay, 2016, p. 12). Até o fim do séc. XX, 80% da população estrangeira era composta por brasileiros, seguidos de argentinos, e no início do séc XXI, chegavam a representar 90% desse contingente e 3% da população paraguaia. Enquanto os brasileiros se instalaram sobretudo em regiões rurais, os argentinos se concentram nas áreas urbanas. Porém, o contingente emigratório de paraguaios chegam ao triplo, somente na Argentina (550 mil), cerca de 87 mil na Espanha e 40 mil no Brasil e estima-se que 15% (1.100.000) da população paraguaia encontra-se fora do país.

O êxodo iniciado em 1947 com a permanência de uma ditadura até 1989 agora perdura por questões sócio-econômicas, envolvendo carências em áreas como saúde e educação.

Estima-se que 75% dos paraguaios e 80% das paraguaias emigram por motivação laboral, sendo as mulheres o maior contingente, também motivadas pela fuga da violência. O documento reconhece que mesmo o baixo número de vítimas de tráfico humano no Paraguai se deve à subnotificação gerada pela clandestinidade migratória.

O documento da política migratória paraguaia (2016) reconhece o papel ativo dos imigrantes na luta pelo reconhecimento de seus direitos e a manutenção de suas culturas enquanto se mostram integradas ao país, assim como dos emigrantes paraguaios que conquistaram o direito a votar fora do país (Paraguay, 1992, Art. 120).

5.3.4 Lei guatemalteca de migração

Em 1988 foi promulgada a *Ley de Migración* da Guatemala por meio do Decreto n. 95-98 de 26 novembro de 1998.

A lei apresenta intencionalidade de se adequar aos tratados internacionais, prevendo a necessidade de modernização e unificação de procedimentos no sentido da garantia da paz e da livre mobilidade dos “habitantes do mundo”. As únicas duas menções à educação se referem ao visto estudantil (Guatemala, 1998, Arts. 61 e 86).

5.3.5 Lei hondurenha de migração de Honduras

Em 31 de dezembro de 2003, por meio do Decreto N° 208-2003 foi instituída a *Ley de Migración y Extranjería* de Honduras. A lei de migração inicia reafirmando que os estrangeiros gozam dos mesmos direitos que os nacionais com exceção dos limites estabelecidos em lei (Art. 11) e afirma a necessidade de reelaboração e definição legal para a migração em virtude das transformações sociais recentes na “nova dinâmica internacional”. No mesmo sentido da nova lei de migração brasileira, a lei hondurenha para migração contempla o reconhecimento de refúgio aos dependentes do refugiado no sentido de proteger a família. Não há menção ao direito à educação, mas tão somente ao visto de permanência para estudantes e docentes (Honduras, 2003, arts. 3, 23, 39 e 41).

Há 29 menções a refugiados. No Art. 3° é trazida sua definição. Na segunda seção do capítulo IV que trata das condições especiais de permanência. O Art. 42 categoriza os casos em que deverá ser reconhecida a condição de refugiado, sendo mais ampla, ao encontro da Convenção de Cartagena de 1984. Além de fundado temor de perseguições por motivos de

raça, religião, nacionalidade, pertencimento a grupo social ou político, assim como suas opiniões se encontrem fora do país de sua nacionalidade e não possam ou não queiram retornar devido a esses temores (1); por carecerem de nacionalidade (2); que tenham saído de seu país porque sua vida, segurança ou liberdade estejam ameaçados por violência generalizada, grave e contínua (a), por agressão estrangeira entendida como o uso da força armada por parte de um Estado contra a soberania, a integridade territorial ou a independência política do país de origem (b); por conflitos armados internos por forças armadas ou de grupos armados (c), por violência massiva, permanente e sistemática dos direitos humanos (d) e perseguição de gênero baseada em violações de direitos humanos consagrados em instrumentos internacionais (e). Ainda, uma quarta situação de refúgio considera todas as pessoas que dependam diretamente do refugiado e que constituam um grupo familiar, as pessoas que acompanhem o refugiado ou a ele se unam posteriormente e sejam dele dependentes (Honduras, 2003, Art. 42).

O Art. 43 traz os casos que são excluídos do conceito de refugiado quem cometer delito contra a paz, delito de guerra ou qualquer delito contra a humanidade definidos nos tratados internacionais; quem cometer delito comum cometido fora de Honduras e que esteja tipificado na legislação hondurenha antes de solicitar a condição de refugiado; e nos casos em que tenham cometido atos contrários às finalidade e princípios estabelecidos na Carta das Nações Unidas.

O Art. 44 prevê o princípio de *non-refoulement* se estendendo aos solicitantes de refúgio que já tenham ingressado em território nacional e o Art. 45 trata da extradição de solicitantes de refúgio, que só poderá ocorrer quando comprovada que sua solicitação não se fundamentou em um dos casos previstos de refúgio pelo Art. 42, sendo vedada também a deportação ou expulsão os solicitantes de refúgio ou quem já o tivera obtido, exceto por motivos de segurança ou ordem pública devidamente justificada, nem será imposta ao solicitante de refúgio nenhuma sanção por entrada ou permanência irregular no território nacional (Honduras, 2003, Art. 46).

O Art. 47 prevê o direito à reunificação familiar seja por critérios de consanguinidade, afinidade ou dependência, sendo tratado como prioridade. O Art. 48 prevê o direito ao regresso voluntário do refugiado, sendo as autoridades responsáveis pela repatriação em condições de segurança e respeito à pessoa, não sendo impedida a recuperação da qualidade de refugiado quando houver causas supervenientes (Honduras, 2003, Art. 49).

5.3.6 Lei argentina de migração

Em 20 de janeiro de 2004 é promulgada a *Lei de Migraciones* da Argentina, por meio da Ley nº 24.430/2004. Em seu Art. 7º é assegurado o direito à educação dos imigrantes irregulares, sejam em estabelecimentos ou privados e em qualquer nível. Ainda, as autoridades e os estabelecimentos educativos deverão fornecer orientação e assessoramento a respeito dos trâmites necessários à regularização migratória, sendo a primeira lei latino-americana de migração que traz essa alteração de posicionamento.

5.3.7 Lei venezuelana de migração

Em 24 de maio de 2004 foi promulgada a *Ley de extranjería y migración n° 37.944/2004*. Atualmente, o país se encontra em um contexto de forte emigração, atualmente há 7,24 milhões refugiados e migrantes da Venezuela, dos quais mais de seis milhões estão na América Latina e no Caribe (ACNUR, 2023). O art. 13 prevê o direito de igualdade entre nacionais e estrangeiros. Só há uma menção à educação no Art. 29. que prevê a participação de representante do Ministério da educação para compor *La Comisión Nacional de Migración* e não há sequer menção à inclusão. Há a criminalização da migração irregular que incide em pena de prisão de quatro a oito anos (Venezuela, 2004, Art. 55).

Ainda no mesmo ano foi promulgada em 1º de julho de 2004, a *Ley de Nacionalidad y Ciudadanía - Ley n. 37.971*, que tratava de outra norma de caráter geral que regula a migração, no estabelecimento das normas para a aquisição, renúncia, recuperação, revogação e nulidade da nacionalidade venezuelana que prevê a possibilidade de dupla ou múltiplas nacionalidades.

No ano de 2017 foi publicado um informe sobre as normas jurídicas que regulam a mobilidade humana na República Bolivariana da Venezuela (GIMÉNEZ; PERRET, 2019), com objetivo apresentar uma descrição geral do atual marco legal que regula a mobilidade humana e a migração na Venezuela. Conforme analisam Giménez e Perret (2019) a lei migratória venezuelana se concentra na regulação e controle dos processos de ingresso de estrangeiros no país numa perspectiva de controle social, além de não estabelecer princípios, orientações ou regulações em matéria de políticas públicas acerca da mobilidade humana ou migração, não faz referência alguma aos temas de emigração.

Em contrapartida, a lei traz de forma inédita o direito ao asilo e ao refúgio, embora essas categorias sejam limitadas a situações específicas, não abarcando uma significativa parcela dos contingentes migratórios (Giménez; Perret, 2019).

5.3.8 Lei dominicana de migração

Em 27 de agosto de 2004, foi promulgada a *Ley n° 285 - Ley General de Migración* da República Dominicana. Os arts. 22 e 23 da *Ley General de Migración* afirma o que os estrangeiros autorizados a permanecer em território nacional gozarão de todos os direitos civis concedidos aos dominicanos, porém, não há menção expressa acerca da educação ou da inclusão, embora o Art. 26 mencione expressamente os direitos trabalhistas.

5.3.9 Lei uruguaia de migração

Em 6 de janeiro de 2008 é instituída por meio da Ley n. 18.250 de 2008 a *Ley de Migraciones* do Uruguai que dispõe que o Estado uruguaio reconhece no Art. 1º o direito inalienável dos migrantes a migração, a reunificação familiar, o devido processo legal e acesso à justiça, assim como a igualdade de direitos em relação aos nacionais, sem distinção de sexo, raça, cor, idioma, religião ou convicção, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnico ou social, nacionalidade, idade, situação econômica, patrimônio, estado civil, nascimento ou qualquer outra condição.

O Art. 4º prevê a garantia de direitos e privilégios previstos pelas leis e os instrumentos internacionais ratificados pelo país. O capítulo III trata dos direitos e obrigações das pessoas estrangeiras, em que é reafirmado o direito à igualdade de direitos em relação aos nacionais (Art. 7º). No mesmo sentido, o Art. 8º prevê os direitos à saúde, ao trabalho, à seguridade social, moradia e educação em igualdade com os nacionais (Uruguay, 2008).

O Art. 9º veda o impedimento do acesso à justiça e aos estabelecimentos de saúde em virtude de condição irregular migratória, sendo previsto que as autoridades desses estabelecimentos deverão prestar os serviços necessários para instruir os migrantes para regularizarem sua situação no país. O direito à reunificação familiar é previsto no Art. 10, podendo envolver pais, cônjuges, concubinos, filhos solteiros menores ou maiores com deficiência física de acordo com o Art. 40 da constituição uruguaia.

O direito à educação é previsto aos filhos das pessoas migrantes, em condições de igualdade com os nacionais, não podendo esse direito ser limitado, seja em escola pública ou privada, devido à condição de irregularidade migratória dos pais (Uruguay, 2008, Art 11). A identidade cultural dos migrantes e de seus familiares deverá ser respeitada e seu vínculo com seus Estados de origem, fomentado (Uruguay, 2008, Art. 14), cabendo ao Estado implementar ações para favorecer a integração sócio-cultural dos imigrantes e sua participação nas decisões da vida pública (Uruguay, 2008, Art. 13).

O Art. 43 prevê que em caso de dúvida sobre a situação legal ou documental das pessoas estrangeiras, poderá ser autorizado e caráter condicional, a entrada em território nacional e o Art. 44 prevê a autorização de ingresso de pessoas que não possuam os requisitos estabelecidos em lei ou em sua regulamentação mas que incorram em razões excepcionais de índole humanitária, interesse público ou em cumprimento de compromissos internacionais (Uruguay, 2008).

Os casos de expulsão são previstos no Art. 45, nos casos de falta de documentação para ingressar no país (A), ter participado em atos de Governo ou de outro tipo que constituam genocídio, crimes de guerra ou delitos de lesa humanidade ou qualquer ato violatório dos direitos humanos previsto nos instrumentos internacionais ratificados pelo país (B); ter sido expulso ou proibido de regresso e a medida não tenha sido revogada (C), ter sido condenado por tráfico e exploração de pessoas, lavagem de dinheiro, tráfico de drogas e armas no país ou fora dele (D); ter tentado ingressar no território nacional ludibriando o controle migratório (E); por razões de ordem pública de índole sanitária (F); por razões de ordem pública ou de segurança do Estado determinadas pelo Poder Executivo (G) (Uruguay, 2008, Art. 5°).

5.3.10 Lei panamenha de migração

Não encontramos uma lei específica de migração no Panamá, sendo os vistos regulados por decretos⁵¹ e políticas. Em 2008, foi publicado um Decreto Ley n. 2 em 22 de fevereiro de 2008 que regulamenta a migração à República do Panamá. Só há quatro menções a educação, todas sobre visto.

⁵¹ Decretos sobre migração do da República do Panamá. Disponível em: <https://www.migracion.gob.pa/2012-10-15-16-22-29/2023>

5.3.11 Lei costa-riquenha de migração

Em 2009, foi promulgada a *Ley 8764 - Ley general de migración y extranjería* da Costa Rica. A política migratória costarriquenha direciona para a implementação de ações conjuntas a fim de oferecer uma resposta efetiva à situação migratória, buscando cooperações binacionais e multinacionais com os países expulsos das populações migrantes (Costa Rica, 2009, Art. 7º), a fim de buscar a complementaridade entre mão de obra nacional e migrante a fim de evitar o deslocamento de mão-de-obra nacional devido a incorporação de mão-de-obra migrante (1); a fim de respeitar os direitos humanos e as garantias constitucionais dos imigrantes (2); e a integração das pessoas estrangeiras nos processos econômicos, científicos, sociais, laborais, educativos, culturais e esportivos.

O termo educação aparece 11 vezes, no Art. 7º, voltado à integração social; no Art. 8º, sobre a exigência de relatórios sobre a situação de oferta e demanda educacional do país pelo Ministério da Educação Pública (MEP); no Art. 10 sobre a integração do Ministro ou Ministra de Educação no Conselho Nacional de Migração; no Art. 20 dispendo o dever de cada consulado informar as características gerais do país, seu sistema político, social e econômico aos estrangeiros; no Art. 74, a possibilidade de realizar atividades educativas e laborais em caso de privação de liberdade; os art 142 e 232 tratam de autorizações de saída e entrada e de isenção das respectivas taxas nos casos de atividades educacionais, entre outras, de costa-riquenhos (Costa Rica, 2009).

Se destaca o Art. 242 que cria um fundo social migratório destinado a apoiar o processo de integração social da população migrante nos serviços nacionais de migração, saúde, educação, segurança e justiça (Costa Rica, 2009, Art. 242), sendo 20% destinado à infra-estrutura e apoio ao sistema educacional.

5.3.12 Lei nicaraguense de migração

Em 31 de março de 2011, por meio da Ley n. 761/2011 foi promulgada a *Ley General de Migración y Extranjería* da Nicarágua. O Art. 3º cria o *Consejo Nacional de Migración y Extranjería*, como órgão de assessoria e consulta da Presidencia da República para a elaboração de Políticas Públicas migratórias e promover acordos operativos e de assistência técnica bilaterais ou multilaterais com outros países e organismos internacionais. Só há duas menções ao termo educação. Não há menção à escola enquanto instituição.

5.3.13 Lei mexicana de migração

No mesmo ano, em 25 de maio de 2011, foi promulgada a *Ley de Migración* do México, que constitui uma política migratória que prevê como princípios sustentadores da política migratório o respeito irrestrito aos direitos humanos dos migrantes, nacionais e estrangeiros, independentemente de origem, nacionalidade, gênero, etnia, idade e situação migratória, com atenção especial aos grupos vulneráveis como menores de idade, mulheres, indígenas, adolescentes, idosos e vítimas de crime, não sendo permitido que a situação migratória irregular configure delito e nem deverá ser pré-julgado nenhum ilícito por um sujeito encontrar-se em situação irregular (Estados Unidos Mexicanos, 2011, Art. 2º). Ainda, a política migratória reclama pelo mesmo tratamento aos mexicanos que se encontrem no exterior.

A operacionalidade da política migratória fica a cargo do poder executivo sob o atendimento das demandas e posicionamentos dos outros poderes da União, dos governos das entidades federativas e da sociedade civil organizada. A lei migratória salienta a complexidade do fenômeno migratório mexicano que constitui o México como país de origem, trânsito, destino e retorno de migrantes e atenta para responsabilidade compartilhada com os governos de outros países e entre institucionais, nacionais e estrangeiras envolvidas com a migração.

A lei coloca como princípios a **hospitalidade e solidariedade**; a **facilitação de mobilidade internacional**, sendo resguardadas a ordem e segurança que envolve tanto os países de origem como de destino; a **equidade** entre nacionais e estrangeiros (reafirmando o já disposto na constituição), sobretudo em relação às garantias individuais; o reconhecimento dos **direitos adquiridos pelos imigrantes** ainda que adquiridos enquanto estavam irregulares, contanto que regularizem sua situação; a **unidade familiar** entendida como elemento substantivo à formação de um tecido social saudável e produtivo dos imigrantes, priorizando os direitos das crianças e adolescentes, as causas humanitárias e necessidades laborais; a **integração social e cultural** entre nacionais e estrangeiros, com base no multiculturalismo, na liberdade de escolha, o respeito entre as culturas e costumes das comunidades de origem contanto que não ofendam as leis mexicanas; e a **facilidade de retorno ao território de origem e reinserção dos emigrantes mexicanos e suas famílias** por meio de programas

interinstitucionais e do fortalecimento de vínculos entre as comunidades de origem e destino (Estados Unidos Mexicanos, 2011).

Nesse sentido, a política migratória prevê o fortalecimento da contribuição das autoridades migratórias e a segurança pública e fronteiriça, a segurança regional, o combate ao crime organizado, sobretudo do tráfico e exploração de pessoas, bem como a complementaridade dos mercados de trabalhos com países próximos. Ainda, é prevista a criação de um fundo (Art. 6º). O direito à educação dos imigrantes é especificamente previsto no Art. 8º, sendo garantido mesmo em caso de situação irregular, assim como nos serviços de saúde (Estados Unidos Mexicanos, 2011).

5.3.14 Lei colombiana de migração

Em 2011, foi promulgada a *Ley n. 1465/2011*⁵² que criou o “*Sistema Nacional de Migraciones y se Expiden Normas para la Protección de los Colombianos en el Exterior*” da Colômbia que constitui uma proposta integrada e harmônica entre instituições, organizações da sociedade civil, normas, processos, planos e programas para acompanhar os projetos, execução, continuidade e avaliação da Política Migratória (Colômbia, 2011, Art. 1º).

Os princípios do Sistema Nacional de Migraciones são o respeito aos direitos humanos (1), assistência e melhora da vida das comunidades colombianas fora do país (2); fomento à migração como forma de combate à migração irregular (3); participação ativa e passiva nas decisões do país e no exercício do voto pelos imigrantes que se encontrem fora do país (4); integração social dos estrangeiros na Colômbia por meio de políticas transversais dirigidas a toda a mediante políticas transversais baseadas na tolerância, igualdade e não discriminação, dirigidas a todos os cidadãos (Colômbia, 2011, Art. 3º).

A palavra “educação” só aparece uma vez no documento mas são reafirmados os direitos humanos de forma genérica. É colocada como objetivo o acompanhamento dos fenômenos migratórios de entrada e saída do país. É interessante o reconhecimento e importância dada às instituições e organizações da entidade civil, demonstrando abertura à participação política. O objetivo 6 do Art. 4º revela um interesse no capital humano. Prevê o fomento à organização das migrações regulares como forma de combate à imigração irregular e o tráfico de pessoas. Prevê assistência aos colombianos que emigrem, porém não é

⁵² O documento foi disponibilizado em forma de fotocópia

mencionado o mesmo acerca dos imigrantes recebidos. O Art. 6º prevê um Fundo Especial para Migrações para as migrações com enfoque nos colombianos emigrantes (Colômbia, 2011).

Acreditamos que o maior enfoque dado ao fenômeno emigratório se deve à inversão do cenário migratório colombiano devido ao controle por guerrilhas. Ao longo da década de 2010, a Colômbia teve a maior ou a segunda maior população deslocada internamente do mundo. No Brasil, os colombianos representam o terceiro maior grupo de refugiados, com 1.100 refugiados em 2016, incluindo colombianos reassentados que vieram do Equador, cerca de 360 em 2014 (ACNUR, 2014).

5.3.15 Lei boliviana de migração

Em 8 de maio de 2013 foi instituída a *Ley n° 370/2013 - Ley de Migración Bolivia*, em conformidade com a constituição boliviana, reafirmadas as garantias constitucionais no Art. 15 da lei e estabelecendo como princípios (Bolivia, 2013, Art. 2º): o bem viver (1), a não-discriminação (2), a equidade de gênero (3), a reciprocidade (4), a soberania do Estado (5) e a transparência. O Art. 2º. que traz os princípios sustentadores da lei de migração possui avanços na afirmação da defesa do bem viver e a não discriminação, mencionando diversos marcadores sociais, destacando em item próprio a equidade de gênero. Ainda é destacada a manutenção da soberania nacional em respeito aos direitos humanos e é destacada a importância do princípio da transparência.

O Art. 4º se dedica a trazer definições, admitindo as categorias de estrangeiro, imigrante em situação irregular, migração laboral, migrante, migrantes climáticos e migrante irregular. Percebe-se relativo avanço na consideração de migrantes climáticos como aqueles grupos de pessoas que se vêem obrigadas a deslocar-se de um Estado a outro por efeitos climáticos, quando existe risco ou ameaça a sua vida, seja por causas naturais, desastres ambientais, nucleares, químicos ou fome (Bolivia, 2013).

Tais princípios apresentam-se conforme o que já é disposto na constituição. Cabe a explicação sobre o conceito da reciprocidade que se apresenta como tendência entre os países latino-americanos, favorecendo o tratamento dos imigrantes no sentido de ir ao encontro do tratamento dado pelo outro país a seus emigrantes. Ainda, trazemos o conceito que a lei traz do bem viver, ainda pouco conhecido no Brasil e que merece ser explicado pelos que o defendem:

Vivir en armonía con los ciclos de la madre tierra, del cosmos, la vida, la memoria histórica que proyecta el futuro en equilibrio y en permanente respeto con toda forma de existencia. Representa la convivencia comunitaria con interculturalidad y sin asimetrías de poder e incluye el reconocimiento de nuestras culturas, su valorización y el sentimiento de pertenencia de cada persona con su entorno. (Bolivia, 2013, Art. 2º, 1).

O Art. 12 que trata dos direitos dos migrantes reafirmam o direito à igualdade dos imigrantes em relação aos nacionais, o direito à educação e à saúde, à moradia digna, ao trabalho, à segurança social, aos serviços sociais básicos, ao exercício de atividade remunerada por conta própria ou alheia, ao acesso ao ensino superior, à petição individual e coletiva, à liberdade de residência, permanência e circulação em todo o território boliviano, à reunificação familiar, à votar em eleições municipais, a solicitar refúgio, à liberdade de pensamento, espiritualidade, religião e culto e a difundir livremente seus pensamentos e opiniões, ao acesso à informação, a estabelecer associações e se associar livremente, a prevenir da violência de gênero e vulnerabilidade pelo que as mulheres passam (Bolivia, 2013).

Se colocam ressalvas ao direito de liberdade de expressão por razões de segurança nacional e ordem pública e quando se trate de política pública ou ingerência interna em favor ou contra conflitos internos e internacionais, quando se constitua apologia ao ódio nacional, racial ou religioso que se constitua como incitação à discriminação, hostilidade ou violência (Bolivia, 2013, Art. 12, inciso III).

O Art. 43. prevê que a Direção Geral de Migração e ou das Administrações Departamentais em estabelecimentos, entre os quais Instituições de Educação Superior de Formação Profissional a fim de garantir o cumprimento da lei, a essas instituições o Art. 47 também impõe a responsabilidade de exigir dos estudantes estrangeiros ou de seus responsáveis os documentos de identificação e visto ou autorização de permanência no momento da matrícula (1); proporcionar listar de registros de pessoas migrantes estrangeiras inscritas na entidade educativa em prazos e formas previstos pela Direção Geral de Migração (2); registrar os estudantes estrangeiros e estrangeiras que não possuam a documentação requerida no momento da matrícula, tendo-se em vista que não se pode privar o estudante do direito à educação, conforme estabelecido constitucionalmente, devendo ser estabelecido um prazo determinado para regularização de sua situação migratória (3) (Bolivia, 2013).

O Art. 63 trata especificamente do acesso à educação, prevendo que o Ministério de Educação deverá elaborar um protocolo para evitar a evasão ou repetição do ano escolar de crianças ou adolescentes cujos pais não possuam toda a documentação exigida para o acesso à educação (Bolívia, 2013).

5.3.16 Lei peruana de migração

Em 7 de janeiro de 2017, por meio do Decreto Legislativo nº 1350/2017 foi instituída a *Ley de Migraciones* do Peru, com a finalidade de contribuir para a integração dos migrantes e para garantir os direitos a todos nacionais e estrangeiros no território peruano (Art. 3º), ficando a cargo do Poder Executivo decidir sobre a política migratória interna e internacional (Peru, 2017, Art. 4º).

A política migratória peruana é fundada nos princípios do respeito aos direitos fundamentais, com destaque à dignidade da pessoa humana (Art. I); princípio da soberania (Art. II); princípio do reconhecimento da contribuição dos migrantes para o desenvolvimento (cultural, econômico, científico etc) do país e o princípio do livre trânsito (Art. III); princípio de integração do migrante (Art. IV); princípio da unidade migratória familiar (Art. V); princípio do interesse prioritário à criança e ao adolescente (Art. VI); princípio da não-criminalização da migração irregular (Art. VII); princípio de não discriminação, com destaque à abolição da xenofobia e racismo (Art. VIII); princípio da integralidade, pelo qual o estado deve promover um tratamento integrado do fenômeno migratório em razão de sua complexidade e impactos transversalizados que exigem respostas intersetoriais, multidimensionais e de responsabilidades (Art. IX); princípio de unidade de ação administrativa (Art. X); princípio de reciprocidade, como princípio de direito internacional universalmente aceito que implica a correspondência de tratamento com outros Estados, aplicado de forma proporcional (Art. XI); princípio de formalização migratória que favorece os processos de regularização migratória (Art. XII) (Peru, 2017).

O Art. 9º trata dos direitos dos estrangeiros, reconhecendo o exercício dos direitos fundamentais já previstos constitucionalmente, tal como o acesso à saúde, à educação, ao trabalho em igualdade de condições que os nacionais com a ressalva das proibições e limitações estabelecidas legalmente e os direitos de acesso à informação acerca do ingresso, permanência, residência e saída do território nacional (Peru, 2017).

Já o Art. 11 trata especificamente das pessoas estrangeiras em situação de vulnerabilidade, prevendo que o Ministério de Relações Exteriores devem informar às autoridades competentes as situaciones de vulnerabilidade em que se encontrem as pessoas migrantes, para a adoção de ações administrativas ou jurisdicionais necessárias, sobretudo quanto se tratar de crianças e adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, indígenas vítimas de tráfico humano e tráfico de migrantes, vítimas de violência familiar e sexual, e as que requerem maior atenção devido a grave ameaça ou prejuízo de seus direitos fundamentais (Peru, 2017).

5.3.17 Lei equatoriana de migração

Em 6 de fevereiro de 2017, foi instituída a *Ley Orgánica de movilidad humana* do Peru do Equador sob os princípios: da cidadania universal; livre mobilidade humana; proibição de criminalização; proteção das pessoas equatorianas no exterior; igualdade perante a lei e não discriminação; pró-persona em mobilidade humana que traz a ideia da interpretação favorável ao sujeito a fim de que requisitos ou procedimientos não sejam impeditivos ou obstaculizadores ao exercício dos direitos e deveres; atenção prioritária à criança e ao adolescente sendo vedada a detenção por faltas administrativas migratórias estendida essa vedação aos progenitores, podendo ser impostas medidas alternativas; princípio de não-devolução; proibição de deportação ou expulsão coletiva; da integração regional que visa ações bilaterais e multilaterais de cooperação a fim de alcançar unidade jurídica, política, social e cultural da região, desenvolver o bem estar dos habitantes e fortalecer a identidade sul-americana como parte da construção da cidadania regional; da soberania nacional que garante a jurisdição do Estado sobre a política de mobilidade humana no território nacional; da reciprocidade internacional sem prejuízo das obrigações assumidas por tratados internacionais; da unidade familiar, buscando reunir familiares que se encontrem em diferentes estados (Ecuador, 2017, Art. 2º).

O termo educação aparece 17 vezes no documento, sendo quatro vezes, somente no Art. 17 que trata do acesso ao ensino básico, médio e superior e à bolsas de estudos para equatorianos no exterior, uma sobre o direito à homologação, convalidação e reconhecimento de títulos de equatorianos no exterior (Ecuador, 2017, Art. 28), três sobre o direito à inserção educativa de equatorianos retornados (Ecuador, 2017, Art. 29), uma sobre direito à certificação de competências laborais (Ecuador, 2017, Art. 33), nos tipos de migração, são

citados os trabalhadores da educação (Ecuador, 2017, Art. 60, item 5), estudantes (Art. 60, item 9), na dispensa de comprovação do domínio da língua castelhana (Ecuador, 2017, Art. 72, item 9) e quatro sobre programas de educação voltados à prevenção ao tráfico humano, tráfico ilícito de imigrantes e à migração insegura (Ecuador, 2017, Arts. 120 e 121). Há única menção específica à educação de imigrantes em território equatoriano, encontra-se no Art. 91 e refere-se ao direito de iniciar ou dar continuidade à educação de refugiados, enquanto sujeitos de proteção internacional.

O capítulo III trata das pessoas estrangeiras no Equador, reconhecendo os direitos: à livre mobilidade responsável e à migração segura (Ecuador, 2017, Art. 43); a solicitar uma condição migratória, que, se outorgada, confere o direito à uma cédula de identidade (Art. 44); à informação migratório anterior e durante sua estadia (Ecuador, 2017, Art. 45); à participação e organização social que prevê o direito a participar de organizações sociais para o exercício de seus direitos e realização de atividades que permitam sua integração e participação na sociedade, com respeito à paz e à ordem pública (Ecuador, 2017, Art. 46); de acesso à justiça em igualdade de condições, independentemente de sua situação migratória (Ecuador, 2017, Art. 47); à integração de crianças e adolescentes por meio do conhecimento à cultura, tradições e história do Equador nas instituições públicas com vistas à sua integração na sociedade equatoriana e ao entendimento recíproco (Ecuador, 2017, Art. 48); à participação política por meio do voto e da candidatura a cargos públicos quando residentes há ao menos cinco anos no país, com exceção dos visitantes temporais (Ecuador, 2017, Art. 49); ao registro de títulos para homologação e reconhecimento dos estudos realizados no exterior em todos os níveis nas mesmas condições exigidas aos equatorianos (Ecuador, 2017, Art. 50); ao trabalho e à seguridade social (Ecuador, 2017, Art. 51); **à saúde, independentemente de nacionalidade ou situação migratória e de se tratar de instituição pública ou privada em caso de emergência**, prevendo-se também a responsabilidade do Estado equatoriano promover políticas que protejam as pessoas estrangeiras no Equador em caso de doenças, acidentes ou morte quando a pessoa tiver seguro público ou privado (Ecuador, 2017, Art. 52). Estranha-se a ausência de abordagem específica ao direito à educação de imigrantes, mas por uma análise sistemática, deduz-se o direito ao acesso à educação ser previsto.

5.3.18 Lei brasileira de migração

Até o início de 2017 vigeu o Estatuto do Estrangeiro instituído durante o período da ditadura militar, apresentando uma postura austera e securitista à migração. Após mais de 40 anos da ratificação da Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados foi promulgado em 1997 o estatuto dos refugiados que previa os direitos de imigrantes que se enquadrassem na categoria do refúgio originado pela urgência do atendimento de pessoas em situação de violação dos direitos humanos nos contextos de guerra. O documento é considerado um dos mais avançados por ampliar a categoria de refugiados após o Protocolo de 1967. Em sua leitura destacada dos protocolos de 1951 e 1967, trata-se de normalização de questões estruturais e do processo de reconhecimento de refúgio, mas a menção direta à Convenção sobre o Estatuto do Refugiado garante o reconhecimento do direito à educação. No entanto, os fluxos migratórios que não se enquadrassem na categoria de refúgio encontravam-se sob o regime imposto pelo Estatuto do Estrangeiro.

Em 24 de maio de 2017, foi promulgada no Brasil, a Lei de Migração após mais de três décadas de vigência do Estatuto do Estrangeiro conservador e nacionalista que percebia o imigrante como ameaça nacional foi substituído por uma lei de migração que atende os princípios constitucionais, a fim de facilitar os processos inclusivos dos imigrantes, no entanto, o então presidente Michel Temer fez mais de 18 vetos⁵³ que delimitam o alcance material desses direitos. Esses vetos não somente demonstram uma política ainda receosa em abrir as fronteiras do país, mas também revelam uma postura intolerante com os próprios nativos latino-americanos.

Apesar de colocado pela mídia que foi mantida sua essência, os 18 vetos feitos pelo presidente da república Michel Temer impedem direitos como a garantia de livre circulação entre fronteiras para povos indígenas que se localizam fora do Brasil com ancestrais comuns, cujos vínculos tradicionais às terras, deveriam ser respeitados em sobreposição às fronteiras geográficas definidas com a colonização. Outro veto foi contra o artigo que concederia anistia a pessoas que já se encontravam em território nacional de forma irregular, sob a alegação que

⁵³Sancionada com vetos à nova lei de imigração, de acordo com notícia publicada no portal da Câmara dos Deputados em 25 de maio de 2017.

uma “anistia indiscriminada a todos os imigrantes”⁵⁴, retiraria a autoridade do Brasil de selecionar como será o acolhimento dos estrangeiros. Por fim, salienta-se o veto ao favorecimento do acolhimento de familiares e pessoas com vínculos sociais mais amplos dos imigrantes que já se encontram no Brasil.

O Art. 3º traz os princípios e diretrizes que regem a política migratória brasileira, destacando-se no inciso XI o acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social (Brasil, 2017). O princípio da igualdade é previsto no Art. 4º, sendo invioláveis o direito à vida, à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Destaca-se o direito à educação pública sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (Brasil, 2017, Art. 4º, inciso X).

A nova Lei de Migração, apesar de ter sofrido vetos sobretudo no que diz respeito ao livre trânsito entre os povos indígenas fronteiriços, constitui-se como marco legislativo avançado no reconhecimento dos direitos dos imigrantes bem como dos emigrantes brasileiros, orientando-se pelo respeito aos direitos humanos como princípio fundamental e pela dignidade da pessoa humana, previsto no inciso III do Art. 1º da Constituição de 1988. Ainda, a lei se destaca por também dispor os direitos dos brasileiros emigrantes, temática que tem tomado relevância com os casos que envolvem tráfico de pessoas e trabalho escravo, tal como o caso relatado no podcast da “A mulher da casa abandonada” desenvolvida por Chico Felitti⁵⁵.

5.3.19 Lei chilena de migração

O Chile teve seu contingente migratório quadruplicado após sair da ditadura (Rojas Pedemonte; Silva, 2016 *apud* Canales, 2018) que o tornou um dos principais destinos de migração na América do Sul também provocou mudanças do perfil recebido, deixando de ser majoritariamente europeia para se constituir por nacionalidades de países vizinhos e sulamericanos em um geral (Martinez, 2005 *apud* Canales, 2018). Embora o PIB chileno tenha tido crescimento significativo nos últimos 25 anos, a pobreza não foi reduzida tão significativamente (Canales, 2018).

⁵⁴Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/515101-sancionada-com-vetos-nova-lei-de-migracao/>

⁵⁵ Disponível em: <https://open.spotify.com/show/0xyzsMcSzudBIen2Ki2dqV>

A principal nacionalidade recebida pelos chilenos é a peruana, fluxo iniciado na década de 1990, crescendo de 8 mil imigrantes em 1992 para 39 mil em 2002 e totalizando 139 mil em 2015, duplicando a argentina e colombiana. Já o fluxo concentrado de imigrantes europeu foi reduzindo sua proporção - 11% em 2012 e 6% em 2011, enquanto que os imigrantes sul-americanos passaram a constituir 75% em 2012 e 81% em 2015. O contingente migratório peruano se concentra em mulheres que atuam nas áreas de serviços domésticos e de cuidados (Stefoni, 2009; Arriagada; Todaro, 2012 *apud* Canales, 2018), em situação de alta precariedade e instabilidade apesar de possuírem qualificação superior a das trabalhadoras chilenas na mesma área de atuação.

Desde os anos 2000, iniciou-se o fluxo de imigrantes colombianos para o Chile e mais recentemente são verificados os fluxos migratórios haitianos e dominicanos recebidos por um status especial devido às catástrofes ambientais que porém tem enfrentado racismo na comunidade chilena (Canales, 2018). Já o fluxo peruano enfrenta principalmente a discriminação étnica e de gênero (Pavez, 2016 *apud* Canales, 2018). Tais preconceitos tendem a culpabilizar os imigrantes pelos problemas sociais, de modo que Canales (2018) defende a importância para uma visão racializada da imigração..

Nesse contexto, sendo a lei mais recente de migração, por meio da Ley n. 21.325/2021 foi constituída a *Ley de Migración y Extranjería* de Chile, tendo como princípios o respeito aos direitos humanos (Chile, 2021, Art. 2º). O direito à educação é previsto pelo Art. 17 que obriga o Estado a **garantir a educação pré-escolar, básica e média aos estrangeiros menores de idade sob as mesmas condições que os nacionais**, não podendo ser esse direito delimitado ou negado em função de situação migratória irregular sua ou de seus responsáveis, não sendo exigido o requisito de residência aos solicitantes dos benefícios de seguridade social financiados em sua totalidade por recursos fiscais que impliquem transferências monetárias diretas referentes a bolsas de estudo ou títulos para estudantes de educação básica e média.

Em relação ao ensino superior, são garantidas igualmente a igualdade de condições, podendo optar pela gratuidade do ensino, quando cumpridos os demais requisitos legais, sendo obrigados os estabelecimentos educativos que recebam apoio estatal a fornecer as informações necessárias para o exercício desses direitos.

O Art. 143 trata do reconhecimento de títulos, as universidades que tenham um mínimo de 5 anos de certificação terão a atribuição de reconhecer e revalidar títulos e graus acadêmicos obtidos no exterior e convalidar atividades curriculares cursadas em instituições

de educação estrangeiras. A lei traz avanços na defesa do acesso igualitário aos migrantes menores de idade independentemente da situação de regularidade, até o ensino médio, prevendo a promoção do acesso, inclusive sem exigência de comprovação de residência para o fornecimento de bolsas de estudo (Chile, 2021)

5.4 LEIS DE EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

A educação na América Latina tem passado por intensas reformas neoliberais voltadas ao atendimento de habilidades e competências que atendam aos interesses de mercado, nesse sentido, muitos conceitos referentes a uma educação humanística, integral, inclusiva têm sido esvaziados, por muitas vezes se apresentando de forma pouco definida, e, portanto, pouco diretiva paa políticas que visem a atender a seus pressupostos. Ainda que não seja o foco desse trabalho, tal consideração é necessária para possibilitar análises acerca do que é afirmado e o que é proposto de fato em interpretações mais sistemáticas da legislações educacionais.

Buscamos, conforme Quadro 4, promover uma apresentação das leis vigentes por ordem de promulgação a fim de facilitar a percepção pelo leitor de elementos que ressaltam nos diferentes períodos e tendências das reformas educacionais ao longo das últimas décadas, relembando-se, contudo, que tais leis odem comportar modificações.

Quadro 4 - Leis de educação latino-americanas

1946	Ley 47 de 24 de setembro de 1946 – Ley organica de educación (Panamá)
1957	Ley 2160 de 2 de outubro de 1957 – Ley fundamental de educación (Costa Rica)
1959	Ley nº 680 sobre la primera reforma integral de la enseñanza del 26/12/1959 (Cuba)
1966	Código de la Educación Boliviana
1966	Ley organica de educacion decreto nº 79/1966 (Honduras)
1983	Ley nº 127 – Ley de educación - del 15/04/1983 (Equador)
1985/2009	Ley General de educación nº 15739 – 28/03/ 1985 Atualizada pela Ley N° 18437 de 16/01/2009 (Uruguai)
1991	Decreto Legislativo nº 12-91 – Ley de educación nacional – vigencia: 12 de enero de 1991 (Guatemala)
1994	Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación (Colômbia)
1996	LDBEN 9.393/1996 (Brasil)
1996	Decreto nº 917/1996 – República de El Salvador
1997	Ley 66 – Ley general de educación (República Dominicana)

1998	Ley nº 1.264 – Ley General de Educación (Paraguai)
2003	Ley nº 28044 – Ley General de Educación (Perú)
2006	Ley nº 26.206 – Ley de Educación Nacional (Argentina)
2006	Ley nº 582 – Ley general de educación – 22/03/2006 (Nicarágua)
2009	Ley nº 5.929 – 2009 – Ley orgánica de educación (Venezuela)
2009	Ley 20.370/2009 – Establece la Ley General de Educación (Chile)
2019	Ley general de educación de 30/09/2019 (México)

Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos documentos disponibilizados no SITEAL da ONU

5.4.1 Lei panamenha de educação

Em 1946, por meio da Ley 47 de 1946⁵⁶ foi instituída a *Ley organica de educación* do Panamá, que, de acordo com o Art. 3º se fundamenta nos princípios universais, humanísticos, cívicos, éticos, morais, democráticos, científicos, tecnológicos, no contexto das comunidades e na cultura nacionais, com base na justiça social para afirmar e fortalecer a nacionalidade panamenha.

O sistema é descentralizado por regionalizações escolares (13 regiões escolares), que incorpora circuitos escolares que, por sua vez, são divididos em zonas escolares (Panamá, 2004, Art. 38). Cada distrito municipal terá uma junta municipal de educação (Panamá, 2004, Art. 34). O Ministério da Educação será descentralizado em Direções Educacionais de Educação responsáveis pela execução de políticas públicas e regionais educacionais (Panamá, 2004, Art. 40). A seção terceira, destinada à educação especial, envolve, além dos sujeitos com necessidades específicas de ordem física, sociais, mentais e cognitivas, pessoas em situação de quimiodependência. Não há menções a refugiados, migrantes ou estrangeiros.

O Art. 1º (Panamá, 2004) declara que a educação é um **direito e um dever da pessoa humana**, sem distinção de idade, etnia, sexo, religião, posição econômica, social ou de ideias políticas, cabendo ao Estado organizar e dirigir o serviço público de educação para garantir eficiência e efetividade tanto nos estabelecimentos públicos quanto privados, envolvendo a educação regular e não regular, formal e não formal que funcionarão de forma articulada dentro de uma educação permanente (Panamá, 2004, Art. 4º), sendo a **educação permanente** conceituada no Art. 5º como processo que ocorre ao longo da vida do ser humano,

⁵⁶ Sofreu alterações em 1995, 2002 e 2003 e foi consolidada em texto único por meio do Decreto executivo n. 305 de 30 abr. 2004.

promovendo mudanças comportamentais para a aquisição de atitudes e capacidades que se aperfeiçoarão de forma constante, devendo ser promovida pelo Estado, com **participação das pessoas e das mídias sociais** no desenvolvimento da sociedade, a fim de mantê-las informadas sobre as novas contribuições do pensamento humano, da ciência e da tecnologia (Panamá, 2004, Art. 6°).

O Art. 2° traz o **ser humano como sujeito e objeto da educação**, devendo ser considerados seu **contexto cultural e os fatores biopsicossociais** de sua formação e características. **Todo o ensino é público**, sendo abertos a todos sem distinção de raça, posição social ou religião e podendo ser oficial quando custeado total ou parcialmente pelo Estado, ou privada (Panamá, 2004, Art. 7°), sendo afirmada como um investimento social, devendo beneficiar a todas as classes da sociedade, dispondo dos recursos suficientes tanto públicos quanto privados (Panamá, 2004, Art. 8°).

O Art. 9° coloca a educação a serviço do ser humano se fundamentando nos princípios civis, éticos e morais, se afirmando na **justiça e liberdade, na igualdade de oportunidades** que conduzam o educando ao alcance máximo de seu desenvolvimento espiritual e social e no princípio da continuidade histórica com a finalidade de **fortalecer a cultura panamenha**. Ainda, é previsto que educação deverá garantir o respeito aos **direitos humanos**, o aprimoramento dos **recursos renováveis** e desenvolvendo a personalidade do indivíduo pelo máximo proveito de suas potencialidades e na capacidade de desenhar a visão de seu próprio futuro (Panamá, 2004, Art. 9°).

Os fins da educação panamenha estão dispostos no Art. 10, envolvendo:

1. Contribuir com o **desenvolvimento integral do indivíduo** com foco na **capacidade crítica, reflexiva e criativa para tomar decisões com clara concepção filosófica e científica** do mundo com elevado sentido da **solidariedade humana**; 2. participar do fortalecimento da **consciência, soberania, independência, conhecimento e valorização nacional** e da **história panamenha** e a **autodeterminação dos povos**; 3. Infundir o conhecimento e a **prática da democracia não só como forma de governo mas também de vida**; 4. Favorecer o desenvolvimento de atitudes em favor da **defesa das normas de justiça e igualdade entre os indivíduos** a partir do conhecimento e **respeito aos direitos humanos**; 5. Fomentar o desenvolvimento e conhecimento de **habilidades, atitudes e hábitos de pesquisa e inovação científica e tecnológica** com base no progresso da sociedade e no melhoramento da **qualidade de vida**; 6. Impulsionar, fortalecer e conservar o **folclore e as expressões artísticas de toda a população**, dos **grupos étnicos** do país e da cultura regional

e universal; 7. Fortalecer e desenvolver a saúde física e mental do panamenho por meio do esporte e atividades recreativas e do combate ao vício e outras práticas nocivas; 8. Incentivar a consciência para conservar a **saúde individual e coletiva**; 9. Fomentar o hábito de **poupança, do cooperativismo e da solidariedade**; 10. Promover o **conhecimento ambiental** com consciência e atitudes claras para a conservação do ambiente e dos recursos naturais da Nação e do mundo; 11. Fortalecer os **valores da família** panamenha como base fundamental para o desenvolvimento da sociedade; 12. Garantir a formação para o **trabalho produtivo decente, em benefício individual e social**; 13. Cultivar sentimentos e atitudes de **apreciação estética** em todas as expressões da cultura; 14. Contribuir para a formação, capacitação e aperfeiçoamento da **pessoa como recurso humano**, na perspectiva da educação permanente, para que participe efetivamente do desenvolvimento social, econômico, político e cultural da Nação, reconhecendo e analisando criticamente as mudanças e tendências mundiais atuais; 15. Garantir o desenvolvimento de uma **consciência social em prol da paz, da tolerância** e do acordo como meios de entendimento entre seres humanos, povos e nações; 16. Reafirmar os **valores éticos, morais e religiosos** no marco do respeito e da tolerância; 17. Consolidar a **educação cívica** para o exercício responsável dos direitos e deveres do cidadão, assente no conhecimento da história, dos problemas da Pátria e dos mais elevados valores nacionais e mundiais (Panamá, 2004, Art. 10).

Os arts. 11 e 12 tratam da educação para as **comunidades indígenas** como princípios gerais da educação nacional e se fundamenta no direito de sua preservação e desenvolvimento, sendo respeitadas sua identidade, patrimônio cultural, características e a metodologia da educação **bilíngue intercultural**. O Art. 13 reafirma a condição democrática, **progressista, participativa e pluralista, dinâmica e integradora; livre e justa; globalizada e inovadora; criativa e civilista**, tendo a prática do trabalho múltiplo e interdisciplinar, o **“estudo-trabalho”** com sentido didático e prevê sua permanente avaliação de sua gestão, sendo vedados centros de ensino de caráter discriminatório (Panamá, 2004).

O Art. 14 traz os princípios do **"aprender a ser", "aprender a aprender" e "aprender a fazer"**, a partir de projetos com vistas a formar o ser humano e prepará-lo para ter uma atitude positiva na sociedade no sentido da elevação de sua dignidade, o fortalecimento do seu espírito e do respeito aos direitos humanos. O Art. 14 também dispõe sobre a permanente atualização científica e tecnológica e a utilização de métodos e técnicas didáticas ativas e participativas. E, por fim, indica que a atualização do Código de Educação

deverá contar com a **participação e consulta prévia das organizações docentes, estudantes, de pais de família** (Panamá, 2004, Art. 29).

5.4.2 Lei costa-riquenha de educação

O *código de Educación da Costa Rica* foi promulgado em 1957, tendo sua última alteração em 2017, prevê a **gratuidade e obrigatoriedade** da educação desde os níveis pré-escolar, educação primária (geral básica) e educação média (diversificada, por meio de alterações impostas pela Constituição. Não há menção a refugiados ou imigrantes e a única menção ao termo estrangeiro aparece no Art. 37 e refere-se à limitação de até metade das aulas de instituições privadas poderem ser lecionadas em língua estrangeira e que os cursos de Geografia e História Pátrias e Educação Cívica devem ser ministrados por professores de nacionais, e costarricense, e de castelhano devem ser ministradas por professores cuja língua materna seja esse idioma (Costa Rica, 1957).

O Art. 1º afirma que **todo habitante tem direito à educação**, sendo o Estado responsável por ofertá-la da forma mais ampla e adequada. O Art. 2º apresenta como fins da educação: a) A formação de **cidadãos amantes de sua pátria** e conscientes de seus deveres e direitos e suas liberdades fundamentais (nessa ordem), com profundo sentimento de responsabilidade e respeito à dignidade humana; b) Contribuir para o **pleno desenvolvimento da pessoa humana**; c) Formar cidadãos para a **democracia conciliando interesses individuais e da comunidade**; d) Estimular o desenvolvimento da **solidariedade e compreensão humana**; e) e) Conservar e ampliar a **herança cultural, a história do homem**, as grandes obras da literatura e os conceitos filosóficos fundamentais (Costa Rica, 1957).

Para tanto, o Art. 3º prevê a) o melhoramento de **saúde mental, moral e física do homem e da coletividade**; b) o desenvolvimento intelectual do homem e seus **valores, éticos, estéticos e religiosos**; c) a afirmação de uma **vida familiar digna, segundo as tradições cristãs e dos valores cívicos democráticos**; d) a transmissão de conhecimentos e técnicas, de acordo com o desenvolvimento psicobiológico dos educandos; e) desenvolver atitudes, atendendo adequadamente as **diferenças individuais** e; f) o desenvolvimento da capacidade produtiva e de eficiência social. Por meio do Decreto nº 22.072 de 1993, modificado em 2013, foi criado o Subsistema de Educação Indígena. Seu objetivo é desenvolver gradativamente a educação **bilíngue e bicultural** na educação indígena (Costa Rica, 1957).

5.4.3 Lei cubana de educação

Em 1958, no contexto da revolução cubana que derrubou a ditadura de Fulgêncio Batista, foi instituída a primeira reforma integral da educação, por meio da *Ley n. 680 de 1959*. Não há menção acerca de refugiados ou imigrantes. A única menção a estrangeiros se localiza na décima oitava, que prevê a possibilidade de contratação de professor de universidade estrangeira nos casos de especialidade da engenharia que não exista no país.

Após, em 1961, é instituída a *Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza de Cuba* - por meio da *Ley s/n de 6 de junio de 1961*, outorgando exclusividade ao Estado na oferta da educação de forma gratuita, sem **nenhum tipo de discriminação**. No entanto, a educação é **garantida a todos os cidadãos**, categoria que não contempla os estrangeiros que não forem naturalizados.

5.4.4 Lei boliviana de educação

Em 1966 foi instituído o *Código de la Educación* boliviana, no contexto de intensa instabilidade político-econômica marcada por uma ditadura militar com cisões internas entre grupos políticos e militares. No entanto, o código foi encomendado pelo *Gobierno de la Revolución Nacional* em outubro de 1953 a um grupo de pedagogos bolivianos presidido pelo Fernando Diez de Medina, conforme consta no código de educação boliviana. O preâmbulo traz uma **denúncia escrita pelo professor Alberto Calvo às importações de modelos nórdicos** para a educação é um chamado para o **fortalecimento da memória e para a construção de uma filosofia verdadeiramente [latino] americana** que seja válida para a realidade e cultura locais.

Tendo sua redação dada pelo governo revolucionário, de Victor Paz Estenssoro, no discurso de Don Fernando Diez de Medina no Decreto Supremo n. 03504 anexado à lei de educação é proposto que o humanismo clássico e focado na estética do Renascimento seja progressivamente substituído por outro a que poderíamos chamar de Humanismo da Necessidade “*En Bolivia, como en todas partes, se trata de formar hombres libres, capaces de cumplir sus deberes y reclamar por sus derechos, responsables por sus ideas y por sus actos, antes que en educar eruditos refugiados en talles de soberbia.*” (Bolivia, 1966, p. 14-15). É nessa citação onde se localiza o termo refugiado, em sentido literário. A educação especial se

restringe a condições biopsicossociais, não abrangendo os migrantes. Não há menção ao termo referente aos migrantes e há 13 menções a estrangeiros.

A primeira menção aparece no sentido de denunciar **a condição de estrangeiro dos próprios nativos ante às influências estrangeiras**: “[...] *a presencia ausente de millones de hombres que viven en nuestro continente sin entenderlo con las espaldas vueltas hacia él, extranjeros en su propia morada*” (Bolivia, 1966, p. 4). Outras menções ao termo relacionado aos estrangeiros referem-se à perspectiva das influências predatórias, no sentido de “[...] *superar las deformaciones extranjerizantes de unos o las adjetivales anecdotizaciones de otros para lograr su plenitud cenital.*” (Bolivia, 1966, p. 5), da condição de dependência do estrangeiro,

As outras menções ao termo relativo a estrangeiros no decorrer do documento, referem-se ao ensino de outras línguas (Bolivia, 1966, Art. 91), a possibilidade de contratação de profissionais estrangeiros para a Educação (Bolivia, 1966, Arts. 98, 196 e 230), a validação de certificados e graus concedidos por instituições estrangeiras (Bolivia, 1966, Art. 185), bem como o uso de livros e autores estrangeiros (Bolivia, 1966, Art. 192), e a previsão de bolsas de estudo para bolivianos no país ou em países estrangeiros (Bolivia, 1966, Art. 318) e bolsas de estudo a estudantes estrangeiros quando houver condição de **reciprocidade** entre os países (Bolivia, 1966, Art. 320), revelando a preocupação com o **fortalecimento nacional sem o fechamento para o Outro e suas contribuições**.

Há também forte **defesa da educação pública**, admitindo a utilidade pública do setor privado, sobretudo devido à escassez de condições materiais e de profissionais capacitados pelo sistema público. Todo o documento é contundente na defesa de uma educação democrática para a coletividade sustentada em valores democráticos anti-imperialistas, anti-feudais e em favor da emancipação nacional. Também trazemos a *Ley n° 070/2010 - Ley de La Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”* que reforça o direito de todos a receber a educação em todos os níveis de forma **universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sem discriminação** (Art. 1º, item 1) e inclusiva, assumindo a **diversidade**, e prevendo a **educação oportuna e pertinente** às necessidades, expectativas e interesses de todos os habitantes do Estado Plurinacional, com **igualdade de oportunidades e equiparação de condições, sem nenhum tipo de discriminação** (Bolivia, 2010, Art. 1, item 7).

Não foram localizadas as palavras-chave: estrangeiros, imigrantes; refúgio. Porém é mencionado o princípio de não discriminação por 7 vezes: Art. 1º, item 1 que trata da educação como direito fundamental; Art. 3º, item 7 - que trata das bases, fins e objetivos da

educação no Art. 5º que trata dos objetivos da educação nos itens 1 e 14; Art. 16, item 1, inciso II - educação alternativa e especial; Art. 62, item 2 - Universidade Militar e Art. 63, item 2 - Universidade Policial (Bolivia, 2010).

5.4.5 Lei uruguaia de educação

A lei geral de educação do Uruguai - *Ley General de educación n° 15.739* de 1985 foi atualizada por meio da *Ley n. 18437 de 16/01/2009*.

O Art. 1º estabelece o direito à educação como **direito humano fundamental** para **todos os habitantes ao longo da vida**. A educação é considerada um bem público e social com a finalidade de **desenvolver física, psíquica, ética, intelectual e socialmente de todas as pessoas sem nenhum tipo de discriminação** (Uruguay, 2009, Art. 2º), voltada à busca de uma vida **harmônica e integrada por meio do trabalho, da cultura, do entretenimento, do cuidado com a saúde e com o meio ambiente, do exercício responsável da cidadania, dos direitos humanos, da paz e da compreensão entre os povos e as nações** (Uruguay, 2009, Art. 3º). O respeito aos direitos humanos e à Constituição é reforçado no Art. 4º.

Não há menção a refugiados. Há uma única menção à migração está disposta no Art. 13, item D, que trata dos fins da política educacional, no sentido de **desenvolver a identidade nacional a partir de uma perspectiva democrática e popular, do reconhecimento da diversidade** e suas contribuições desde a presença indígena e *crioula*, a imigração europeia e afrodescendente, bem como a pluralidade de expressões culturais que enriquecem sua evolução permanente. Só há duas menções ao termo referente a estrangeiros: o Art. 40 menciona o ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras e o Art. 62, item 5 prevê a competência dos Conselhos de Educação de validar certificados de estudo nacionais e estrangeiros (Uruguay, 2009).

5.4.6 Lei guatemalteca de educação

A Lei de educação da Guatemala foi instituída em 12 de janeiro de 1991, por meio do *Decreto Legislativo n. 12-91 - Ley de Educación Nacional*, fundamentando-a nos princípios da educação como **direito inerente à pessoa humana**, sendo obrigação do estado (Art. 1º, item 1), na dignidade da pessoa humana (Art. 1º, item 2), no **educando como centro do processo educativo** (Art. 1º, item 3), no **desenvolvimento integral, permanente, gradual e**

progressivo do ser humano (Art. 1º, item 4), na percepção da educação como coadjuvante da conformação de uma sociedade justa e democrática (Art. 1º, item 5); nas perspectivas **multilíngues, multiétnicas e pluriculturais** (Art. 1º, item 6); no processo científico, humanístico, crítico, dinâmico, participativo e transformador Art. 1º, item 7).

O Art. 2º traz como fins da Educação: 1. Proporcionar uma **educação integral**, orientada para a **formação para o trabalho**, para a **convivência social** e ao **acesso a outros níveis de vida**, baseada em **princípios humanos, científicos, técnicos, culturais e espirituais**; 2. Cultivar e fomentar **qualidades físicas, intelectuais, morais, espirituais e cívicas** baseadas em seu **processo histórico e no respeito à natureza e à pessoa humana**; 3. Fortalecer a importância da **família como núcleo básico social** e como **primeira e permanente instância educadora**; 4. Formar **cidadãos com consciência crítica da realidade** guatemalteca a partir de seu **processo histórico** a fim de assumi-la responsabilmente para buscar soluções econômicas, sociais, políticas, humanas e justas; 5. Impulsionar o conhecimento da **ciência e tecnologia moderna como meio de preservação ecológica e de sua modificação** em favor do homem e da sociedade; 6. Promover o ensino sistemático da **Constituição, o fortalecimento e defesa e respeito dos Direitos Humanos e a Declaração dos direitos das crianças e adolescentes**; 7. Capacitar e induzir a contribuição ao **fortalecimento de uma verdadeira democracia e à independência econômica, política e cultural do país** em relação à comunidade internacional; 8. Fomentar um completo sentido de **organização, responsabilidade, ordem e cooperação**, desenvolvendo as capacidades no sentido da **superação dos interesses individuais ao encontro do interesse social**; 9. Desenvolver uma **atitude crítica e investigativa** para o enfrentamento eficientemente às mudanças sociais; 10. desenvolver **aptidões e atitudes** favoráveis às **atividades físicas, esportivas e estéticas**; 11. Promover **atitudes responsáveis e comprometidas com a defesa e desenvolvimento do patrimônio histórico, econômico, social, étnico e cultural da nação**; 12. Promover a **co-educação** em todos os níveis educativos e; 13. Promover e fomentar a **educação sistemática do adulto** (Guatemala, 1991).

Ainda, o Art. 4º prevê dentre suas características que a educação deverá se desenvolver em um **sistema participativo, regionalizado, descentralizado e desconcentrado**. No Art. 5º, que trata da estrutura, prevê como componentes integradores o Ministério de Educação, a comunidade educativa e os centros educativos.

O capítulo VI trata da **Educação bilíngue**, definida no Art. 56 como aquela que corresponder às “[...] *características, necessidades e interesses do país, em lugares*

conformados por diversos grupos étnicos y lingüísticos” que se desenvolvem por programas e subsistemas de educação escolar e extra-escolar paralela (Guatemala, 1991, Art. 56), tendo por finalidade afirmar e fortalecer a identidade e os valores culturais das comunidades linguísticas (Art. 57), devendo se dar de forma prioritária (preeminência) em qualquer nível ou área de estudo. Não há menção a imigrantes ou refugiados e nem a sujeitos estrangeiros, porém seus princípios e finalidades dispõe a educação como **direito humano** de obrigação estatal.

5.4.7 Leis colombianas de educação

Em 8 de fevereiro de 1994, a *Ley 115 de 1994* instituiu a *Ley General de Educación* da Colômbia que regula a educação pública, sendo obrigatória a educação entre 5 e 15 anos com respeito ao contexto pluriétnico e multicultural, campesino e rural do país. O ensino superior é regulado por lei própria (Art. 1º). O Art. 1º define a educação como processo de formação permanente, pessoal, cultural e social fundamento em uma concepção integral da pessoa humana, a dignidade e seus direitos e deveres, cumprindo sua função social de acordo com as necessidades e interesses, da família e da sociedade de acordo com a Constituição que prevê a educação como direito de toda pessoa. O Art. 1º ainda reforça a liberdade de ensino, aprendizagem, pesquisa e de cátedra.

O Art. 5º traz as finalidades da educação, de acordo com o Art. 67 da Constituição colombiana: 1. O **pleno desenvolvimento da personalidade de forma integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afetiva, ética, cívica** e demais valores humanos sem limitações do que as previstas em lei e que impõem os direitos dos demais; 2. O **respeito à vida e demais direitos humanos, a paz, aos princípios democráticos, de convivência, pluralismo, justiça, solidariedade e equidade, a tolerância e a liberdade**; 3. A **participação de todos nas decisões** que afetam a vida econômica, política, administrativa e cultural da nação; 4. A autoridade legítima, a lei, a cultura nacional, a história colombiana e símbolos pátrios; 5. A aquisição e geração dos **conhecimentos científicos e técnicos mais avançados, humanísticos, históricos, sociais, geográficos e estéticos**; 6. O estudo e **compreensão crítica da cultura nacional e da diversidade étnica e cultural do país**, como fundamento da **unidade nacional e de sua identidade**; 7. O **acesso ao conhecimento**, à ciência, à técnica e demais bens e valores da cultura, o fomento da ciência e o estímulo à criação artística em suas diferentes manifestações; 8. A criação e fomento de uma **consciência**

da soberania nacional e para a prática da solidariedade e integração com o mundo, sobretudo com a **América-Latina e Caribe**.; 9. O desenvolvimento da **capacidade crítica, reflexiva e analítica que fortaleça a ciência e tecnologia nacional** voltado ao aprimoramento cultural e da qualidade de vida da população, à participação na busca por alternativas de solução aos problemas e progresso social e econômico do país; 10. A aquisição de uma **consciência para a conservação, proteção e melhoramento do meio ambiente**, da qualidade de vida, do uso racional dos recursos naturais, à prevenção de desastres em uma cultura ecológica e de risco e à defesa do patrimônio da defesa do cultural da nação (Colombia, 1994).

Ainda, o Art. 15 traz a formação: 11. **na prática do trabalho**, pelos conhecimentos técnicos e habilidades, assim como na sua valorização como fundamento do desenvolvimento individual e social; 12. **para a promoção e preservação da saúde e higiene**, a prevenção integral de problemas socialmente relevantes, a educação física, a recreação, o esporte e a adequada utilização do tempo livre e a 13. promoção da **capacidade criativa, investigativa**, do uso da tecnologia para o desenvolvimento do país e ingresso do educando no setor produtivo (Colombia, 1994).

Não há menções a refugiados nem a imigrantes. São mencionados termos relacionados a estrangeiros por 7 vezes. As quatro primeiras referem-se ao ensino de línguas estrangeiras (Art. 21, letras m e l; Art. 23, item 7; e Art. 31, parágrafo) como um dos objetivos da educação básica; a quinta aparece no Arts. 116 e 118 que permitem o exercício da docência sob títulos expedidos por instituição educacional nacional ou estrangeira e por último, no Art. 199 que prevê expressamente a possibilidade de contratação de estrangeiro em estabelecimentos educativos bilíngues (Colombia, 1994).

É interessante adicionar que em 2014 foi estabelecida a Cátedra de la Paz em todas as instâncias educativas do país, por meio da *Ley 1.732/2014*, que tem por objetivo: promover o processo de apropriação de conhecimentos e competências relacionados com o território, a cultura, o contexto econômico e social e a memória histórica, com vista à reconstrução do tecido social, promoção da prosperidade geral e garantia da eficácia dos princípios, direitos e deveres consagrados na Constituição (Colombia, 2014), prevendo como princípios o reconhecimento do outro, o pensamento crítico, o conhecimento de si e a construção democrática que pressupõe que seus conteúdos e metodologias sejam democráticos em si mesmos.

Ainda em 2016, a *Ley 1098/2016* instituiu o *Código de La Infancia y la Adolescencia*, com a finalidade de garantir o desenvolvimento pleno e harmônico das crianças e

adolescentes em um ambiente de felicidade, amor e compreensão, no seio familiar e da comunidade. A *Ley 1804 de 2016* estabelece a Política de Estado para o “Desenvolvimento Integral da Primeira infância De zero a Sempre” que assenta as bases conceituais, técnicas e de gestão para garantir o desenvolvimento integral com vistas ao marco da proteção integral.

Embora não sejam objetos deste estudo outras legislações que não as específicas da constituição, migração e educação, a Colômbia enviou um vasto material em atendimento à solicitação que fizemos, nos contemplando com diversos documentos que tange ao direito à educação dos imigrantes, como o Decreto 5012 de 2009, cujo Art. 14, numerais 12 e 15, estabelece a responsabilidade do ministério da educação (MEN) para revalidar estudos dos níveis pré escolar, básico e médio realizados no exterior.

Também percebemos o empenho no atendimento dos venezuelanos que constituem o maior e mais recente fluxo migratório recebido. Em agosto de 2020, havia 5,2 milhões de migrantes, refugiados e solicitantes de asilo venezuelanos, dos quais 80% viviam na região, principalmente na Colômbia e no Peru (R4V, 2020 *apud* UNESCO, 2020). Em abril de 2020, cerca de 334.000 crianças venezuelanas estavam matriculadas na escola, representando 3,4% da população estudantil total do país (Ministério da Educação Nacional da Colômbia, 2020 *apud* UNESCO, 2020, p. 12).

Pelo Decreto 4807 de 2011 que estabelece condições de gratuidade educativa para crianças e adolescentes em instituições oficiais do Estado, é prevista a **flexibilização dos requisitos de documentação para os venezuelanos**. O Decreto 1288 de 2018 estabelece diversas medidas para **garantir o acesso** das pessoas inscritas no *Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos* à educação e outras medidas para o retorno dos colombianos. A *Resolución 07797 de 2015* estabelece o processo de gestão da cobertura educativo a cargo das *Entidades Territoriales Certificadas en Educación (ETC)*, articulando os recursos humanos e de infra-estrutura, estratégias de permanência. A *Resolución 10687 de 2019* buscou agilizar o processo de revalidação de diplomas universitários de venezuelanos, designando um grupo de trabalho exclusivo e prevê que seja aceito o PEP como documento de identificação.

Ainda, foram expedidas diversas circulares pelo MEN para orientar as ETC a promover o serviço educativo aos venezuelanos. A Circular n. 45 de setembro de 2015 solicita atenção do sistema educativo à população em idade escolar vinda da Venezuela a fim de que desenvolvam ações necessárias à garantia do direito fundamental à educação afetada pelo fechamento da fronteira e estipula que, caso seja constatada insuficiência de cotas, as entidades territoriais revisem a adequação da implementação de Modelos de Educação

Flexível (MEFs) de acordo com as condições e características da população a ser atendida e, em geral, todas as ações que facilitem a expansão do número de cotas.

A Circular n. 7 de 2016 dá alcance à circular 45/2015 e apresenta outras orientações. A Circular n. 1 de abril de 2017 dá alcance a Circular 7/2016 e dá outras orientações. A Circular conjunta n. 16 de 2018, emitida pelo MEN junto do *Departamento da Migración Colômbia*, estabelece instruções para atenção de crianças e adolescentes da Venezuela nos estabelecimentos educativos colombianos, reconhecendo as circulares prévias e flexibilizando os requisitos da documentação para que crianças e adolescentes provenientes de Venezuela possam acessar a educação colombiana por meio de uma matrícula por meio de um sistema de equivalências e revalidações, mesmo diante da falta de documentos de identificação, contanto que algum familiar se responsabilize pela regularização da situação migratória do aluno.

O CONPES 3950 de 23 de novembro de 2018 designa ao MEN tarefas para atender aos migrantes venezuelanos, prevendo estratégias como i) Agilizar o processo de revalidação de estudos de nível básico e médio e de instituições e educação superior venezolanas; ii) Melhorar as condições de crianças e adolescentes em estabelecimentos educativos oficiais por meio da implementação de ações que promovam o desenvolvimento de competências cidadãs e socioemocionais para a prevenção da xenofobia e outras que afetem o convívio escolar.

O Decreto 216 de 2021 adota o *Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos* em um regime de proteção temporal e a Resolução 0971 de 2021 implementa o Estatuto Temporal de Proteção para Migrantes Venezolanos. De acordo com o Art. 14, o “Permiso por Protección Temporal (PPT)” permite o acesso, permanência e progressão no sistema educativo colombiano e a prestação de serviços de formação, certificação de competências laborais, gestão de emprego e serviços de empreendimento por parte do Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)” (Parágrafo 2).

Por fim, o *Plan Estratégico Institucional 2019-2022: Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos* prevê aumento do investimento na educação pública, reabilitar instalações escolares, amplia modelos flexíveis de aprendizagem e integra saúde mental e apoio psicossocial para todos os alunos a fim de promover o atendimento à população venezuelana em condições de equidade e qualidade.

5.4.8 Lei brasileira de educação

Durante o período democrático e de fortalecimento de políticas liberais, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.393/1996, que de acordo com o § 2º vincula a **educação ao mundo do trabalho** e à prática social. O Art. 1º traz uma definição abrangente da educação entendida como os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Brasil, 1996, Art. 1º).

No Art. 3º é reafirmado o **princípio constitucional da igualdade**, mencionando explicitamente a **igualdade de acesso e permanência** (Brasil, 1996, Art 3, inciso I); a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 1996, Art 3º, inciso II); o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Brasil, 1996, Art 3º, inciso III), o respeito à liberdade e o apreço à tolerância (Brasil, 1996, Art 3º, inciso VI), a **gratuidade** (Brasil, 1996, Art 3º, inciso VI), a valorização docente (Brasil, 1996, Art 3º, inciso VII), a gestão democrática (VIII), a garantia do padrão de qualidade (Brasil, 1996, Art 3º, inciso IX), a valorização da experiência extra-escolar e (X) a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, Art 3, inciso XI).

A Lei nº 12.796, de 2013 adicionou o princípio da consideração com a **diversidade étnico-racial** (inserido em 2013 como inciso XII). A Lei nº 13.632, de 2018 adicionou a garantia do **direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida** (Brasil, 1996, Art 3, inciso XIII) e a Lei nº 14.191, de 2021 adicionou o **respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva** (Brasil, 1996, Art 3, inciso XIV). O Art. 5º restringe aos cidadãos, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída ou o Ministério Público, acionar o poder de acionar o Poder Público para exigir o direito à educação.

Cumprir considerar que apesar de defendido o princípio da educação como direito ao longo de toda a vida, formalmente a educação formal e gratuita só envolve o atendimento da Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Superior e Pós-graduação, restringindo-se à formação para o mundo de trabalho uma vez que para os indivíduos que já concluíram essas etapas ou não tiveram acesso a todas elas não encontram acesso a um sistema público e

gratuito que vise à formação cidadã que não a direcionada ao mundo do trabalho e à prática social conforme dispõe o §3º do Art. 1º (Brasil, 1996). Tal percepção se reforça pela ausência de menção à validação de conhecimentos dos estrangeiros que não são pertencentes ao Ensino Superior e de Pós-graduação e a ausência de qualquer menção acerca das condições de adaptação dos estudantes da Educação Básica que venham de outros países.

Não há menções a refugiados nem a migrantes e termos referente a estrangeiros aparecem por seis vezes. As primeiras vezes menções se localizam no Art. 24, IV e no Art. 35-A § 4º que se referem ao ensino de língua estrangeira, obrigando o ensino da língua inglesa no ensino médio e, pela alteração da redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, é facultada oferta de outras línguas estrangeiras, com preferência ao espanhol, condicionada à disponibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

A terceira menção se encontra no Art. 36, § 11, V que possibilita firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento de em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). O Art. 47, § 2º reconhece o **direito à revalidação** de diplomas de graduação sob o princípio de **reciprocidade ou equiparação** e o § 3º que condiciona o reconhecimento dos diplomas de Mestrado e de Doutorado quando esses são reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

A última menção encontra-se como exemplo no Art. 70, inciso IX (Brasil, 1996) que considera como manutenção e desenvolvimento de ensino a realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura (Incluído pela Lei nº 14.560, de 2023).

5.4.9 Lei salvadorenha de educação

Em 19 de dezembro de 1996, foi instituída a lei de educação de El Salvador por meio do Decreto nº. 917/2016. De acordo com o Art. 1º a educação é entendida como um processo de formação permanente, pessoal, cultural e social fundamentado em uma concepção integral da pessoa humana, nos seus direitos, com destaque ao da dignidade e seus deveres.

Os fins da educação nacional estão dispostos no Art. 2º em capítulo próprio (capítulo II), ao encontro das finalidades previstas constitucionalmente quais sejam: a) **desenvolver integralmente a personalidade nas dimensões espiritual, moral e social**; b) **contribuir para a construção de uma sociedade democrática mais próspera, justa e humana**; c) Inculcar o respeito aos **direitos humanos** e os deveres correspondentes; d) combater todo o espírito de **intolerância e de ódio**; e) promover o conhecimento da **realidade nacional e a identificação com os valores da nacionalidade salvadorenha**; e f) propiciar a **unidade do povo centroamericano** (El Salvador, 1996). Não há menção a imigrantes ou refugiados. Só são mencionados os estrangeiros em relação à validação de diplomas, nos arts. 59 e 60 (Brasil, 1996).

5.4.10 Lei dominicana de educação

A lei de educação dominicana foi instituída em 1997 pela *Ley 66 - Ley general de educación*, estabelecendo desde seu Art. 1º a garantia do **direito a todos os habitantes do país à educação**. Os princípios e fins da educação são previstos no Arts. 4 e 5.

São princípios: a) a educação como **direito permanente e irrenunciável do ser humano sem nenhum tipo de discriminação** em razão de raça, sexo, crença, posição econômica e social de qualquer outra natureza por meio de uma educação integral orientada ao desenvolvimento individual e à realização de uma atividade socialmente útil e adequada à sua vocação e no sentido das demandas de interesse nacional ou local; b) **Participação da vida cultural, do progresso científico e suas aplicações** como direito; c) o respeito à vida e os direitos fundamentais, a convivência democrática e a **busca da verdade e da solidariedade**; d) **Valorização da cultura nacional e de altos valores de humanidade** e) **princípios cristãos** baseados no livro do Evangelho; f) valorização do patrimônio histórico, cultural, científico e tecnológico universal e próprios do país; g) a **família como primeira responsável pela educação dos filhos**; h) a educação como **serviço de interesse público nacional**, sendo de responsabilidade do Estado ofertar em **condições de igualdade e oportunidades uma educação de qualidade**; (República Dominicana, 1997, Art. 4º).

E ainda, i) **harmonização das necessidades coletivas e individuais por meio de valores cristãos, éticos, estéticos, comunitários, patrióticos, participativos e democráticos**; j) **igualdade de oportunidades**, sendo dever do Estado garanti-las por meio de políticas e **provisão dos meios necessários** e apoio do tipo social, econômico e cultural à

família e ao educando, sobretudo de caráter socioeconômico; k) **liberdade de educação**; l) **educação como investimento** de interesse social; ll) **nutrição e saúde como determinantes básicos de rendimento escolar**; m) **gratuidade e pertinência da educação**, inclusive aos superdotados, aos “afetados fisicamente”, e aos alunos com problemas de aprendizagem que deverão receber uma educação especial; n) **saber popular** como fonte de aprendizagem e veículo para a formação de ações organizativas, educativas e sociais articulado com o saber científico e tecnológico por meio da elaboração de estratégias, políticas, planos, programas e projetos; ñ) educação permanente, direcionando os educandos desde pequenos a aprenderem por si mesmos e a incorporação do adulto a distintas formas de aprendizagem (REPÚBLICA DOMINICANA, 1997, Art. 4º).

Os fins, previstos no Art. 5º, buscam: a) Formar pessoas, **homens e mulheres livres, críticos e criativos que sejam capazes de construir uma sociedade livre, democrática, participativa, justa e solidária** que a questionem de forma permanente, combinando o trabalho produtivo, o serviço comunitário e a formação humanística, científica e tecnológica com o benefício do acervo cultural humano para contribuir para o **desenvolvimento pessoal e nacional**; b) Formar cidadãos que **amem suas famílias e sua pátria**, conscientes de seus deveres, de seus direitos (nessa ordem) e de suas liberdades, com profundo sentimento de responsabilidade e respeito à dignidade humana; c) Educar para o conhecimento da **dignidade e da igualdade de direitos entre homens e mulheres**; d) Criar e fortalecer uma **consciência de identidade de valorização e integração nacional** enaltecendo os direitos humanos e liberdades fundamentais em busca pela **paz universal e do respeito dos direitos das nações**; e) Formar para a compreensão, assimilação e desenvolvimento dos **valores humanos e transcendentais, intelectuais, morais, éticos, estéticos e religiosos**; e, por fim, f) Formar **recursos humanos** qualificados para estimular o desenvolvimento da capacidade produtiva nacional baseado na eficiência e na justiça social (República Dominicana, 1997, Art. 5º).

A lei de educação dominicana garante o **direito de todos os habitantes do país à educação**. Não há menção explícita à imigrantes ou imigração, refúgio e só há quatro menções a estrangeiros, duas referentes ao ensino de língua estrangeira a se dar no segundo ciclo de educação (Art. 39) e a validação de diplomas estrangeiros por meio de resoluções quando no caso de “urgência ou força maior” a fim de assegurar o bom andamento da educação (República Dominicana, 1997, Art. 89). Não há menção à inclusão educacional.

5.4.11 Lei paraguaia de educação

Em 1998 foi instituída por meio da *Ley n. 1.264/1998 a Ley General de Educación* do Paraguai que desde o Art. 1º dispõe que **todo habitante do Paraguai tem o direito a uma educação integral e permanente**, entendida como sistema e processo que se dá no **contexto da cultura e da comunidade**. A intenção de beneficiar a **todos os habitantes** é reafirmada no Art. 2º, **destacando-se os direitos dos indígenas já reconhecidos constitucionalmente**.

O Art. 3º prevê o direito ao aprendizado em **igualdade de condições de acesso** aos conhecimentos e aos benefícios da cultura humanística, a ciência e tecnologia, sem nenhum tipo de discriminação. O mesmo artigo prevê ainda a **liberdade de cátedra** sem requisitos além da idoneidade ou integridade ética, o direito à educação religiosa e ao pluralismo ideológico. A responsabilidade do Estado de assegurar a toda a população o acesso à educação é previsto no Art. 4º, devendo ser criadas as condições de uma igualdade real de oportunidades (Paraguay, 1998, Art. 3º).

O capítulo II se dedica aos conceitos, fins e princípios da educação. No Art. 9º são dispostos como fins do sistema educativo nacional: a) o **pleno desenvolvimento da personalidade** em todas as suas dimensões, com o crescimento harmônico do **desenvolvimento físico, maturação afetiva, a integração social e ativa**; b) o aprimoramento da **qualidade da educação**; c) a formação para o domínio das línguas oficiais; d) o conhecimento, preservação e o fomento à **herança cultural, linguística e espiritual da comunidade nacional**; e) a aquisição de conhecimentos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, estéticos e de hábitos intelectuais; f) a **capacitação para o trabalho e para a criatividade artística**; g) a **pesquisa científica e tecnológica**; h) a preparação para a **participação da vida social, política e cultural, como ator reflexivo e criador no contexto de uma sociedade democrática, livre, e solidária**; i) a **formação em direitos fundamentais e para o exercício da tolerância e da liberdade**; j) a formação e capacitação de técnicos e profissionais nos distintos ramos do fazer humano com a ajuda das ciências, artes e técnicas; k) a capacitação para a **proteção do meio ambiente**, das riquezas e belezas naturais e do patrimônio nacional (Paraguay, 1998, Art. 9º).

No Art. 10 são apresentados os princípios que regem a educação: a) afirmação da identidade cultural; b) respeito a todas as culturas; c) **igualdade de condições para o acesso** e permanência nos centros de ensino; d) **valor do trabalho como realização do ser humano** e da sociedade; e) **igualdade efetiva entre os sexos** e efetiva rejeição a todo o tipo de

discriminação; f) o desenvolvimento das **capacidades criativas e o espírito crítico**; g) promoção da **excelência**; h) prática de **hábitos de comportamento democrático**; i) **proibição do arbítrio e da prepotência** no trato dentro ou fora da sala de aula e o uso de fórmulas cortesãs e adadoras; (j) **formação personalizada**, integrando conhecimentos, valores morais e competências válidas para todas as esferas da vida; (k) **participação e colaboração dos pais ou responsáveis**; (l) **autonomia pedagógica**, atenção psicopedagógica e orientação profissional; (m) **metodologia ativa** que assegure a participação dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem; e a (n) **avaliação dos processos e resultados** do ensino e aprendizagem, bem como dos vários elementos do sistema.(Paraguay, 1998, Art. 10).

A letra e do Art. 11, ainda define como **educação étnica** aquela ofertada a grupos ou comunidades que possuam cultura, língua e tradições próprias e que integrem a nacionalidade paraguaia. Não há nenhuma menção a refugiados nem imigrantes e há duas menções de termos referentes a estrangeiros. Ambas menções aparecem no Capítulo II que trata da educação em línguas estrangeiras e de outras etnias, no Art. 75 que afirma que as instituições públicas ou privadas especializadas no estudo e difusão de língua estrangeira ou línguas de outras etnias do país serão reconhecidas oficialmente (Paraguay, 1998).

5.4.12 Lei peruana de educação

Em 2003 foi instituída a *Ley n° 28.044 - Ley general de educación* que concebe a educação como processo de aprendizagem e de ensino que se desenvolve **ao longo de toda a vida** e que contribui para a **formação integral** das pessoas, ao desenvolvimento de suas potencialidades, à criação da cultura e ao desenvolvimento da família e da comunidade nacional, latino-americana e mundial (Art. 2°). O Art. 3° prevê a educação como **direito fundamental da pessoa e da sociedade**, sendo de responsabilidade do Estado a garantia do exercício do direito a uma educação integral e de qualidade para todos e pela universalização da Educação Básica, sendo a sociedade sua co-responsável, devendo contribuir com a educação e tendo o direito de participar de seu desenvolvimento.

O Art. 4° prevê a **gratuidade da educação em todos os seus níveis e modalidades**, quando ofertada pelo Estado, sendo obrigatoriamente **complementada com programas de alimentação, saúde e entrega de materiais didáticos na educação primária**. Ainda, são previstas a **liberdade de ensino** (Peru, 2003, Art. 5°); a **formação ética e cívica** (Peru, 2003, Art. 6°) e o projeto educativo nacional (Peru, 2003, Art. 7°) como conjunto de políticas a

serem desenvolvidas em conjunto com a sociedade por meio do diálogo nacional, do consenso e de acordos políticos, de acordo com a diversidade do país.

O Art. 8º elenca os princípios da educação, tendo o **indivíduo como centro e agente fundamental do processo educacional**: (a) **Ética**, que inspira uma educação promotora dos valores da paz, solidariedade, justiça, liberdade, honestidade, tolerância, responsabilidade, trabalho, veracidade e pleno respeito pelas regras de convivência; que fortalece o consciência moral individual e torna possível uma sociedade baseada em **exercícios permanente de responsabilidade cidadã**; (b) **Equidade**; (c) **Inclusão em sentido amplo**, incorporando pessoas com deficiência, grupos sociais excluídos, marginalizados e vulneráveis, especialmente na esfera rural, sem distinção de etnia, religião, sexo ou outra causa de discriminação, contribuindo para a eliminação da pobreza, exclusão e desigualdades; (d) **qualidade**, garantindo condições para uma **educação abrangente, relevante, aberta, flexível e permanente**; (e) **Democracia**, promovendo o respeito irrestrito aos direitos humanos, à liberdade de consciência, pensamento e opinião, o pleno exercício da cidadania e reconhecimento da vontade popular; contribuindo para a tolerância mútua nas relações entre indivíduos e entre maiorias e minorias, bem como para o fortalecimento do estado de direito; (f) A **interculturalidade**, que assume a riqueza cultural, étnica e lingüística do país, propõe o reconhecimento e respeito pela diferenças e o conhecimento mútuo e na atitude de aprendizagem do outro, base para convivência harmoniosa e intercâmbio entre as diversas culturas do mundo; (g) **consciência ambiental**, pelo respeito, cuidado e conservação do ambiente natural como garantia para o desenvolvimento da vida; (h) Criatividade e inovação, que promovem a produção de novos conhecimentos em todos os campos do saber, da arte e da cultura (Peru, 2003, Art. 8º).

O Art 9º. traz as finalidades da educação peruana: (a) Formar pessoas capazes de atingir seus objetivos éticos, intelectuais, artísticos, culturais, afetivas, físicas, espirituais e religiosas, promovendo a formação e consolidação da sua identidade e auto-estima e sua integração adequada e crítica à sociedade para o exercício de sua cidadania em harmonia com seu meio ambiente, bem como o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades para vincular suas vidas com o mundo do trabalho e para adequar-se às constantes mudanças da sociedade e do conhecimento; (b) Contribuir para a formação de uma sociedade democrática, solidária, justa e inclusiva, próspera, tolerante e forjando uma cultura de paz que afirma a identidade nacional sustentado na diversidade cultural, étnica e linguística, para superar a pobreza , impulsionar o desenvolvimento sustentável do país e incentivar a integração

latino-americana levando em conta os desafios de um mundo globalizado (Peru, 2003, Art. 9º).

Não há nenhuma menção a refugiados ou imigrantes e são mencionados termos relacionados a estrangeiros por cinco vezes. A primeira menção a estrangeiros aparece no resumo, a segunda já aparece nas disposições gerais, no Art. 1º, relativa ao regimento de todas as atividades educativas realizadas dentro do território nacional desenvolvidas por pessoas naturais ou jurídicas, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras.

A terceira menção encontra-se no Art. 16, letra g (Peru, 2003), que designa a competência de revalidar certificados, graus, diplomas e títulos educativos nacionais para respondê-los com as certificações expedidas no estrangeiro, por similaridade. A quarta menção encontra-se no Art. 20, letra b (Peru, 2003) que dispõe sobre a educação bilíngue intercultural que deverá ser ofertada em todo o sistema educativo, a fim de garantir a aprendizagem da língua materna e do castelhano como segunda língua, assim como a posterior aprendizagem de línguas estrangeiras.

O Art. 18 prevê medidas de equidade a fim de garantir a equidade na educação, o dever das autoridades ações afirmativas para compensar as desigualdade dos setores da população que a necessitem (a); elaborar e executar projetos educativos com objetivos, estratégias, ações e recursos a fim de reverter situações de desigualdade e inequidade em razão de origem, etnias, gênero, idioma, religião, opinião, condição econômica, idade ou de qualquer outro tipo (b); priorizar recursos para zonas de maior exclusão (c); assegurar mecanismos que permitam a matrícula, a permanência e reincorporação dos estudantes no sistema educativo e medidas voltadas a combater à evasão (d); implementar programas de educação para pessoas com problemas de aprendizagem ou com necessidades educativas especiais em todos os níveis e modalidades do sistema (e); promover programas educativos especializados para os estudantes com “maior talento” para desenvolver suas potencialidades (f); adequar a prestação de serviços educativos às necessidades das populações, sobretudo dos menores que trabalham (g); estabelecer um sistema de bolsas de estudo e auxílios para o acesso ou continuidade dos alunos com alto rendimento acadêmico sem recursos econômicos (h); mobilizar recursos para assegurar a implementação de programas de alfabetização (i) e desenvolver programas para o bem estar e apoio técnico para fomentar a permanência dos professores de zona rurais e nas vulneráveis e de menor desenvolvimento por incentivos salariais, de moradias e outros (j) (Peru, 2003, Art. 18).

A educação é **gratuita em todos os seus níveis** e, no ensino primário são previstos **programas de alimentação, saúde e entrega de materiais educativos**. Em busca por termos relacionados aos imigrantes e à sua inclusão na lei geral de educação e suas regulamentações, não encontramos nenhuma menção a imigrantes e refugiados e somente 7 menções a termos referentes a estrangeiros, porém, somente um sobre a validação de diplomas estrangeiros, 3 sobre línguas estrangeiras, em uma perspectiva pedagógica intercultural, as demais referem-se a financiamento, convênios e ao exercício de atividades educacionais por pessoas jurídicas ou físicas.

O termo inclusão, no entanto, é mencionado 63 vezes na legislação educacional e em seus regulamentos, com o sentido de educação inclusiva em 60 das vezes, se restringindo, na maioria dos casos à educação especial de pessoas com deficiências, dificuldades de aprendizagem e populações rurais, não mencionando nenhuma vez pessoas de outras nacionalidades, imigrantes nem refugiados. Inclusive, no Art. 11, se restringe a questões sensoriais, intelectuais, motoras e à superdotação (Peru, 2003).

Na apresentação da lei aparece, pela primeira vez, o termo referente à inclusão, relacionando-a à consideração da diversidade. No Art. 8º (Peru, 2003) é definida a inclusão e seu público: pessoas com deficiência, grupos sociais excluídos, marginalizados e vulneráveis, sobretudo no âmbito rural, sem distinção de etnia, religião, sexo ou nenhuma outra causa de discriminação, não sendo mencionada, porém, a nacionalidade.

5.4.13 Lei argentina de educação

Depois da *Ley Federal de Educacion de abril de 1993 – Ley n° 24.195/1993*, sancionada durante o governo de Carlos Saúl Menem, foi sancionada a *Ley n° 26.206/2006 - Ley de Educación Nacional*, para instituir o caráter nacional do sistema público de educação, durante o mandato do Presidente Kirchner e que envolveu um processo de produção conduzido pelo Ministério da Educação com estratégias de consulta à sociedade. Destacou o princípio da **inclusão educacional** e previu a **coordenação de políticas públicas**. O Art. 3º afirma a educação como prioridade nacional, constituindo uma **política de Estado** para construir uma sociedade **justa**, para reafirmar a **soberania** e a **identidade nacional** e aprofundar o **exercício da cidadania democrática**, o respeito aos **direitos humanos e liberdades fundamentais** e fortalecer o desenvolvimento econômico-social da nação (Argentina, 2006, Art. 3º).

É demarcada a provisão de uma **educação integral, permanente e de qualidade para todos os habitantes**, garantindo a igualdade, gratuidade e equidade e a participação das organizações sociais e da família (Argentina, 2006, Art. 4º). Mais detalhada que a lei brasileira, a lei argentina contém metas - o que é disposto no Brasil por meio do Plano Nacional de Educação - lei tramitada rapidamente advinda do poder executivo, enquanto que a do Brasil teve longo processo de origem parlamentar (CASTRO, 2007).

Não há menção a imigrantes ou refugiados, e só há duas menções a estrangeiros. A primeira menção encontra-se na finalidade disposta no Art. 27 de proporcionar oportunidades equitativas a todas as crianças para a aprendizagem de saberes significativos nos diversos campos do conhecimento, sobretudo à língua e à comunicação, as ciências sociais, a matemática, as ciências naturais e o meio ambiente, as línguas estrangeiras, a arte, a cultura e à capacidade de aplicá-los nas situações da vida. A segunda menção também refere-se a línguas estrangeiras, no Art. 30, letra d, que dispõe como um dos objetivos da educação desenvolver as competências linguísticas, orais e escritas da língua espanhola e compreender e expressar-se em alguma língua estrangeira (Argentina, 2006).

O Art. 87 também dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira nos níveis primário e secundário. Por fim, o Art. 115, letra h dispõe sobre a competência do Poder Executivo Nacional para ditar normas gerais sobre revalidação, equivalência e reconhecimento de títulos expedidos e estudos realizados em outro país. Ainda, o Art. 79 prevê políticas destinadas a enfrentar situações de injustiça, marginalidade, estigmatização e outras formas de discriminação em razão de socioeconômicos, culturais, geográficos, étnicos, de gênero e de qualquer outro tipo que afetem o exercício pleno do direito à educação (Argentina, 2006).

5.4.14 Lei nicaraguense de educação

Em 22 de março de 2006 a *Ley n° 582* instituiu a *Ley general de educación* cujos princípios estão dispostos no Art. 3º: a) **educação como direito humano fundamental**, sendo dever indeclinável do Estado planeja-la, financia-la, administra-la, dirige-la, organiza-la, promove-la, vela-la e promover o acesso de **todos os nicaraguenses** em igualdade de oportunidades; b) **educação como criadora de valores sociais, ambientais, éticos, cívicos, humanísticos e culturais** orientada para o **fortalecimento da identidade nacional** e reafirmando o **respeito às diversidades** religiosas, políticas, étnicas, culturais, psicológicas,

de crianças, jovens e adultos, devendo desenvolver capacidades de **autocrítica e crítica**, de **participação social para uma nova cidadania** fundada no respeito à **dignidade humana**; c) **educação articulada, descentralizada, participativa, eficiente, transparente** como garantia da função social educativa, respeitando a autonomia universitária que deverá se articular com a **educação não formal a fim de promover a formação integral**; d) educação como **processo integrador, contínuo e permanente**, que articula os diferentes subsistemas, níveis e formas do fazer educativo; e) educação como **investimento nas pessoas**, fundamental para o desenvolvimento humano, econômico, científico e tecnológico do país e para a **transformação das pessoas, família e entorno social, devendo ser articulada com o trabalho**; f) **estudante como o verdadeiro “artífice” de sua própria aprendizagem** em permanente interação com seus/suas professores(as), companheiros e companheiras de estudo e seu entorno; g) o(a) **professor(a) como fator-chave** e um dos principais protagonistas do processo educativo, tendo direito a **condições de vida, trabalho e salário de acordo com a dignidade de sua “elevada missão”**; h) dever de **participação ativa** do planejamento, gestão e avaliação do processo educativo, de **mães e pais de família, comunidade, instituições, organizações e demais integrantes da sociedade civil, dentro da realidade nacional, pluricultural e multiétnica** (Nicarágua, 2006, Art. 3º).

Os fins estão dispostos no Art. 4º, destacando-se: a) **pleno desenvolvimento da personalidade por meio da uma formação integral**, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afetiva, ética, cívica e demais valores humanos; b) formação para o **respeito à vida e demais direitos humanos, à paz, aos princípios democráticos, de convivência, pluralismo, justiça social, solidariedade e equidade e o exercício da tolerância e da liberdade**; c) formação **sem distinção de raça, religião, posição política, sexo ou condição social** para facilitar a **participação de todos e todas** nas decisões que afetam a vida econômica, política, administrativa e cultural da nação; d) estudo e **compreensão crítica da cultura nacional e da diversidade étnica e cultural da nação** como fundamento da unidade nacional e sua identidade, proteção à soberania nacional, na **prática da solidariedade e na integração com o mundo, sobretudo com a América-Latina e Caribe**; e) **acesso à Ciência, Técnica e à Cultura**, o desenvolvimento da capacidade crítica, autocrítica, reflexiva, analítica e propositiva que fortalecer o avanço científico e tecnológico nacional para **melhorar a qualidade de vida da população, a participação cidadã na busca de alternativas de soluções** aos problemas e ao progresso social e econômico do país; f) compromisso de **conservação, proteção e melhoramento do meio-ambiente**, do uso racional dos recursos

naturais, de prevenção de desastres na perspectiva de uma **cultura ecológica de defesa do patrimônio nacional**; g) formação pela **prática do trabalho** e sua valorização como fundamental ao desenvolvimento individual e social; h) **laicidade**; i) **formação integral** das crianças, adolescentes, homens e mulheres da costa caribenha em todos os níveis com respeito, resgate e fortalecimento das diversas identidades étnicas, culturais e linguísticas; j) **educação intercultural-bílingue** nas regiões autônomas em todos os níveis e modalidades (Nicarágua, 2006, Art. 4º).

Os objetivos da educação estão previstos no Art. 5º, quais sejam desenvolver nos nicaraguenses: a) uma **consciência moral, crítica, científica e humanista e sua personalidade com dignidade**, a preparação para **assumir as tarefas que o desenvolvimento da nação multiétnica demanda**; b) **o valor da justiça, o cumprimento da lei e igualdade entre os nicaraguenses; práticas democráticas e a participação cidadã**; c) **educação ao longo da vida** do nicaraguense nas áreas **cognitivas, sócio-afetiva e laboral**; d) Ampliar a infraestrutura e vagas de professores; e) **habilidades dentro e fora da escola direcionadas ao trabalho**; f) **o respeito à Lei, à Cultura Nacional, à História nicaraguense e aos símbolos pátrios** entendidos como instrumento fundamental para a transformação e desenvolvimento individual e da sociedade (Nicarágua, 2006, Art. 5º).

Ainda, objetiva: g) Formar **cidadãos e cidadãs produtivos, competentes e éticos** que propiciem o **desenvolvimento sustentável** e a harmonia com o meio ambiente, respeitando a diversidade cultural e étnica; h) em **igualdade de oportunidades** para os distintos âmbitos da vida a fim de que sejam capazes de desempenhar os diversos **papéis que a sociedade nicaragüense demanda**. Não há menções a termos referentes ao refúgio ou à imigração e só há duas menções a termos relativos a estrangeiro, aparecendo a primeira menção no Art. 75, letra c, em referência ao ensino da língua estrangeira como um dos conteúdos mínimos da educação secundária e a segunda menção, no art 117, prevendo a conformação às mesmas disposições, regulamentos e normativas das instituições educativas e estrangeiras para validação de diplomas (Nicarágua, 2006, Art. 5º).

O capítulo III traz definições da educação nicaraguense, sendo apresentados no Art. 6º os conceitos como: a) **Educação como direito humano**, que a prevê a educação como direito humano inerentes a todos sem distinção de idade, raça, crença política ou religiosa, condição social, sexo e idioma, cabendo ao Estado garantir uma educação integral e de qualidade para todos e todas; d) **Equidade**: que reafirma a educação como direito fundamental inerente à condição humana e prevê a superação das exclusões e desigualdades ao acesso e permanência.

É interessante que esse item (Art. 6º, letra d) afirma que a equidade pode ser resumida na seguinte frase: "Educación para todos y éxito de todos en la educación"; i) **Educação inclusiva** entendida como processo pelo qual a escola ou serviço educativo alternativo incorpora as pessoas com deficiência, grupos sociais excluídos, marginalizados e vulneráveis, com destaque ao meio rural, sem distinção étnica, religiosa, de sexo ou de outro tipo no sentido da eliminação da pobreza, da exclusão e das desigualdades (Nicarágua, 2006, Art. 6º).

Apesar de reconhecida como direito humano pelo Art. 6º, letra a, há uma aparente contradição acerca de seu alcance aos imigrantes que pode ser exemplificada ao contrapô-la ao Art. 7º: "*La Equidad, entendida como el derecho de toda persona a la educación y a que ésta sea un servicio al que todo nicaragüense pueda ingresar en condiciones de igualdad con la misma calidad, en la que se logren conjugar las necesidades sociales y locales*". A suposta consideração da educação como direito humano, de fato, se revela limitada aos nacionais em diversos artigos da lei educacional. A mesma percepção temos, por exemplo, no Art. 8º que prevê a gratuidade, a liberdade e gratuidade de ingresso "a todos e todas nicaraguenses", percebendo-se não se incluir o imigrante no conceito de "todos" (Nicarágua, 2006).

5.4.15 Leis venezuelanas de educação

Em 13 de agosto de 2009 foi promulgada a *Ley orgánica de educación* da Venezuela, por meio da *Ley n° 5.929 - 2009* que estabeleceu os princípios e valores, direitos, garantias e deveres em educação assumidas pelo Estado como função indeclinável e de máximo interesse, sob os princípios constitucionais e a orientação de valores éticos humanistas para a transformação social, entre outras disposições (Venezuela, 2009, Art. 1º).

Em texto único, são apresentados no Art. 3º os princípios da educação, quais sejam, a **democracia participativa e protagonista**, a **responsabilidade social**, a **igualdade entre todos os cidadãos e cidadãs** sem discriminação de nenhum tipo; a **independência**, a **liberdade e a emancipação**; a valorização e defesa da **soberania**; a formação para uma **cultura de paz**; **justiça social** e respeito aos **direitos humanos**; **equidade** e a **inclusão**; a **sustentabilidade**, a **igualdade de gênero**; o fortalecimento da **identidade nacional**; a **lealdade à pátria e integração latino-americana e caribenha**, sendo valores fundamentais o **respeito à vida**, o **amor e a fraternidade**, a **convivência harmônica pela solidariedade**, **corresponsabilidade**, **cooperação**, **tolerância** e a valorização do **bem comum**, a

valorização social e ética do trabalho, o respeito à diversidade própria dos diferentes grupos humanos (Venezuela, 2009, Art. 3°).

Por fim, é estabelecido que a educação deverá ser **pública, gratuita, obrigatória, de qualidade, laica, integral, permanente, pertinente socialmente, criativa, artística, inovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural e plurilingüe** (Venezuela, 2009, Art. 3°).

Não há nenhuma menção a termos relacionados ao refúgio nem à migração. Só foram encontradas quatro menções a termos relacionados a estrangeiros, sendo duas no Art. 48 (Venezuela, 2009) que estabelece a competência às órgãos da educação básica e universitária para normatizar o outorgamento de revalidação e equivalências dos estudos realizados em instituições estrangeiras reconhecidas, considerando-se os convênios assinados pela Venezuela e as outras duas menções localizadas na letra b, da terceira disposição transitória, que prevê que as instituições privadas dedicadas ao atendimento exclusivo de filhos ou filhas de servidores públicos ou funcionários públicos, funcionários diplomáticos ou consulares de países estrangeiros, filhos ou filhas de funcionários ou funcionários de outras nações pertencentes a agências internacionais, ou de especialistas estrangeiros contratados pelo Estado venezuelano, deverão ser registradas e incorporar assuntos sobre os fundamentos da nacionalidades venezuelana em seus planos e programas de estudos a serem ministrados por profissionais venezuelanos.

Conclui-se pela ausência de consideração sobre imigrantes mesmo no âmbito da internacionalização, o que é reforçada pela postura nacionalista e centralizada e concentrada da educação.

5.4.16 Leis chilenas de educação

A plataforma do governo chileno que dispõe as legislações mencionadas facilita a localização por títulos, artigos e palavras por meio de ferramenta de localização específica. Em 17 de agosto de 2009 foi promulgada a *Ley n° 20.370* que estabelece a *Ley General de Educación*, no contexto de alto desemprego, crise econômica, meio meio a manifestações estudantis e sob governo de centro-direita, Sebastian Piñera, de perfil liberal-conservador. O Art. 2° reforça o respeito e valorização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, da diversidade multicultural, da paz e da identidade nacional como condutores de sua vida plena, para a convivência e participação responsável, tolerante, solidária, democrática e ativa

na comunidade, e para o trabalho no sentido do desenvolvimento do país (Chile, 2009, Art. 2º).

O Art. 3º declara os princípios da **universalidade, prevendo o direito de todas as pessoas ao longo de toda sua vida** (a); a **equidade do sistema educativo**, destacando atenção a **pessoas e grupos que necessitem de apoio** (d), a **diversidade**, tanto no sentido **pedagógico**, de processo e projetos educativos, como no sentido **cultural**, religioso, social das famílias (d); **Integração e inclusão** prevendo a eliminação de todas as formas de discriminação arbitrária que impeçam a aprendizagem e a participação, constituindo os estabelecimentos educativos como espaço de encontro de estudantes com distintas condições socioeconômicas, culturais, étnicas, de gênero, nacionalidade e religião (f); **interculturalidade** prevendo o reconhecimento e valorização do indivíduo em suas especificidades culturais, linguísticas, históricas, de origem e de cosmovisão; a dignidade do ser humano, devendo o sistema se orientar para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, fortalecer o **respeito, proteção e promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais** reconhecidos constitucionalmente e nos tratados internacionais (n) (Chile, 2009, Art. 3º).

O Art. 4º prevê a educação como **direito de todas as pessoas**, sendo dever do Estado assegurar uma educação inclusiva de qualidade e velar pela igualdade de oportunidades e a inclusão educativa, sobretudo pela redução das desigualdades derivadas de circunstâncias econômicas, sociais, étnicas, de gênero, territoriais, entre outras. Os tratados internacionais são citados nos artigos 3º, 5º, 13 e 46 citam o respeito aos tratados internacionais ratificados (Chile, 2009, Art. 4º).

Há muitas menções ao dever de não discriminação, promoção da inclusão e, inclusive, por meio de seção própria referente à Convivência Escolar - Art. 16 (A, B, C, D, E) com previsão até de medidas corretivas, pedagógicas e disciplinares a quem cometa assédio moral contra qualquer estudante em ambiente escolar, prevendo. É ainda prevista a capacitação dos profissionais (E) e previstas sanções à instituição que os descumpra (Chile, 2009, Art. 16). O Art. 23 prevê a **educação especial, e embora não faça menção direta aos imigrantes**, possui um conceito amplo, entendendo que um aluno que apresente necessidades educativas especiais quando necessite de recursos adicionais, humanos e pedagógicos que serão previstos dentre os quais menciona a interculturalidade e o **ensino bilíngue** no sentido do reconhecimento da diversidade cultural e de origem, envolvendo a língua, cosmovisão e história de seu povo de origem em diálogo harmônico com a sociedade (Chile, 2009, Art. 23).

O Art. 28 prevê o desenvolvimento de atitudes de respeito e aceitação da diversidade social, étnica, cultural, religiosa e étnica desde a educação infantil, sendo depois previsto como objetivo também da educação básica do Art. 29 (letra d) junto do desenvolvimento da auto-estima e confiança em si próprios, da igualdade de direitos entre homens e mulheres, e a empatia com os outros. O Art. 29 ainda prevê que nos estabelecimentos educacionais com alta porcentagem de alunos indígenas o desenvolvimento de aprendizagens que permitam a compreensão e expressão nas línguas indígenas faladas seja um objetivo geral (Chile, 2009).

Não há menção explícita em todo o texto aos imigrantes e refugiados, porém, o Art. 3º prevê a instituição escolar como espaço de convivência com pessoas de diferentes condições sócio-econômicas, culturais, étnicas, de gênero, de nacionalidade e de religião. Também percebemos grande enfoque dado às **avaliações e a abordagens veiculadas como inovadoras voltadas à habilidade individuais e de ordem biopsicossocial** que parece encontrar local privilegiado no que se trata de inclusão, reforçando a tendência do apagamento dos sujeitos imigrantes como pessoas com necessidades específicas.

Em 2015, diante de crise política e do caso “Nora Gate” em que houve denúncia de casos de corrupção envolvendo financiamento por empresas de direita levando a uma descrença política e econômica foi promulgada a *Ley n. 20.845/2015* de inclusão escolar que fez diversas modificações sobretudo de escrita, palavras e inserções de menções à inclusão, aos direitos humanos e aos tratados internacionais. Ainda se dedica em grande parte a proibir o lucro das instituições de ensino que recebem financiamento estatal com vistas a proteger as finalidades educacionais reafirmadas no documento.

A referida lei ainda alterou o Art. 3º da Lei 20.370 (Chile, 2009) inserindo os princípios de **gratuidade** (b) a se dar de forma **progressiva**, da responsabilidade dos alunos (g), da **dignidade do ser humano** (n) e da **educação integral** (ñ), a palavra “acesso” (Art. 4º), a **liberdade e a tolerância** na redação que versa sobre a educação ser direito de todas as pessoas. Também houve substituição da palavra “estimular” para a ideia de “fomentar o desenvolvimento”.

No Art. 10 (Chile, 2009) foi adicionado o termo inclusivo na educação “adequada e oportuna” ao tratar do direito à educação dos alunos. Alterou o Art. 13 no sentido de prever **ações de não discriminação arbitrária diante de casos de ação ou omissão diante discriminação arbitrária** contra alunos no âmbito educacional. Também amplia o §3º da letra “a” ao **contemplar nos atos discriminatórios tanto o autor quanto o cúmplice ou encobridor**. Na letra “b” do mesmo artigo passa a ser prevista a **vedação de normas que**

contrariem a dignidade da pessoa humana, os direitos humanos previstos pela constituição e por tratados internacionais, sobretudo das crianças. Também são alteradas disposições acerca do financiamento de prestadores privados de educação a fim de garantir os fins da educação e vedação da utilização de seus recursos com finalidade lucrativa.

Em 2017, no contexto da reeleição de Sebastián Piñera, de caráter liberal-conservador, foi promulgada a Lei n. 21.040/2017 que criou o sistema de educação **pública, gratuita, laica**⁵⁷ e de qualidade (Chile, 2017, Art. 3º), de iniciativa do partido de centro-esquerda não eleito, porém mantido pelo presidente conservador. Não há menção sobre imigrantes, estrangeiros ou refugiados. Menção à interculturalidade, aos direitos humanos, ao pluralismo e à inclusão social e cultural, equidade e igualdade de condições de acesso com enfoque àqueles que tenham necessidades específicas. São favorecidos os projetos inclusivos e destinados à formação cidadã.

No Art. 5º são previstos os princípios da referida lei (Chile, 2017) como a cobertura nacional e **garantía de acesso a todas as pessoas**, sobretudo das que possuem necessidades educativas especiais e prevendo, ainda que em **nenhum caso se poderá condicionar a incorporação ou permanência dos estudantes no sistema educativo a elementos alheios ao âmbito pedagógico (c); desenvolvimento equitativo e igualdade de oportunidades**, prevendo **ações afirmativas a fim de compensar as desigualdades de origem ou condição** dos estudantes (d); **projetos educativos inclusivos, laicos e de formação cidadã**, favorecendo a **expressão e valorização das diferenças entre os estudantes, assegurando a não-discriminação e a seegurando a liberdade de consciência**, garantindo um **espaço de convivência aberta** a todos os cultos e crenças religiosas, fomentando a convivência democrática e o exercício de uma cidadania crítica e responsável, promovendo o **cuidado e respeito pelo meio ambiente** e o conhecimento, compreensão e compromisso com os direitos humanos (f); **Pertinência local**, diversificando os projetos educativos relacionados às identidades, necessidades e interesses da comunidade e sua participação (g); promoção do conceito de **cidadania e deveres associados**, entendendo-a como marco democrático de uma sociedade **laica e pluralista** e os direitos humanos reconhecidos constitucionalmente e por tratados internacionais ratificados (h); **integração com o entorno e a comunidade**, devendo o sistema promover conhecimentos, habilidades e valores que permitam às pessoas e suas

⁵⁷pelo Art. 3º, a laicidade é entendida como o respeito de toda expressão religiosa e pluralista, que promova a inclusão social e cultural, a equidade, a tolerância, o respeito à diversidade e à liberdade.

comunidades **assegurar suas identidades e bem-estar** por meio de uma relação criativa e construtiva com seus entornos, reconhecendo a interculturalidade reconhecida no Art. 3º, letra m do decreto com força de lei nº 2 de 2009.

5.4.17 Leis hondurenhas de educação

Em 14 de novembro de 1966 foi instituída a *Ley organica de educacion* de Honduras por meio do Decreto n. 79 do Congresso Nacional hondurense que previa que a **educação é um direito de todo habitante** de Honduras, sendo o Estado obrigado a proporcioná-la da forma mais ampla e adequada (Honduras, 1966, Art. 3º), prevendo **serviços de assistência e proteção escolar** para os alunos carentes de recursos (Honduras, 1966, Art. 5º) e sendo ofertada em estabelecimentos oficiais e **gratuita** em todos os seus níveis (Honduras, 1966, Art. 4º).

Por meio do Decreto n. 262 de 2011⁵⁸ foi instituída a *Ley Fundamental de Educación de Honduras*, com a finalidade de garantir o acesso equitativo de todas as pessoas, sem discriminação a uma educação de qualidade (Honduras, 2011, Art. 3º). O direito fundamental à educação é reafirmado no Art. 2º (Honduras, 2011), dispondo-o como direito humano a que toda pessoa tem direito de acessar para desenvolver sua personalidade e capacidades em condições de liberdade e igualdade cujo eixo transversal é a dignidade do ser humano. Esse princípio é reafirmado no Art. 9º (Honduras, 2011) que trata da universalidade da educação, responsabilizando o Estado pela oferta educacional a todas as pessoas em idade escolar ou não.

Na primeira seção que trata dos princípios e valores, destaca-se o Art. 13 (Honduras, 2011) que afirma que o Sistema Nacional de Educação se fundamenta na Constituição e nos instrumentos de direitos humanos e nos seguintes: **qualidade da educação**, mencionando-se o mundo do trabalho, o perfil cidadão do qual o país necessita, as condições e formas de aprendizagens etc; **gratuidade; obrigatoriedade** (iniciando-se com pelo menos um ano da educação do nível pré-primário); **equidade e inclusão**, considerando-se as necessidades educativas especiais, a diversidade cultural, linguística, social e individual como elementos centrais de desenvolvimento; a **educação permanente**, enquanto processo humano ao longo da vida; a **democracia** como forma de respeito irrestrito aos direitos humanos, à liberdade de consciência, pensamento e opinião, o exercício pleno da cidadania, os valores universais e o

⁵⁸Foi acessado o documento fotocopiado.

reconhecimento da vontade popular, a tolerância mútua entre pessoas e entre maiorias e minorias e o fortalecimento do Estado de Direito; **dialogicidade**, que concebe a pessoa como interlocutora, se opondo ao paternalismo e autoritarismo nas práticas pedagógicas e sociais e valorizando a convivência, a superação dos conflitos e a construção das aprendizagens; a gestão participação; liberdade como emancipação, autonomia e pleno exercício de direitos; **flexibilidade**, para adequar o processo educativo às competências, atitudes, interesses, expectativas e necessidades dos educandos e às mudanças sociais, científicas, culturais, artísticas, tecnológicas e ambientais (Honduras, 2011, Art. 13).

Destacamos o princípio da **multiculturalidade e interculturalidade** compreendidas como a capacidade de reconhecer, respeitar e estimular as diferenças culturais e étnicas do país, a diversidade linguística, suas práticas e costumes, assumindo-as como riqueza e promover a integração do conhecimento mútuo e a convivência harmônica dos povos que compõem a sociedade hondurenhas, preservando suas línguas e promovendo seu reconhecimento; a **internacionalidade da educação**, no sentido da cooperação entre pessoas e instituições educativas em diferentes lugares do mundo por meio da mobilidade de pessoas, conhecimentos e programas, tecnologias, internacionalização, interculturalidade dos processos de aprendizagem e o currículo; a **pluralidade** dos diferentes enfoques epistemológicos nos processos curriculares, didáticos e de investigação educativo, o respeito às diferentes formas de pensamento político, religioso e cultural; **laicidade; liberdade de cátedra** como forma de assegurar maior qualidade educacional promover a cultura democrática (Honduras, 2011, Art. 13).

Por fim, são trazidos os princípios da **responsabilidade ambiental** no sentido da formação de uma consciência respeitosa e responsável de conservação ambiental com uso racional dos recursos, pelo reconhecimento da mútua dependência e complementaridade entre os seres vivos e seu entorno e pelo sentimento de solidariedade com as gerações presentes e futuras; **transparência; e educação e trabalho** que visa conjugar a realização pessoas em um ambiente laboral humanista que atenda às demandas regionais e da população (Honduras, 2011, Art. 13). Não há menção expressa a imigrantes ou refugiados mas prevê a **educação como direito de todos**, veda a discriminação e manifesta a busca por fortalecer uma cultura de valores universais como a democracia, cidadania, transparência e integridade e responder às exigências do mundo globalizado.

Já em 2014, foi expedido o Acordo executivo n. 1358-SE-2014 com o *Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación*, com o objetivo de estabelecer que o **educando**

é **titular do direito à educação**, ator fundamental do processo educativo, devendo o *Sistema Nacional de Educación* desenvolver, ao máximo, suas potencialidades e personalidades e o acesso a uma educação de qualidade, em condições de **equidade**, sem nenhum tipo de **discriminação**; a **universalização progressiva** de 12 anos de educação obrigatória; e a **gratuidade da educação nos estabelecimentos educativos oficiais dos níveis pré-básico, básico e médio** (Honduras, 2014, Art. 3º). É reafirmada a educação como **direito fundamental** garantida pelo Estado pela constituição, pela *Ley Fundamental de Educación*, as leis que regem o Sistema Nacional de Educación e demais regulamentos especiais (Honduras, 2014, Art. 2º).

O direito humano à educação é especificado no Art. 4º, impondo-se ao Estado a oferta, o acesso, à qualidade educacional e à permanência, e ainda, que a aprendizagem deve ser significativa, permitindo ao educando continuar aprendendo **ao longo da vida**, para enfrentar os desafios do desenvolvimento humano e social, nesse sentido vincula-se a noção de educação de qualidade ao progresso do educando “[...] em uma ampla gama de realizações intelectuais, sociais, morais e emocionais, levando em consideração seu nível socioeconômico, seu ambiente familiar e suas aprendizagens anteriores.” (Honduras, 2013, Art. 4º, tradução nossa). Não há menção a imigrantes ou refugiados e as 45 menções ao termo relativo a estrangeiro se referem à língua estrangeira de cunho obrigatório que é a inglesa, a instituições de ensino estrangeiras e ao exercício de docentes estrangeiros.

5.4.18 Leis equatorianas de educação

Em 2012 foi promulgada a Ley 1.241/2012 que instituiu a *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI).

O Art. 2º traz como princípios a a) **universalidade** sendo direito humano fundamental de devendo o Estado garantir seu acesso, permanência e qualidade a toda a população sem nenhum tipo de discriminação e em articulação aos direitos humanos; b) **educação como instrumento de transformação social**, para a construção do país, dos projetos de vida e da liberdade dos habitantes, povos e nacionalidades, sendo o sujeito, sobretudo as crianças e adolescentes o centro do processo educativo; c) **liberdade**, No sentido da emancipação, autonomia e o pleno exercício das liberdades; d) **de interesse prioritário das crianças e adolescentes**; e) **de atenção e integração prioritária** às crianças e adolescentes com deficiência ou enfermidades de alta complexidade; f) **desenvolvimento de processos** pelo

qual os níveis educativos devem adequar-se aos ciclos de vida das pessoas, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, capacidades, contexto cultural e linguístico, suas necessidades e do país, no sentido do atendimento da igualdade real dos grupos populacionais historicamente excluídos cujas desvantagens se mantem, como os grupos prioritários já previstos constitucionalmente; **g) aprendizagem permanente**, compreendendo-se a educação como processo que se desenvolve ao longo de toda a vida; **h) interaprendizagem e multiaprendizagem** entendidas como instrumentos para potencializar as capacidades humanas por meio da cultura, esporte, acesso a informação, tecnologias, comunicação e conhecimento para o desenvolvimento pessoal e coletivo; **i) educação por valores** no sentido de promover a liberdade pessoas, a democracia e o respeito aos direitos, a responsabilidade, a solidariedade, a tolerância, eo respeito à diversidade de gênero, geracional, étnica, social, de identidade de gênero, condição de migração e crença religiosa, a equidade, a igualdad e a justicia e a eliminação de toda forma de discriminação; **j) Garantir o direito a uma educação livre de violência de gênero**, que promova a **coeducação**; **k. Enfoque em direitos**, incluindo o ensino dos direitos e os mecanismos de proteção e exigibilidade, o exercício responsável, o reconhecimento e respeito à diversidade. **Igualdade de gênero** entre homens e mulheres, garantindo-se medidas de ação afirmativa; **m. Educação para a democracia**, entendendo-se os estabelecimentos educativos como espaços democráticos para o exercício dos direitos humanos e promotores da cultura de paz, transformadores da realidade, transmissores e criadores do conhecimento, promotores da interculturalidade, equidade, inclusão, democracia, cidadania, convivência social, participação, integração nacional, andina, latino-americana e mundial; **n. Comunidade de aprendizagem**, reconhecendo a sociedade como ente que aprende e ensina e espaço de diálogo social e intercultural e troca de aprendizagens e saberes; **o. Participação cidadã como protagonista da comunidade** educativa na organização, governo, funcionamento, tomada de decisões, planejamento, gestão e prestação de contas nos assuntos educacionais e exercício do direito à participação efetiva; **p. Corresponsabilidade**; **q. Motivação** que trata do esforço individual e motivação dos sujeitos envolvidos no processo educativo e reconhecimento e valorização docente; **r. Avaliação** como processo contínuo e participativo; **s. Flexibilidade** que permita a adequação às adversidades locais e globais, sendo preservadas a identidade nacional e cultural; **t. Cultura de paz e solução de conflitos**; **u. Pesquisa, construção e desenvolvimento** permanente de conhecimentos como garantia do fomento de criatividade e da produção de conhecimentos, pesquisa e experimentação; **v. Equidade e inclusão** a

comunidades, povos, nacionalidades e grupos com necessidades educativas específicas com vistas à erradicação da discriminação; w. **Qualidade e cordialidade**, prevendo uma educação pertinente, adequada, contextualizada, atualizada e articulada em todo o processo educativo, em seus sistemas, níveis, subníveis ou modalidades, tendo-se o educando como centro do processo educativo em condições adequadas de respeito, tolerância e afeto; x. **Integralidade** que reconhece e promove a relação entre cognição, reflexão, emoção, valorização, atuação e o lugar fundamental do diálogo e trabalho conjunto; y. **Laicidade**; z. **Interculturalidade e plurinacionalidade** que envolvem o conhecimento, reconhecimento, respeito, valorização e lazer das diferentes nacionalidades, culturas e povos, dos saberes ancestrais, propugnando a unidade na diversidade; aa. **Identidades culturais**, assegurando-se o direito das pessoas a construir e desenvolverem suas próprias identidades, sua liberdade de escolha e atribuição de identidade; bb. **Plurilinguismo**; cc. **Pluralismo político e ideológico**, sendo vedadas a doutrinação e proselitismo; dd. **Articulação**, estabelecendo a ligação, fluidez, gradação curricular entre os níveis do sistema, desde o macro ao micro-curricular; ee **Singularidade e abertura**, sendo O Sistema Educativo único, articulado e regido pela Autoridade Educativa Nacional; ff. **Obrigatoriedade até o bacharelado**⁵⁹; gg. **Gratuidade**; hh. **Acesso e permanência**; ii. **Transparência, exigibilidade e prestação de contas**, aplicando-se processos de monitoramento, acompanhamento e controle de avaliação; jj. **Escolas saudáveis e seguras**; kk. **Convivência harmônica** e; ll. **Pertinência**, garantindo-se uma formação que responda às demandas sociais, naturais e culturais em âmbitos local, nacional e mundial (Ecuador, 2013, Art. 2º).

Dentre as finalidades da educação dispostas no Art. 3º encontram-se o **desenvolvimento pleno da personalidade**, voltada ao **exercício de direitos**, o cumprimento de obrigações, o respeito à diversidade cultural e à uma cultura de paz e não violência entre as pessoas, povos e para uma **convivência social intercultural, plurinacional, democrática e solidária** (a); o fortalecimento da educação na **preservação das identidades culturais e suas particularidades metodológicas de ensino** (b); o desenvolvimento da **identidade nacional pelo sentido de pertença unitário, intercultural e plurinacional** (c); o desenvolvimento da capacidade de análise e consciência crítica com vistas a **formação de sujeitos ativos e transformadores** para a construção de uma sociedade justa, equitativa e livre (d); a garantia de **acesso plural e livre a informação sobre sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos**

⁵⁹ Equivalência próxima ao ensino médio no Brasil.

com foco na **igualdade de gênero**, e na **tomada de decisões livre, consciente e responsável** (e); o desenvolvimento de uma **consciência cidadã e planetária** para conservar defender e **melhorar o ambiente** para uma vida saudável, para o uso racional e sustentável (f); O **desenvolvimento integral, autônomo, sustentável e independente** das pessoas para garantir a plena realização individual e coletiva que permita o marco do bem viver e do **Sumak Kawsay** (g); a consideração da **pessoa humana como centro da educação** e garantia do seu desenvolvimento integral com respeito aos direitos educativos da família, da democracia e da natureza (h); a promoção de **igualdade entre homens, mulheres e pessoas diversas para a mudança de concepções culturais discriminatórias** de qualquer tipo, sobretudo sexistas e o respeito das diferenças (Ecuador, 2013, Art. 3º).

Se destaca, ainda, (i) a **incorporação da comunidade educativa à sociedade do conhecimento para a transformação do Equador como referencia na educação libertadora dos povos** (j); o fomento do conhecimento, respeito, valorização, resgate, **preservação e promoção do patrimônio natural e cultural** tangível ou intangível (k); a **inculcação ao respeito e prática permanente dos direitos humanos, da democracia, da participação, da justiça, da igualdade e da não discriminação, da equidade, da solidariedade, da não violência, das liberdades fundamentais e dos valores cívicos** (l); a **proteção e apoio aos estudantes em caso de violência, maltrato, exploração sexual** e qualquer tipo de abuso; o fomento de suas capacidades, direitos e **mecanismos de denúncia e exigibilidade contra a negligência** (m); a garantia ao **acesso livre e plural à informação** e educação para a saúde, prevenção à doenças, ao uso de entorpecentes, psicotrópicos, bebidas alcoólicas e outras substância nocivas para a saúde e o desenvolvimento (n) (Ecuador, 2013, Art. 3º).

No sentido da promoção da participação dos sujeitos é finalidade a promoção da **formação cívica e cidadã de uma sociedade que aprende, educa e participa permanentemente do desenvolvimento nacional** (o); e ainda, o desenvolvimento de processos escolarizados e não escolarizados, formais, não-formais e especiais (p); o desenvolvimento, promoção e fortalecimento da educação **intercultural bilíngue** (q); a **potencialização das capacidades produtivas do país conforme as diversidades geográficas, regionais, culturais** etc pela diversificação curricular e a capacitação das pessoas para realizar ações individuais e coletivas e fortalecer a **cultura empreendedora** (r); o desenvolvimento, fortalecimento e promoção dos idiomas dos povos e nacionalidades (s); a **promoção do desenvolvimento científico e tecnológico** (t) e; a projeção de **conexões críticas**,

articuladas e analíticas com o conhecimento mundial para a criação e utilização de saberes nos processos planetários (u) (Ecuador, 2013, Art. 3º).

O **direito à educação de todos os habitantes** do Equador é previsto pelo Art. 4º (Ecuador, 2013), dispondo-a como direito humano fundamental, de qualidade, laica, livre e gratuita nos níveis inicial, básico e superior, e ao longo da vida em caráter formal e não formal. O Art. 5º (Ecuador, 2013) reforça a obrigação do estado de garantir o direito à educação a todos os habitantes do Equador **ao longo de toda a vida**, gerando garantia à igualdade de oportunidades de acesso, permanência e conclusão.

Para tanto, o Art. 6º (Ecuador, 2013) prevê como responsabilidade do estado a promoção da equidade, igualdade, não-discriminação e liberdade (a), a garantia das instituições educacionais como **espaços democráticos de exercícios de direitos e convivência social** (b), da **interculturalidade** (c); da **universalização**, (d), da infraestrutura física, do melhoramento contínuo da qualidade educacional (e), da **educação integral, coeducativa com uma visão transversal e enfoque dos direitos** (f); da aplicação obrigatória de um **currículo nacional** nas redes públicas, privadas, filantrópicas em seus diversos níveis e modalidades considerado o Estado plurinacional e intercultural (g); de **erradicar todas as formas de violência** e velar pela **integridade física, psicológica e sexual** dos integrantes das instituições, sobretudo dos estudantes (h); de impulsionar os **processos de educação permanente** para pessoas adultas e para erradicar o analfabetismo puro, funcional e digital e para superar o atraso educativo (i); da **alfabetização digital e o uso das tecnologias de informação e comunicação** no processo educativo, articulando-o às **atividades sociais produtivas** (j) (Ecuador, 2013, Art. 6º).

Ainda o Estado deverá assegurar uma educação com **pertinência cultural** para os povos e nacionalidades em suas próprias línguas e respeitando seus direitos, fortalecendo sua prática, manutenção e desenvolvimento (k); incluir progressivamente nos currículos o ensino de **ao menos um idioma ancestral e o estudo sistemático das realidades e histórias nacionais não oficiais e dos saberes locais** (l); propiciar a pesquisa científica, tecnológica e a inovação, a criação artística e os esportes, a conservação do patrimônio cultural e natural do meio ambiente e a diversidade cultural e linguística (m); garantir a **participação ativa dos estudantes, famílias e docentes nos processos educativos** (n); elaborar e executar adaptações curriculares para garantir a **permanência das pessoas com deficiências físicas, adolescentes e jovens grávidas** (o); coordenar **ações com sistemas e subsistemas complementares com as distintas instâncias governamentais, setores privados e**

sociedade civil (p); assegurar que todas as entidades educativas eduquem para a participação cidadã, a titularidade de direitos, a inclusão e equidade, igualdade de gênero, sexualidade e ambiente, com a abordagem transversal dos direitos (r); Definir e assegurar a existência de mecanismos e instâncias de efetivação de direitos, proteção e restituição (s) (Ecuador, 2013, Art. 6º).

Por fim, caberá ao Estado garantir um **currículo educacional**, materiais e textos educativos, **livres de expressões, conteúdos e imagens sexistas e discriminatórias** (t); a **educação para a vida** através de modalidades formais e não formais de educação (u); uma educação para a **democracia**, alicerçada em direitos e deveres; em princípios e valores, voltados para o aprofundamento da **democracia participativa** dos membros da comunidade educativa; uma educação integral que inclua a educação sexual, humanística e científica como direito legítimo ao bem-estar (v); e assegurar que os planos e programas curriculares do ensino inicial, básico e secundário fomentem o **desenvolvimento de competências e capacidades para criar conhecimento e fomentar a incorporação dos cidadãos ao mundo do trabalho** (x) (Ecuador, 2013, Art. 6º).

Ainda, há, em contrapartida, um capítulo (capítulo terceiro) que trata especificamente dos direitos e obrigações dos estudantes, delineados de forma ainda mais minuciosa os direitos correspondentes às responsabilidades estatais, destacamos a letra c) que prevê que é direito do estudante ser tratado com justiça, dignidade, sem discriminação, com respeito a sua diversidade individual, cultural, sexual e linguística, suas convicções ideológicas, políticas e religiosas e seus direitos e liberdades fundamentais; d) Intervenir no processo de avaliação interna e externa como parte e finalidade do seu processo educativo, sem nenhum tipo de discriminação; e) Receber gratuitamente serviços de caráter social, psicológico e de atenção integral da saúde; f. Receber apoio pedagógico e tutorias acadêmicas de acordo com suas necessidades; g) Exercer ativamente sua liberdade de organização e expressão e participar ativamente do processo educativo, a ser escutados e escutadas, tendo sua opinião considerada para a tomada de decisões; a expressar sua opinião de forma livre e respeitosa e fazer objeções fundamentadas; h. Participar dos processos de eleição de diretores, conselhos de curso, de estudantes e demais órgãos de participação da comunidade educativa, sob princípios democráticos que garantam a igualdade de representação entre mulheres e homens; e, no caso de ser eleito, exercer seu mandato com dignidade de forma ativa e responsável, participar com absoluta liberdade nos processos eleitorais democráticos dos governos estudantis, participar, com voz e voto, nos governos escolares, nas decisões que não impliquem responsabilidades

civis, administrativas e/ou criminais; i. Ser protegido contra todo tipo de violência nas instituições educativas, e denunciar para as autoridades e instituições competentes qualquer violação aos seus direitos fundamentais ou garantias constitucionais ante qualquer ação ou omissão que atende contra a dignidade e integridade física, psicológica ou sexual e exercer seu direito de proteção; j. Receber bolsas e apoio econômico para acessarem a educação em igualdade de condições; k. Receber bolsas, permissões especiais e apoios para representações nacionais e internacionais quando destacados seus méritos, conquistas de natureza acadêmica, intelectual, desportiva e cidadã; l. Gozar de privacidade e do respeito a sua intimidade, além de confidencialidade dos seus registros médicos e psicológicos; m. exercer seu direito ao devido processo diante de processos disciplinares internos; o. Contar com propostas educacionais flexíveis e alternativas que permitam a inclusão e permanência das pessoas que requeiram atenção prioritária, sobretudo as pessoas com deficiências, adolescentes e jovens grávidas; p. não ser penalizados por condição de gravidez, maternidade, paternidade e receber o devido apoio e atenção psicológica, acadêmica e afetiva para terminar seus estudos e para ter um processo de maternidade e paternidade saudáveis; q. Aprender, no idioma oficial e de seus ancestrais, quando o caso; r. dispor desde o início do ano de passe estudantil para ter tarifa especial nos serviços de transporte público, eventos acadêmicos, culturais, esportivos e outros; e s. acessar medidas de ação afirmativa para o acesso e permanência para meninas e; t. Receber formação em direitos humanos e mecanismos de exigibilidade durante todos os níveis educacionais (Ecuador, 2013, Art. 7º).

No Art. 8º que trata das obrigações dos alunos é previsto tratar com dignidade, respeito os membros da comunidade educativa, vedada a discriminação (e); **participar dos processos de eleição da gestão escolar, conselhos de curso, estudantil** etc e, em caso de serem eleitos, de exercer seu mandato com dignidade, responsabilidade e de forma ativa (f); **fundamentar suas opiniões e respeitar as alheias** (g); respeitar os **códigos de convivência harmônica e promover a resolução pacífica de conflitos** (h) e de **denunciar para as autoridades e instituições competentes todo ato de violação a seus direitos**, bem como os atos de corrupção cometidos por ou contra um membro da comunidade educativa (i). Não há menção a refugiados nem imigrantes e só há duas disposições sobre estrangeiros, especificamente (Ecuador, 2013, Art. 8º).

O Art. 52 trata do reconhecimento dos estudos no exterior, sob o princípio da reciprocidade, flexibilidade, razoabilidade, igualdade e equidade, considerando-se o interesse da comunidade educativa, à interculturalidade e o interesse maior da criança. A autoridade

Educativa Nacional deve reformular as políticas para facilitar o ingresso, nivelção e integração dos estudantes, não devendo ser imposto nenhum tipo de limitação ao direito à educação de ninguém, independente de sua condição e origem (Ecuador, 2013, Art. 52).

O Art. 94 exige a condição cidadã para o ingresso na carreira pública, o que pode envolver os estrangeiros quando legalmente residentes. Não engloba a educação superior que é regida pela *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)* - Registro Oficial Suplemento 298 de 12/10/2010 que também não cita migrantes ou refugiados mas traz 14 menções a estrangeiros. É prevista a possibilidade de remuneração diferenciada aos docentes estrangeiros (Ecuador, 2010, Art. 70). Os Arts. 82, 126 e 129 e a disposição transitória 12ª tratam do reconhecimento de títulos obtidos em outros países (Ecuador, 2010).

São permitidos avaliadores estrangeiros como avaliadores externos (Ecuador, 2010, Art. 102). O Art. 124 prevê o ensino de ao menos uma língua estrangeira no ensino superior. O Art. 133 prevê a necessidade de estabelecimento de convênios a serem aprovados e fiscalizados pelo Conselho do Ensino Superior quando o caso de programas com universidades de países estrangeiros, sendo vedada a operação autônoma de instituições estrangeiras. O Art. 136 prevê que pesquisas e especialistas estrangeiros deverão apresentar aos centros de ensino superior uma cópia do relatório final de seus trabalhos (Ecuador, 2010).

5.4.19 Lei mexicana de educação

Em 2019, foi promulgada a *Ley general de educación* de México que garante o direito à educação reconhecido no Art. 3º da constituição mexicana e pelos tratados internacionais ratificados pelo México, entendida como necessária para alcançar o bem-estar de todas as pessoas (Estados Unidos Mexicanos, 2019, Art. 1º).

O Art. 5º prevê que toda pessoa tem direito à educação entendida como meio para adquirir, atualizar, completar e ampliar seus conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes que lhes permitam alcançar seu desenvolvimento pessoal e profissional, e, assim, contribuir ao seu bem estar, à transformação e melhoramento da sociedade. O Art. 5 (Estados Unidos Mexicanos, 2019) ainda prevê a educação como processo permanente centrado na aprendizagem do educando no sentido da formação integral e à transformação da sociedade e para o desenvolvimento do sentimento de pertença baseado no respeito à diversidade e meio fundamental à construção de uma sociedade equitativa e solidária. Nesse sentido, ao Estado também caberá garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem, acesso, trânsito,

permanência e avanço acadêmico.

A amplitude do atendimento ainda pode ser reforçado pelo disposto no último parágrafo do Art. 5 “Toda persona gozará del derecho fundamental a la educación bajo el principio de la intangibilidad de la dignidad humana.” (Estados Unidos Mexicanos, 2019, Art. 5). E educação mexicana é **gratuita, pública** (Estados Unidos Mexicanos, 2019, Art. 7º, inciso III), **universal** (Estados Unidos Mexicanos, 2019, Art. 7, inciso I, **inclusiva** (Estados Unidos Mexicanos, 2019, Art. 7, inciso II) destinada a todas as pessoas, sem distinção e **obrigatória** (Estados Unidos Mexicanos, 2019, Art. 7, inciso IV), **laica** (Estados Unidos Mexicanos, Art. 7º, inciso V), de modo que todas as pessoas habitantes do país devem cursar a educação pré-escolar, primária, secundária e média superior (Estados Unidos Mexicanos, 2019, Art. 6º).

O Capítulo III trata da equidade e excelência educativa, obrigando o Estado a garantir a equidade no serviço educativo, devendo direcionar **medidas de caráter prioritário aos grupos e regiões com maior atraso educativo, dispersos ou que enfrentam situações de vulnerabilidade** (Estados Unidos Mexicanos, 2019, Art. 8º) por circunstâncias específicas de caráter socioeconômico, físico, mental, de identidade cultural, origem étnica ou nacional, situação migratória ou relacionadas a aspectos de gênero, preferência sexual ou práticas culturais.

Não há menção específica a refugiados, imigrantes e as cinco incidências da palavra relacionada a estrangeiro refere-se a línguas estrangeiras, intercâmbio ou reconhecimento de estudos realizados no estrangeiro – revalidação. No entanto, uma análise sistemática permite a compreensão de que todos os direitos educacionais são igualmente previstos aos estrangeiros

5.5. CONCLUSÕES GERAIS

Os direitos humanos são reconhecidos por todos os países analisados, não sendo, necessariamente incorporados em sua integralidade pelas constituições. O direito à educação encontra-se manifesto na maioria das constituições, sendo exceções as constituições uruguaia, cubana e nicaraguense. A maioria dos países latino-americanos reconhece explicitamente em suas legislações educacionais o direito fundamental à educação para “todos/todas”; “todos”; “toda a população”; “toda pessoa”, “a pessoa humana”, “toda pessoa humana” quais sejam, Honduras, Nicarágua, Peru, Bolívia, Uruguai, Equador, México e Chile, Guatemala, Panamá, Colombia. É previsto o direito à educação a todos os habitantes do país pelos seguintes países:

Costa Rica, Argentina, Paraguai e República Dominicana. Porém, ao nos confrontarmos com silêncios e possíveis contradições entre o que a lei maior dos países prevê e suas leis de educação e imigração, a fim de facilitar a análise também pelo leitor, elaborados um Quadro 5 com algumas das categorias destacadas pela análise geral das constituições, leis de migração e educação, de uma forma geral.

Quadro 5 - Conclusões gerais a partir das legislações analisadas

reconhecem os direitos humanos	todos
reconhece o direito à educação de todos nas constituições	todos menos Brasil, Cuba, Nicarágua e Uruguai
reconhece o direito de todos à educação nas leis educacionais	Honduras, Nicarágua, Peru, Bolívia, Uruguai, Equador, México, Chile, Guatemala, Panamá, Colômbia, Costa Rica, Argentina, Paraguai e República Dominicana
leis de migração com políticas migratórias	Uruguai, México, Colômbia, Bolívia, Peru, Equador, Brasil e Chile.
não criminalizam nem vedam direito à educação aos imigrantes irregulares	Argentina, Uruguai, Brasil, México, Bolívia, Peru, Equador e Chile
princípio da unidade /reunificação/reagrupamento familiar	Brasil, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Honduras, El Salvador, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai
reconhecem atenção prioritária a grupos vulneráveis	México, Bolívia, Nicarágua e Chile
apresentam a migração como recurso humano/capital humano	República Dominicana, Panamá e Colômbia
prevê o direito ao acesso e permanência	Constituições venezuelana, colombiana e equatoriana; leis de educação do México, Equador, Colômbia, Honduras, Costa Rica, Nicarágua, Peru e Brasil.
prevê concessão de bolsas	Leis de educação mexicanas, costarriquense, paraguaia, guatemalteca, equatoriana, chilena, boliviana e peruana. O Chile prevê a possibilidade de bolsas para o ensino superior a estrangeiros e a República Dominicana prevê apoio não só econômico, mas social e cultural.
dispõe sobre formação para os direitos humanos	constituições do Panamá, Colômbia, El Salvador, Guatemala, México e Peru e leis de educação do Brasil, El Salvador, Guatemala, Argentina, Nicarágua, Chile e Equador
reconhece a interculturalidade	constituições da Argentina, do México, Bolívia, Peru, Equador e Panamá, leis de educação do México, Bolívia, Peru, Panamá, Chile, Venezuela, Nicarágua e Honduras.

Fonte: das autoras

Um dos casos de silêncio é o da constituição uruguaia que trata pouco sobre a educação, porém, a afirma como direito de todos na sua lei de educação. A constituição cubana é silente em relação aos portadores do direito à educação, mas a lei de educação cubana a restringe aos seus cidadãos, e, portanto, a seus nacionais por nascimento ou naturalização. Já a constituição, lei de migração e lei educação nicaraguense são silentes em relação ao direito de educação dos imigrantes ou a um conceito mais amplo que os contemple.

A lei brasileira não manifesta explicitamente o direito de todos à educação, mas uma interpretação sistemática da constituição permite sua inferência a partir do princípio da igualdade, o que foi feito pela recente Lei de Migração (2017, Art. 3º, inciso XI). Também é o caso das constituições da Costa Rica, Panamá e Honduras que prevê o direito à educação e todos/todos os habitantes em suas leis educacionais.

Diferente parece ser o caso da constituição da Nicarágua, que apesar de declarar a educação como direito humano, refere-se ao nicaraguense por diversas vezes, inclusive nos dispositivos em que trata dos direitos humanos, atrelando-os à nacionalidade. Em um todo, há poucas menções a refugiados, imigrantes ou estrangeiros nas leis de educação analisadas. Os direitos dos refugiados se mostram conformados à Convenção de Genebra (1951) sendo a maioria dos países signatários do Protocolo de 1967 que derrubou as limitações geográfica e temporal, não havendo muitas inovações no tocante ao direito à educação de refugiados.

O termo “imigrante” também pouco aparece, normalmente relacionado à composição étnica do país. As menções a estrangeiros se referem majoritariamente a países e entidades estrangeiras, que são referidas ora no sentido do respeito a tratados internacionais, ora como potenciais investidores, ora como ameaças à soberania nacional; referentes a línguas estrangeiras; à proibição de contratação de profissionais da educação estrangeiros ou sua utilização como capital humano, por fim, sobre a revalidação de estudos e diplomas do ensino superior e pós-graduação, que costumam ser previstos junto do princípio da reciprocidade, afirmando convênios e trocas mais justas entre os países e estimulando a cooperação.

A lei de educação do Chile ainda que não mencione diretamente os migrantes, refere-se à maior atenção a pessoas e grupos que necessitem atenção, reafirma a escola como espaço de convivência das diferenças, incluindo a nacionalidade, e ações afirmativas de não discriminação. No mesmo sentido se apresenta a lei peruana de educação que apresenta um conceito de inclusão em sentido amplo, na qual incorpora além de pessoas com deficiência, grupos sociais excluídos, marginalizados e vulneráveis.

As leis de migração dos países latino-americanos tendem a ser mais objetivas aos processos e procedimentos relativos à migração e aos tipos de visto, quase não se debruçando sobre o direito à educação. No entanto, percebemos uma tendência à incorporação de políticas mais desenvolvidas e articuladas a outros setores dedicados aos direitos fundamentais nas leis mais recentes como a do Uruguai, México, Colômbia, Bolívia, Peru, Equador, Brasil e Chile.

Chama a atenção o movimento dos países latino-americanos pela instituição do princípio da unidade familiar/reunificação familiar/reagrupamento familiar podemos destacar: Brasil, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Honduras, El Salvador, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai. No caso das constituições mais recentes, do Equador e da Bolívia, o princípio se apresenta.

A lei migratória colombiana se estrutura em formato de política, prevendo uma série de disposições no sentido de efetivar direitos, porém, dedica-se mais aos colombianos emigrados. No entanto, o país vem expedindo decretos e circulares a fim de facilitar o acesso à educação e outros direitos fundamentais pelos imigrantes venezuelanos. A lei migratória mexicana também se constitui como política, prevendo um conjunto de decisões estratégicas, normas secundárias, programas e ações concretas para atender ao fenômeno migratório de forma integral, concebendo o México como país de origem, trânsito, destino e retorno de migrantes e apresentando uma perspectiva de mobilidade humana como princípio.

Também é interessante o movimento do Paraguai na busca por modificar seu perfil de baixa recepção migratória, desenvolvendo uma política migratória como passo para alteração de seu marco normativo destinado às migrações. No entanto, a categoria de imigrante continua a ser percebida pela maioria dos países como uma ameaça à segurança nacional, como são os casos do Paraguai (Novick, 2012), em que os direitos humanos afirmados constitucionalmente encontram limitações ao exercício da cidadania e no acesso ao trabalho, pela impossibilidade de dupla ou múltipla nacionalidade, pela disposição de cotas e pelas ressalvas impostas por lei, que deixam em situação condicional o acesso a direitos.

Novick (2012) também fazia essa análise em relação ao Chile, porém, a nova lei de migração chilena prevê o respeito aos direitos humanos independentemente da situação migratória, assegurando a igualdade perante à lei, sem discriminação e a garantia de acesso aos direitos fundamentais. As políticas migratórias menos contemplativas são também as que revelam protecionismo ao trabalhador nacional, como é o caso de Honduras, Panamá e Guatemala. Também possuem caráter fortemente nacionalista a Cuba, República Dominicana

e Costa Rica, apresentando essas duas últimas fortes valores cristãos assumidos tanto na constituição como nas leis de educação.

Em visões mais humanistas, a categoria de situação migratória não indica a percepção da migração como um problema social (Novick, 2012), mas, como a consideração de um fenômeno que exige atenção para o acesso de direitos. No mesmo sentido seguem países como a Argentina, Uruguai, Brasil, México, Bolívia, Peru, Equador e Chile. Dessa forma, o atendimento à saúde e à educação têm sido mais garantido pelos países que derrubam a condicionalidade do status migratório para seu acesso.

Para Piovesan (2012, p. 83) “As Constituições latino-americanas estabelecem cláusulas constitucionais abertas, que permitem a integração entre a ordem constitucional e a ordem internacional, especialmente no campo dos direitos humanos”. Assim, pudemos perceber que o silenciamento acerca do reconhecimento do direito à educação pela constituição, como no caso do Brasil e do Uruguai não obstaculiza seu reconhecimento posterior em leis específicas.

No entanto, é importante pensarmos sobre a insegurança jurídica que os não-ditos podem conferir aos sujeitos, sobretudo porque ante a não manifestação do dever de legislar especificamente a respeito de determinado fenômeno, categoria ou direito, é possibilitada o conseqüente silêncio das normas que advenham. Um segundo ponto são as diferentes terminologias e suas traduções, entendendo-se a tradução como um esforço de aproximação cultural, e que, portanto, se adapta ao contexto em que se insere.

O princípio da dignidade humana é o elemento centralizador do sistema normativo e que coordena o Direito Internacional e o Direito interno (Piovesan, 2015), no entanto, o relativismo cultural implica nas diferentes traduções desses princípios nas diversas culturas que o reconhecem. A busca pelo consenso, pelo estabelecimento de valores compartilhados, não pretendendo uma universalização homogeneizante, mas o estabelecimento de princípios éticos mínimos, a que Piovesan (2015, p. 235) chama de "mínimo ético irreduzível", envolve o diálogo, as trocas e a existência do “costume internacional” que pressupõe

[...] concordância de um número significativo de Estados em relação a determinada prática e do exercício uniforme dessa prática; da continuidade de tal prática por considerável período de tempo; da concepção de que tal prática é requerida pela ordem internacional e aceita como lei, ou seja, de que haja o senso de obrigação legal, a *opinio juris*. (Piovesan, 2015, p. 201).

Nesse sentido, destaca-se a previsão de formação/inculcação para os direitos humanos pelas constituições do Panamá, Colômbia, El Salvador, Guatemala, México e Peru e as leis de educação do Brasil, El Salvador, Guatemala, Argentina, Nicarágua, Chile e Equador que preveem a formação para os direitos humanos. A Constituição guatemalteca, inclusive, prevê a simples denúncia por qualquer um ante qualquer ofensa aos direitos humanos.

Acredita-se, de igual modo, que a abertura do diálogo entre as culturas, com respeito a diversidade e com base no reconhecimento do outro como ser pleno de dignidade e direitos, é a condição para a celebração de uma cultura dos direitos humanos, inspirada pela observância do "mínimo ético irreduzível", alcançado por um universalismo de confluência (Piovesan, 2015).

A educação para os direitos humanos em sentido amplo, incluindo aí os direitos dos refugiados, deve ser permanente, exatamente para que nas situações emergenciais não se reproduzam os atos e a linguagem de preconceito, xenofobia, terror e medo que têm sido comum nos dias atuais. (Friedrich; Benedetti, 2016, p. 83).

Questionamos o lugar que ocupam a educação e a inclusão no sistema jurídico dos países latino-americanos. Na maioria dos países latino-americanos é objetivada a educação integral do sujeito como um processo que se dá ao longo de toda a vida e a finalidade da formação na realização ou desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, em muitos textos revela uma orientação para os interesses nacionais de caráter mais utilitarista, almejando a formação de recursos humanos, a exemplo da República Dominicana, Panamá e Colômbia. Essa concepção é manifesta, inclusive na utilização desse termo.

Mesmo os avanços legislativos no sentido do atendimento dos direitos dos imigrantes, esses revelam buscar as vantagens do capital humano para o país, revelando uma perspectiva utilitarista e desenvolvimentista da mobilidade humana, como revela a nova Política Migratória do Paraguai. Voltamos a Lopes e Fabris (2013) na análise da utilização da inclusão como instrumento de controle para a governamentalidade, para pensar na inclusão como um novo projeto social, mais amplo que a educação, que assim como revela a história, pode ser percebida como aparato ideológico.

Pensamos na análise de Durkheim (Johnson, 1997) que conclui pelas estratégias de coesão social como forma de controle mais duradoura do que a austeridade que leva os sujeitos ao limite e que ante a retirada do elemento coercitivo, pode ser derrubada. Nessa perspectiva, o imigrante, antes reduzido ao estrangeiro que ou se configura uma ameaça ou como capital humano que pode servir a um “progresso” do país que o recebe, parece ser

incorporado como um problema a ser controlado, um sujeito a ser incluído para não causar distúrbios em uma pretensa ordem social. Poucos os países que revelaram buscar o profundo respeito pelos direitos humanos em um aspecto precípua e as contribuições dos imigrantes para além de um desenvolvimento aparentemente orientado para o mundo do trabalho, considerada sua importância.

O caminho para a efetivação dos direitos humanos envolve primeiramente a consideração dessa categoria de direitos não como uma condição secundária, que atua ante a impossibilidade do acesso à cidadania, mas como a categoria primeira que deve reger todos os sistemas por meio dos “mínimos éticos irredutíveis” como ponto de partida para percorrer seu desenvolvimento pelo corpo social como um todo, o que só pode se dar pela participação, entendida como exercício pleno da cidadania. A inclusão é assim, condição elementar dessa configuração, devendo ser efetivada como processo contínuo e finalidade, e não utilizada como recurso discursivo para a conformação dos sujeitos a adesão de sistemas pré-fabricados.

Nesse sentido, se mostram comprometidas as legislações que preveem o ensino e exercício das normas constitucionais e direitos humanos, o acesso à informação e à reclamação dos direitos, e a participação social, concebendo-se a educação como instrumento de acesso do povo para o Estado, e não de direcionamento do povo pelo Estado. Nessa perspectiva destacam-se as constituições mexicana e venezuelana na valorização da participação política, e a legislação educacional equatoriana, nicaraguense, colombiana, panamenha. Especificamente à participação da tomada de decisões na sociedade pelos imigrantes, destaca-se a lei de migração uruguaia; a brasileira; que dispõe sobre a participação cidadã do migrante na elaboração das políticas migratórias e a equatoriana e a boliviana que preveem a participação popular, categoria mais abrangente.

Outro desafio parece se concentrar na efetivação do direito à educação que perpassa pela permanência e conclusão dos processos educativos que demandam um atendimento intersetorializado com os setores dedicados a outros direitos humanos fundamentais como a saúde, a economia e a moradia. As constituições venezuelana, colombiana e equatoriana mencionam o direito ao acesso e permanência. Também aparecem disposições acerca do acesso e permanência nas leis de educação do México, Equador, Colômbia prevendo a necessidade de estratégias que as promovam, além de serem previstas pelas leis de educação de Honduras, Costa Rica, Nicarágua, Peru e Brasil. Uma das estratégias mais comuns é a concessão de bolsas, prevista pelas leis mexicanas, costarriquense, paraguaia, guatemalteca, equatoriana, chilena, boliviana e peruana. O Chile prevê a possibilidade de bolsas para o

ensino superior a estrangeiros e a República Dominicana prevê apoio não só econômico, mas social e cultural.

O âmbito pedagógico e curricular ainda é elemento-chave para a efetivação da inclusão para além de uma categoria formal, envolvendo a efetiva participação dos sujeitos e a contemplação da diversidade em uma perspectiva crítica, revelando a interculturalidade como caminho promissor na reestruturação de conteúdos e metodologias significativas e que respeitem as diversas culturas, bem como revelem os mecanismos e dinâmicas reprodutores das desigualdades a serem superados. A interculturalidade é mencionada pelas constituições da Argentina, do México, Bolívia, Peru, Equador e Panamá, nas leis de educação do México, Bolívia, Peru, Panamá, Chile, Venezuela, Nicarágua e Honduras.

Nesse sentido, ainda que não se dediquem especificamente aos sujeitos imigrantes, as recentes constituições equatoriana (2008) e boliviana (2009) podem se constituir como o maior logro de resgate da cosmologia andina e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas-camponeses, a qual entendemos poder conferir uma autêntica cosmovisão que contemple a mobilidade humana como característica fundamental, e portanto de direito humano fundamental.

Também se mostram convergentes à noção de cidadania universal e da contemplação do sujeito humano como pertencente ao meio ambiente, possibilitando uma maior aproximação da compreensão dos fenômenos ambientais e socioeconômicos. A noção de países pluriculturais promove a provocação à horizontalização das relações de diferentes grupos étnico-raciais e ampliam as possibilidades de contribuições de diferentes modos de ver o mundo para a busca de soluções. Ainda, o Bem Viver resgata o direito à felicidade em contexto de coletividade e harmonia com a natureza no sentido de uma sustentabilidade real e não de um sistema vigente orientado à necropolítica.

Tampouco podemos descartar as contribuições das constituições mais nacionalistas como formas de resistência, ainda que mitigadas, dos países que sofreram maior influência do pensamento ocidental no sentido da declaração da independência contra o imperialismo norte-americano e na busca pelo fortalecimento das identidades latino-americanas, revelando a nacionalidade como um elemento de resistência no contexto dos países colonizados, fenômeno que se distancia dos nacionalismos dos países do Norte-Global.

O fortalecimento dos países vizinhos no sentido de garantir a soberania latino-americana em âmbito sócio-econômico e étnico-cultural pode ser elemento fundamental para a garantia de que a reificação não se imponha sobre o Bem Viver. Ainda em

âmbito pedagógico, e, anterior a ele, científico, é urgente que reorientemos nossas práticas docentes e acadêmicas para objetos de estudo e metodologias que converjam com nossos objetivos, buscando processos mais humanos, trabalhos colaborativos e tessituras mais orgânicas na composição dos conhecimentos construídos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o direito à educação de imigrantes e refugiados no contexto da região da América Latina e Caribe, tendo como base documental os marcos legais, requereu um movimento intenso e desafiador. Intenso pois, metodologicamente a busca pelos documentos, a coleta dos dados da forma mais sistemática o possível, e a leitura seguida da leitura flutuante de países com sistemas jurídicos e contextos históricos tão diversos exigiu a dedicação de longas horas seguidas e muitas anotações esparsas na busca por termos, disposições, princípios que possam se mostrar relevantes, produzindo muitos materiais para ponderação e comparação. As diferentes estruturas das leis também dificultou a busca, dificultando análises sistemáticas ou por itens. E, desafiador, pela migração se tratar de um fenômeno complexo, constante, permanente e que envolve muitas áreas e muitos ângulos de análise possíveis, requerendo ora uma visão panorâmica, ora uma aproximação de um olhar mais filosófico no sentido da compreensão de sua essência, ora por análises historiográficas.

Conforme indicado no bojo da contextualização do interesse em investigar o referido tema, a intensificação dos fluxos migratórios como um dos efeitos da globalização, em especial, das populações às quais os direitos fundamentais encontram-se em risco, nos move para a devida atenção e defesa de políticas públicas como condição *sine qua non* para a efetivação dos direitos constitucionalmente previstos. Contudo, os atuais fluxos migratórios não devem ser percebidos como fenômenos transitórios mas tendências que devem-nos conduzir a pensar acerca da livre mobilidade como direito humano, entendida como característica inerentemente humana e intensificada pela desigualdade social orientada pelas políticas globais. Ainda, as catástrofes ambientais colocam em risco os direitos humanos, não podendo ser desqualificados os migrantes climáticos pela ausência de um governo diretamente responsável, ainda que trabalhos como o de Seguy (2015) revelem a exploração colonial como geradora dos efeitos devastadores no caso haitiano, por exemplo.

Na esteira desse contexto, encontram-se os organismos multilaterais que exercem forte influência nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, notadamente, no âmbito das políticas públicas, vinculando seus investimentos ao atendimento de suas recomendações, e assim, promovendo processos heteronômicos no reconhecimento de direitos humanos que são traduzidos conforme as culturas locais ou reduzidos a direitos de segunda categoria, abaixo da cidadania, normalmente vinculada à nacionalidade.

Com o fim de analisar como o direito à educação é tratado nas bases legais dos países que compõem a região da América Latina e Caribe dos imigrantes e refugiados, é que se colocou a problemática dessa pesquisa. Para tal, foram analisados os documentos legais, buscando, por meio das diferenças e aproximações, as possibilidades de compreensão dos processos geradores tendo-se em vista a realidade sócio-histórica da região.

Para tanto, a pesquisa partiu do levantamento das principais leis de países que compõem região em questão, assim como de organismos multilaterais para analisar os conteúdos que postulam o direito à educação, além de uma pesquisa bibliográfica, a fim de se pensar historicamente em torno do tratamento dado aos imigrantes tomado como o *Outro*, no contexto latino-americano, buscando dialogicamente os sentidos *com e da* educação enquanto projeto humanista em contraposição às tendências neoliberais.

Foi possível verificar a incorporação do discurso dos direitos humanos nos marcos normativos dos países latino-americanos, e a manifestação de uma adesão para além do aspecto formal por alguns países, revelando a necessidade discussões acerca das traduções feitas pelos países signatários dos tratados internacionais, a compatibilidade entre as normas ainda vigentes e, por ventura, sua consequente revisão.

Com vistas a compreender o(s) contexto(s) de influência internos e externos às perspectivas inclusivas ou não, buscamos, por meio das diferenças e aproximações possibilidades de compreensão dos processos geradores, tendo-se em vista a realidade da região que compartilha um passado colonial e de ditaduras impulsionadas pelo imperialismo norte-americano, condicionando a participação econômica dos países latino-americanos condicionada à subserviência e dependência.

Tais condições direcionaram os países analisados a adotar posturas mais neoliberais, concebendo-se o imigrante como recurso humano, ou, ainda, problema a ser resolvido para ser mantida a coesão social; ou mais nacionalistas, como forma de lutar por independência, apresentando políticas mais austeras à imigração, percebendo-a, ainda, como ameaça. Assim, a dualidade dos Direitos Humanos se confirma como política hegemônica ao mesmo tempo que conclama para a inclusão, e, portanto, para uma política mais global.

Por fim, obtivemos elementos indicativos de possíveis contribuições entre os países da América-Latina e Caribe no sentido da construção de um projeto educacional transfronteiriço com vistas à construção de uma identidade latino-americana e fortalecimento do desenvolvimento regional. Destacam-se as recentes leis migratórias como a do México e Brasil no sentido do atendimento à igualdade dos sujeitos migrantes e as legislações da

Bolívia e Equador como um todo que apresentam mudanças no sentido de uma construção mais autêntica, incorporando as cosmologias andinas que vão ao encontro da concepção de estados plurinacionais, do bem viver entre todos e da interculturalidade como caminho para uma educação mais horizontalizada, crítica e transformadora da realidade.

O capítulo sobre a escola como reprodutora das desigualdades, foi disposto ao final do capítulo que se dedica ao direito à educação, precedendo a análise documental, precisamente no sentido de um prelúdio das considerações finais. Isso porque entendemos a educação como ponto de partida que também é finalidade, e a escola, espaço privilegiado da educação moderna, tem sido progressivamente enfraquecida no sentimento de educação comunitária. Sabemos que a inclusão é uma palavra que evoca uma ação e que esta não se basta em um único ato, mas em um processo contínuo. Pela mesma natureza, a transformação social, ainda que com impulsos estatais, é processo orgânico que demanda tempo e a transformação dos próprios sujeitos.

Tendo em vista a intensificação da mentalidade individualista e isolacionista do neoliberalismo, o sentimento de coletividade e a própria convivência com o outro é atacado. Isso porque não seria compatível à manutenção dos privilégios e do próprio meio de produção capitalista cujo fundamento é a exploração e contra a qual o fortalecimento da união entre os indivíduos seria uma ameaça. Historicamente, a escola exerceu o papel de produzir mentalidades e habilidades voltadas a produzir e manter mentalidades dóceis e passivas (Foucault, 2007, 2010) aos papéis que interessassem aos que os governavam. Nesse sentido, o Estado se mostrava ativo porém alheio ao povo.

Atualmente, conforme previa Foucault (2007) os aparatos de controle se desenvolvem não somente pelo desenvolvimento progressivo da tecnologia, mas pelo controle das mentalidades, por meio de um controle panotítico da memória de governos autoritários e excludentes e favorecido pelas redes sociais que conferem uma falsa sensação de participação dos sujeitos dos acontecimentos, junto do sentimento de impunidade e anonimato que confere a muitos uma pretensa liberdade de proferirem seus julgamentos e, por fim, um ilusório sentimento de participação política. Bombardeados por notícias falsas e notícias sensacionalistas sem o acompanhamento de análises e investigações científicas sobre o que acontece conosco na mesma velocidade e acessibilidade das mensagens das redes sociais, somos cada vez mais vítimas ora de dessensibilização como uma possível estratégia de proteção, ora de discursos inflamatórios que ativam impulsos reacionários, por vezes

confortados por soluções que o capitalismo encontra para os problemas que cria, ora pela descrença e normalização dos absurdos noticiados.

A escola, como reprodutora da racionalidade externa da escola (Laval, 2004), reproduz consciente e inconscientemente por meio de seus agentes cada vez mais alienados, precarizados e desvalorizados, sem tempo, sem auto-estima, sem acesso à formação de qualidade, sem condições dignas de trabalho aos quais recaem as cobranças dos executores das políticas e seus gestores, muitas vezes em cargos indicados pelo governo eleito bem como dos pais e responsáveis imbuídos do papel de consumidores de serviços que, sem a oportunidade de participar efetivamente do currículo formal e oculto, cobram e demandam posicionamentos muitas vezes contraditórios ao de outros e até da própria lei.

O professor, já disputado pelas cobranças pela manutenção de estratégias de ensino tradicionais dos saudosistas dos “bons tempos” e pelas metodologias ativas que mitigam a importância do papel do professor e dos conteúdos como resposta a um conteudismo bancário, busca sobreviver enquanto ainda tenta, de alguma forma, transformar a realidade de seus alunos, ainda que isso signifique nivelá-los ao mínimo para que possam disputar cargos com seus contemporâneos das elites. Assim, repensamos Darcy Ribeiro: “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”.

Essa reflexão não pretende ser aprofundada, mas justamente revelar as múltiplas dimensões que se impõe diante de qualquer análise da totalidade vivenciada pela escola, aquela cuja presença do Estado é imponente porém ignorante ao povo, se coloca cada vez menos presente, investindo na auto-responsabilização dos sujeitos pelo seu sucesso a que a reforma do ensino médio brasileiro é símbolo.

Assim, não teríamos a pretensão de englobar uma análise de totalidade e sequer teríamos os elementos para avaliar a efetividade de uma inclusão, como se essa pudesse ser medida por um índice isolado. Ao contrário, salientamos a necessidade de se considerar as políticas públicas a fim de se buscar a efetividade dos direitos previstos legalmente, e, para tanto, o acesso facilitado a essas informações, documentos e mapeamentos governamentais para que os pesquisadores dediquem seus esforços a análises aprofundadas e mais complexas a que tanto dedicam seus estudos. Nesse sentido, concordamos com Mellado-Pérez, Simione e Almeida (2022, p. 12) que reconhece que frequentemente observamos soluções parciais que não visam a um tratamento integrador e interdisciplinar e que sequer são ouvidos os grupos minoritarizados diretamente afetados em virtude de suas línguas nativas, suas culturas, suas

cores, seu sexo ou orientação sexual, seu acesso a oportunidades de educação e ao trabalho digno, marcados por rostos de mulheres em condições ainda piores e meninos e meninas.

Em relativa convergência, de um ponto ainda privilegiado em relação a esses sujeitos, de todos os desafios supostamente pessoais sentidos durante a realização dessa pesquisa, o maior foi a de um aparente caráter individual mas que é compartilhado em gritos e choros abafados de outras tantas mulheres, sobretudo mães, o da busca pela impossível conciliação da exigida produtividade acadêmica minimamente demandada por um cálculo baseado na realidade de um pesquisador branco, homem, sem filhos que dependem majoritariamente de si. Pois não é possível e nem ético defender o discurso meritocrático de que seria justificável ceder a necessária atenção e a presença de uma mãe saudável na primeira infância de seu filho. Nem seria justo florear o sofrimento que demarca minha trajetória ainda que os professores do programa de mestrado do qual faço parte e os membros da banca tenham buscado amortizar o peso da imposição das duplas e triplas jornadas de trabalho/estudo na vida das estudantes mães que sequer encontram espaço ou se sentem no direito de trazer suas realidades para as produções pelas quais se sacrificaram – sem intenção alguma de algum tipo de martirização – não o queremos.

Contudo, silenciar nossas dores e nossas horas e atenções divididas prejudica não somente nossa saúde individual, mas nosso dever e compromisso de educar as crianças, nossas filhas e alunas, mas o próprio trabalho científico que, neste caso foi escrito em um notebook velho que desliga toda vez que se sente sobrecarregado – até as máquinas se recusam quando atingidos seus limites - sob muitos vocativos, choros, apelos e até gritos que chamam a mãe de corpo presente e mãos ocupadas, ora com a casa, ora com a máquina na qual escreve, ora com a extensão da jornada de uma professora alfabetizadora que busca compensar as faltas do sistema educacional.

Não podemos permitir que a mentalidade que culpabiliza a improdutividade das mães leve ao ocultamento da violência que esse sistema impõe a fim de que continuemos participando da vida acadêmica. Sinto a você, leitora e leitor pela interrupção dos dados trazidos para essas considerações finais iniciais, mas acredito ser necessária à composição do panorama do contexto de pesquisa realizado alguma consideração da realidade de produção científica compartilhada por enorme parcela dos pesquisadores brasileiros. Para ser o mais breve possível e não causar mais sensações de desvio da temática da pesquisa, não fundamentarei minhas vivências pessoais a fim de generalizá-las, pois é fato notório tanto quanto silenciado que a maioria das pesquisadoras mulheres padece de realidades similares.

Me limito a manifestar meu máximo respeito e solidariedade às minhas colegas mães, sobretudo Adriane Ribeiro, Dávila Carolina Inácio de Souza, Sicrune Bohn e Yasmin Varela Domingues que se constituíram apoio, resistência e inspiração.

Também não quero incorrer em uma romantização ao dizer que o custo pessoal que tive, as horas tomadas de minha família, sobretudo de minha avó que adoeceu e faleceu devido à pandemia da Covid-19 menos de 1 ano antes de ser decretado seu fim, tenham valido a pena. A vida se impõe e a conciliação exigida para atendermos aos ritmos impostos pelo sistema capitalista não respeita essa imposição, atropelando nossos planos, a todos nós e até aos nossos mortos, pela necropolítica que orienta a governamentalidade utilitarista e desumana intensificada nos últimos anos. Por fim, não seria sequer científico apresentar resultados sem as devidas considerações sobre as limitações humanas inerentes ao pesquisador, sobretudo às pesquisadoras, e que revelam a parte oculta do panorama do fazer científico de um país que se arrasta para produzir ciência e encontra nas adversidades as pedras para construir seus castelos, ainda que não se deva poetizar o apedrejamento que nos machuca e atrasa.

Resta a esperança. Que nossos filhos tenham condições materiais e psicossociais que lhes permitam produzir ciência com dignidade, sem atropelarem a si mesmos e os que dependem de seu trabalho e presença ainda que uma realidade maculada pelos atravessamentos das desigualdades lhes confirmam locus “privilegiado” para observar diversas das muitas intersecções das diferenças por elas produzidas. Feito esse recorte, que constitui, em si mesmo, uma realidade de ainda muitos privilégios em relação às mães racializadas, de origem das classes mais baixas, das imigrantes que tanto precisam ser ouvidas para a construção de políticas públicas que as tenham como sujeitos e de outras diferenças que produzem marcas em suas corporeidades, buscarei apresentar uma síntese dos resultados alcançados e suas limitações, para então, compartilhar outros caminhos possíveis e necessários a serem seguidos em pesquisas dentro dessa temática, com a consciência da necessidade do trabalho coletivo necessário à construção da ciência.

Como segundo eixo de dificuldades metodológicas, retomamos as questões do tratamento dos dados básicos de pesquisas catalogadas, sobretudo da plataforma Capes que não só provoca o aumento expressivo de horas dedicadas para a coleta de dados primários, como impede uma acurácia no quantitativo dos dados obtidos.

A falta de valorização da ciência envolve não somente a carência dos investimentos aos órgãos de pesquisa como a própria Capes, mas também o desmonte da ciência pela

desvalorização da pesquisa brasileira e seus profissionais que trabalham muitas vezes sem nenhum tipo de ajuda de custo, sob seus próprios meios e conciliando o trabalho científico com empregos, na maioria das vezes como professores que, por sua vez, também têm sido progressivamente desvalorizados e tido suas condições materiais e subjetivas de trabalho cada vez mais prejudicadas. O resultado não é somente a perda de pesquisadores e das potências de seus trabalhos, mas a própria descrença na ciência pela sociedade cuja desconstrução demandará muito trabalho dos governos subsequentes ao seu desmonte pelo governo anterior.

Do mesmo modo, a cultura de exclusão, intolerância, violência e negação da verdade, assim como a xenofobia demandará um árduo trabalho da ciência brasileira que deverá buscar ao máximo, multiplicadores de conhecimento, sobretudo os relacionados às epistemologias do fazer científico. Acredita-se que, mais que um direito, a participação popular na construção da educação democrática é uma necessidade à sua própria existência.

A escuta de todos, sobretudo dos grupos minoritarizados é mais que uma dívida a ser paga, se coloca como o único caminho possível. A distância entre as universidades e a população deve ser reduzida, colocando-se a defesa da curricularização da extensão como um caminho possível e talvez um dos poucos que nos resta. O investimento público deve prover condições de participação e disseminação do conhecimento com o aparato tecnológico que os grupos sectaristas têm se utilizado antes que a confusão entre os interesses públicos e privados esmague, de vez, o povo.

Como percebido pelo mapeamento realizado, a América Latina tem se mostrado obediente às orientações e recomendações dos organismos multilaterais, ao menos na letra da lei, assim como o processo abolicionista brasileiro cumpriu com o devido “para inglês ver”. Fabris e Lopes (2013) têm cumprido a dura missão de alertar sobre o escamoteamento do apagamento do poder público pela discursividade da inclusão como forma de individualizar a responsabilidade estatal quando a lei não se fazer efetiva no cumprimento desse amplo e, portanto, também abstrato conceito ligado à dignidade da pessoa humana.

O dever dos gestores de mobilizar a reconstrução da cultura escolar com vistas ao respeito aos direitos humanos e dos professores em efetivá-los em salas de aula lotadas, não equipadas sequer com livros de literatura ou materiais concretos mesmo na alfabetização implica não somente as potenciais distorções da finalidade da lei por meio da tradução de políticas públicas mas também individualiza a responsabilidade a sujeitos já precarizados em sua atuação docente, adoecendo e desumanizando ainda mais os sujeitos investidos do papel de mediar todos os conflitos gerados pelo sistema que se manifestam nas escolas. A acusação

de Luís Carlos Freitas (2020) a respeito do projeto de privatização educacional disfarçado de concessões ao poder privado endossa que o fracasso da educação é projeto, como defendia Darcy Ribeiro, e tornar a escola inimiga da população tem sido sua arma mais sórdida e eficiente.

Mais que nunca, o Brasil precisa voltar-se aos seus vizinhos a fim de conhecer a si mesmo, como já propunha Nóvoa (2009) ao perceber a educação comparada como uma das metodologias e abordagens a serem buscadas pelos pesquisadores brasileiros. O reconhecimento de uma identidade latino-americana centrada nas identidades que resistem ao apagamento e às fronteiras políticas impostas pelo Estado-Nação como projeto de modernidade de controle dos países colonizados pode se beneficiar das trocas interculturais que as populações migrantes promovem ao ingressarem no território brasileiro. Mais que isso, os sujeitos imigrantes nos conferem o privilégio de sermos vistos de fora por quem agora está aqui e daqui faz parte, sendo sua participação fundamental não só ao atendimento do direito dos grupos imigrantes mas para a construção de um país mais justo e igualitário.

É certo que uma das potencialidades de um trabalho de mapeamento amplo que compensa sua superficialidade em relação às análises historiográficas com recortes mais limitados é a possibilidade de perceber os documentos oficiais como retratos dos países indicativos de seus processos históricos pelos contrastes e confluências com outros países-retratos, reafirmando a percepção de Nóvoa (2009) da possibilidade de reconhecer a si a partir do outro. O mesmo movimento repercute no aprendizado que reflete nas relações em menor escala a potência das trocas interculturais e a importância do reconhecimento dos processos de silenciamento e apagamento sofridos por esses outros.

São muitas as possibilidades de estudos que esse trabalho não pôde alcançar, desde análises historiográficas dos processos de democratização dos países e sua relação com a percepção do sujeito estrangeiro e do fenômeno migratório, estudos sócio-demográficos que investiguem as identidades a partir das noções de territorialidade até questões pontuais que diferentes termos utilizados pelos diferentes processos legislativos para traduzir as orientações dos organismos internacionais e o que significam no âmbito cultural dos países, entendendo-se a tradução como um esforço de aproximação cultural.

Mais especificamente a partir desse trabalho, um mapeamento mais minucioso e comparativo entre as diversas legislações pesquisadas podem revelar contextos de influências, tendências e, se contrastados com estudos de mapeamentos de políticas públicas de cada país podem investigar se a discursividade jurídica tem se traduzido em sua efetivação. Um dos

retratos do Brasil e de outros países latino-americanos foi revelado pela constatação da separação da luta pela reforma agrária e da defesa e demarcação de terras indígenas enquanto se percebe um amálgama dos sujeitos camponeses e povos indígenas nas lutas pelo reconhecimento do direito pela terra no Equador, na Bolívia, Chile e Peru.

A luta da reforma agrária brasileira se distancia desses países pela não associação do movimento de luta pela terra com as demandas pela demarcação de terras indígenas e quilombolas, diferente do que ocorre em países cuja composição étnica indígena seja mais representativa em quantidade⁶⁰ e em articulação. Isso porque países do Cone Sul (Argentina, Chile e Uruguai) passaram por fortes processos de branqueamento (Quijano, 2005).

Na Argentina houve um genocídio indígena durante o processo de consolidação do Estado, não só no aspecto cultural, possui grande quantidade de indígenas (cerca de 1 milhão atualmente). Já o Peru, de forte composição indígena, teve seus laços enfraquecidos pelo extermínio imposto por disputas entre governos e o movimento guerrilheiro Sendero Luminoso que controlou a serra peruana até os anos 1990. Também é o caso do Paraguai, cujo projeto indigenista foi interrompido pelo golpe parlamentar que destituiu Fernando Lupo em 2012. Outro país que está apresentando conquistas dos povos indigenistas desde 2019 é o Chile, sobretudo por movimentos impulsionados pelos índios mapuche.

Como resultados, percebemos que a América Latina como um todo têm reconhecido os direitos humanos em suas leis, prevendo, na maioria dos países, o acesso à educação de imigrantes. Contudo, limitações impostas pela exigência de documentos ou situação migratória são entraves que alguns países ainda apresentam. Ademais, destacam-se pertinentes as leis que preveem a permanência e conclusão dos estudos para a efetivação do direito à educação. O reconhecimento de países plurinacionais, pluriculturais, bilíngues e as propostas interculturais se mostram como tendências crescentes e intimamente relacionadas às conquistas dos povos indígenas.

No aspecto acadêmico, percebemos a tendência de crescimento de pesquisas acerca da migração e refúgio porém, pouco representativa, sobretudo na área educacional. A educação de imigrantes têm sido preocupação de estudos em torno de políticas linguísticas e o direito à educação é tratado junto do direito à cidadania, sendo intersectorializado com outros direitos fundamentais.

⁶⁰Até 2010, a maior população indígena se encontra no México (cerca de 17 milhões), seguido do Peru (7 milhões), da Bolívia (6,2 milhões) e da Guatemala (5,9 milhões). Proporcionalmente, a população indígena mais representativa se localiza, com 62,2% do total de habitantes, na Guatemala 41%, no Peru 24% e no México 15% (CEPAL, 2014).

Concluimos que a fim de verificar a efetivação desses direitos são necessárias pesquisas que contemplem políticas, programas e planos de ação de cada país e o de relatórios de acompanhamento, tarefa que se mostra complexa ante a falta de mapeamentos, acesso a dados específicos e a tendência à regionalização de políticas.

Também acreditamos serem necessários trabalhos historiográficos de abrangência mais ampla, buscando-se a compreensão dos contextos das produções legislativas nos países latino-americanos, a fim de promover a instrumentalização da população para atuarem de forma mais consciente dos processos geradores da realidade desigual latino-americanas. Pensamos que trabalhos coletivos e intersetoriais acerca da condição do migrante e de seus direitos são promissores, entendendo-se a não hierarquia entre os direitos fundamentais e a interdependência dos princípios que os sustentam. Por fim, o ensino acerca dos direitos humanos e constitucionais que foram observados em alguns países se mostram fundamentais à efetivação do acesso à cidadania e à participação ativa *na* e *dá* tomada de decisões comunitárias e para a elaboração de políticas públicas.

REFERÊNCIAS DAS LEIS E TRATADOS

ACNUR. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)**. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

ACNUR. **Declaração de Cartagena**. Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários. 22 nov. 1984.

ACNUR. **Declaração de San José sobre refugiados e pessoas deslocadas**. San José, Dezembro de 1994

ACNUR. **Protocolo de 1967 - Relativo ao Estatuto dos Refugiados**. Nova York, 31 de Janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b66c2aa10.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021. Acesso em 20 nov. 2021.

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina Completada con los Tratados de Jerarquía Constitucional**. Sancionada em 1853 com as reformas dos anos 1860, 1866, 1898, 1957 e 1994 e publicada pela Lei n. 24.430 promulgada em 3 jan. 1994. Texto facilitado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina. Editorial del Cardo, 2010. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

ARGENTINA. **Ley n. 24.195/1993**. Ley Federal de Educación. Promulgada: abr. 29 de 1993

ARGENTINA. **Ley n. 26.206/2006**. Ley de Educación Nacional. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

ARGENTINA. **Ley n. 25.871/2004**. Lei de Migraciones. Promulgada: 20 jan. 2004. **Infoleg**: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/92016/texact.htm>

BOLÍVIA. **Nueva Constitución Política del Estado**. out. 2008. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

BOLÍVIA. **Código de la Educación Boliviana**. Ministerio de educación y Bellas Artes. Edición corregida y definitiva. La Paz - Bolivia, 1966.

BOLÍVIA. **Ley n. 70/2010 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”**. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

BOLÍVIA. **Ley n. 370. Ley de 8 de mayo de 2013**. Ley de migración

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1. Brasília, 21 dez. 1996.

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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 22 jul. 1997.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 24 mai. 2017.

CHILE. Ley n. 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Ministerio de Educación. Publicação: 24 nov. 2017. Promulgação: 16 nov 2017. **Biblioteca del Congreso Nacional del Chile** - Legislación Chilena. Disponível em: www.leychile.cl.

CHILE. Ley 21.325. Ley de Migración y Estranjería. Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Publicação: 20 abr. 2021. Promulgação: 11 abr. 2021. **Biblioteca del Congreso Nacional del Chile**. Disponível em: www.leychile.cl.

CHILE. **Ley n. 20.845/2015**. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

CHILE. **Constitución Política de La República de Chile**. Santiago, 17 de septiembre de 2005. Texto actualizado a 28 de abril de 2021.

COLOMBIA. Constitución Política de la República de Colombia. Actualizada con los Actos Legislativos a 2016. Edición especial preparada por la Corte Constitucional. Consejo Superior de la Judicatura. Centro de Documentación Judicial– CENDOJ. **Biblioteca Enrique Low Murtra -BELM**. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

COLOMBIA. **Circular n. 45 16 de sept. 2015**. Atención en el sistema educativo a población en edad escolar movilizados desde la república de Venezuela.

COLOMBIA. **Circular n. 24 fev. 2016**. Orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de la República Bolivariana de Venezuela.

COLOMBIA. **Circular No. 1 de abr. de 2017**. Da alcance a la circular No. 07 de febrero de 2016, en cuanto a orientaciones para la atención de la población escolar proveniente de Venezuela.

COLOMBIA. **Circular conjunta n. 16 de 2018**. Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos.

COLOMBIA. **CONPES 3950 de 23 de noviembre de 2018**. Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela. Consejo Nacional de Política Económica y Social - CONPES: Bogotá, D.C., 23 de noviembre de 2018

COLOMBIA. **Decreto n. 216 de 2021.**

COLOMBIA. **Decreto n. 5012 de 28 de diciembre de 2009.** Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias.

COLOMBIA. **Decreto n. 4807 de diciembre 20 de 2011.** Por el cual se establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación.

COLOMBIA. **Decreto n. 216 de 2021.** Por medio del cual se adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos Bajo Régimen de Protección Temporal y se dictan otras disposiciones en materia migratoria. Bogotá D.C. 1 mar. de 2021.

COLOMBIA. **Ley n. 115/1994.** Por la cual se expide la Ley General de Educación. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

COLOMBIA. **Ley n. 1098/2016.** Código de La Infancia y la Adolescencia.

COLOMBIA. **Ley n. 1465/2011.** "Por la cual se crea el Sistema Nacional de Migraciones y se Expiden Normas para la Protección de los Colombianos en el Exterior". Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

COLOMBIA. **Ley 1.732/2014.** Por la cual Se establece la Cátedra de la Paz en Todas las Instituciones Educativas del País. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

COLOMBIA. Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. **Diario Oficial.** AÑO CLI. n. 49953. 2, ago., 2016. p. 1.

COLOMBIA. **Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación 2019-2022.** Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos. Ministerio de Educación. 2019

COSTA RICA. **Constitución Política de la República de Costa Rica (1949).** Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

COSTA RICA. **Ley n. 8.764/2009.** Ley General de Migración y Extranjería. Poder Legislativo. Presidencia de la República.—San José, 19 ago. 2009.

COSTA RICA. **Ley n. 2.160 - Ley Fundamental de Educación.** 1957. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

CUBA. **Ley n. 680 sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza. 26 dez.** 1959.

CUBA. **Ley n. 1.312/1976.** Ley de Migraciones. (Modificada pelo Decreto Lei n. 302 de 11 out. de 2012). Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

CUBA. **Ley s/n de 6 de junio de 1961**. Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

CUBA. Constitución de la República Ministerio de justicia extraordinaria la Habana. **Gaceta Oficial de la República de Cuba** - Gaceta Oficial n. 5 Extraordinaria 10 abr. 2019.

ECUADOR. **Constitución de la República del Ecuador**. Decreto Legislativo 0. Registro Oficial 449 de 20 out. 2008. Última modificación: 13 jul. 2011. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

ECUADOR. Ley Orgánica de Movilidad Humana. Suplemento – **Registro Oficial** n. 938. Quito: 6 fev, 2017.

ECUADOR. **Registro Oficial n. 417**. Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento General. Segundo Suplemento. Año II. Quito, 31 de mar. de 2011. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

ECUADOR. Ley **Orgánica de Educación Superior (LOES)**. Registro Oficial Suplemento 298 de 12/10/2010.

EL SALVADOR. **Constitución de la República de El Salvador (1983)**. Asamblea Constituyente. D. Oficial: 234 Tomo: 281 Publicación DO: 16/12/1983

EL SALVADOR. **Decreto n. 468**. Palacio Legislativo: San Salvador, 14 out.2004.

EL SALVADOR. **Decreto n. 917**. Ley General de Educación. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL

EL SALVADOR. **Decreto Legislativo n. 2772, del 19 dez 1958**. Ley de migración. Publicado em: 23 dez. 1958. Reformas: D.L. n. 670, 29 set. de 1993. D.O. n. 188, Tomo 321, del 8 de octubre de 1993.

GUATEMALA. **Constitución Política de la República de Guatemala**. (Reformada por Acuerdo legislativo No. 18-93 del 17 de Noviembre de 1993). Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL

GUATEMALA. **Decreto Legislativo n. 12/1991**. Ley de Educación Nacional. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

GUATEMALA. **Decreto n. 95-98, 26 nov. de 1998**. Ley de migración. PALACIO NACIONAL: Guatemala, 17 nov. 1998.

HONDURAS. **Decreto 79/1966**. Ley organica de educacion. Congreso Nacional, 1966.

HONDURAS. **Decreto n. 131 de 11 de jan. 1982**. Constitución Política de la República de Honduras. Incluye Reformas de 1982, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1993,

1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005. Atualizada até o Decreto n.36 de 4 de maio de 2005.

HONDURAS. Decreto n. 208/2003. Ley de Migración y Extranjería. **La Gaceta**, 3 marzo del 2004. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

HONDURAS. Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación. Choluteca: Instituto Santa María Goretti, 21 ago. 2013. Diario Oficial de la Republica de Honduras. **La Gaceta**: AÑO CXXXVII. Tegucigalpa,, M. D. C.,17 set. 2014. n. 33,533.

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. (Última reforma publicada DOF 18-12-2020) Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión. **Diario Oficial de la Federación**: 5 fev de 1917.

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Ley de Migración. (Última reforma publicada 13-04-2020). Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión. **Diario Oficial de la Federación**: 25 maio 2011 -

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Ley General de Educación. Cámara de Diputados del H. Congreso de La Unión. **Diario Oficial de la Federación**: 30 set. 2019.

NICARAGUA. **Constitución Política de la República de Nicaragua**. Asamblea Nacional de la República de Nicaragua (1987).

NICARAGUA. **Ley n. 582 de 9 de maio 2006**. Ley General de Educación. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

NICARAGUA. **Ley n. 761/2011**. Ley General de Migración y Extranjería. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. abr. de 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OEA-Organização-dos-Estados-Americanos/claracao-americana-dos-direitos-e-deveres-do-homem.html>. Acesso em: 24 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Americana Sobre Direitos Humanos - "Pacto De San José De Costa Rica"**. Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos. San José, Costa Rica, 22 nov 1969

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e as Formas Correlatas de Intolerância**. Guatemala, 2013

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Declaração e o Plano de Ação do México para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina**. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Acordo de Ação para o Desenvolvimento Econômico das Nações Menos Desenvolvidas Economicamente**. 948º encontro plenário. 15 dez. 1960.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional para a Proteção dos Direitos Humanos de todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias**. Resolução 45/158 da Assembleia Geral da ONU. 18 dez. 1990. Disponível em: <https://acnudh.org/pt-br/convencao-internacional-sobre-a-protecao-dos-direitos-de-todos-os-trabalhadores-migrantes-e-dos-membros-das-suas-familias/>. Acesso em 13 maio 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados**. Nova Iorque, 2016

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. UNIC/RIO/005, jan. 2009. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration**. Resolution adopted by the General Assembly, 19 Dec. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos**. 16 de dez. 1966. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh-direitos-civis.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 16 dez. 1966. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução 45/158 da Assembleia Geral da ONU em 18 de dezembro de 1990**. Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias.

PANAMÁ. **Constitución Política de la República de Panamá**. Atualizada pelos Atos Reformatórios de 1978, Ato Constitucional de 1983, Actos Legislativos n. 1 de 1993 e n 2 de 1994 e Ato Legislativo n. 1 de 2004, tomando como referência o Texto Único publicado pela Gaceta Oficial n. 25.176 del 15 de noviembre de 2004. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

PANAMÁ. Decreto Ley n. 3 de 22 fev. 2008. Que crea el Servicio Nacional de Migración, la Carrera Migratoria y dicta otras disposiciones. **Gaceta Oficial Digital**, 26 fev 2008.

PANAMÁ. Decreto ejecutivo n. 305 de 30 abr. 2004. Por el cual se aprueba el texto único de la Ley 47 de 1946 - Ley organica de educación. **Gaceta Oficial**: 25042, 04 maio 2004

PARAGUAY. **Constitución de la República del Paraguay (1992)**. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

PARAGUAY. **Decreto n. 4.483 27 nov 2015**. Por el qual se aprova la política nacional de migraciones de la Republica del Paraguay.

PARAGUAY. **Ley de Migraciones**. Ley nº 978/96. Asunción, 8 de noviembre de 1996

PARAGUAY. **Ley n. 1.264 de 21 abr. 1998**. Ley General de Educación. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

PERU. Decreto Legislativo n. 1350 17 jan 2017. Decreto Legislativo de Migraciones. **El Peruano**, 17 jan 2017.

PERU. **Reglamentación de la Ley General de Educación n. 28.044 de 29 jul. 2003**. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

PERU. **Constitución Política del Perú**. 1992.

REPÚBLICA DOMINICANA. Constitución Política de República Dominicana. **Gaceta Oficial**: n. 10561, del 26 de enero de 2010.

REPÚBLICA DOMINICANA (1997). **Ley General de Educación n. 66/1997**.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ley n. 285/04, General de Migración. **Gaceta Oficial**: n. 10.291 de 27 ago. 2004.

URUGUAY. Ley n. 18.437. Ley General de Educación. **D.O: n. 27.654**. 16 jan 2009.

URUGUAY. Ley n. 18.250 - MIGRACIÓN. **D.O.:** n. 27407 17 jan 2008.

URUGUAY. **Constitución de la República Oriental del Uruguay**. Com alterações de 26 nov. 1994, de 8 dez. 1996 e de 31 out 2004. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

Venezuela. **Constitucion de la República Bolivariana de Venezuela (1999)**. Com a emenda n. 1, sancionada pela Assembléia Nacional em 14 jan de 2009, por meio do Referendo Constitucional de 12 fev 2009. Documento extraído da base de normativas e políticas do SITEAL.

VENEZUELA. **Ley de Extranjería y migración n. 37. 944 de 24 maio 2004**.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Necessidades críticas nas américas**. Agosto 2023.

ALARCÓN, Pietro de Jesús Lora; DINIZ, Carlos Alberto. Estrangeiros e Inclusão social: uma análise com fundamento na universalidade dos direitos humanos e as intenções constitucionais. **NEJ - Novos Estudos Jurídicos**, v. 12, n. 1, p. 43-62 / jan-jun 2007, 51.

ALBÓ, Xavier. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Loyola, 2005.

ALMEIDA, Gisele Maria Ribeiro; BAENINGER, Rosana. Modalidades migratórias internacionais: da diversidade dos fluxos às novas exigências conceituais. In: **XXVIII Congresso Internacional da ALAS**, 6 a 11 de setembro de 2011. Anais... Recife-PE: UFPE, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.83-100.

ANGÉLICO, Gabriela Garcia. **O Brasil e o regime internacional para refugiados: uma análise a partir da teoria crítica de Jürgen Habermas do período entre 1997 a 2018**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília: Unesp, Marília, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

AOKE, Ana Hiroko. **A escolarização da comunidade nipônica do Bairro Parateí (1960-1980)**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - PUC - São Paulo, 2015.

APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: As escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, pp. 55-78, jan/jun 2002.

ASSIS, Gláucia O.; SASAKI, Elisa M. Os novos migrantes do e para o Brasil: um balanço da produção bibliográfica. In: Castro, Mary Garcia (Coord). **Migrações Internacionais: contribuições para políticas Brasil**, 2000. Brasília, CNPD, 2001. p. 615-669.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; TEIXEIRA COELHO, João Paulo Rossini. Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPOTICS. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana [online]**. 2020, v. 28, n. 60, pp. 167-185. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006010>. Epub 09 Dez 2020. ISSN 2237-9843. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006010>.

AVRAMIDIS, Elias; NORWICH, Brahm. Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. **European Journal of Special Needs Education**, n. 17, v.2, pp.129-148, 2002.

AZAMBUJA, Darcy. **Introdução à Ciência Política**. 2 ed. São Paulo: O Globo, 2008.

BACRON, Rosana. **O ativismo das mulheres sul-americanas imigrantes: um estudo de caso sobre a construção da política pública municipal em São Paulo**. 2021 Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BAGGIO, Camineiro Roberta; SARTORETTO, Laura Madrid. A Definição de Refugiado na Convenção de 1951: limites e avanços na proteção internacional. *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. 890 p. : il.*

BAENINGER, Rosana *et al.* (Orgs.) **Contribuições da academia para o pacto global da migração: o olhar do sul**. *In: BAENINGER, Rosana et al.* (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. 2 ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 17-22.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez 2005.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, n.p., 2002.

BARBOSA DA SILVA, Diego. A contradição discursiva no processo de universalização do sujeito de direitos humanos. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 415–430, 2014. DOI: 10.5433/1519-5392.2013.

BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira. A Lei Brasileira de Refúgio – Sua história. *In: BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira (org). **Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas**. 1. ed. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010.*

BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa [online]**. 2015, v. 41, n. spe. Acesso em 17 jul. 2021 , pp. 1153-1171.

BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante; RODRIGUES, Ana Paula Soares Loureiro; BASTOS, Layanna de Almeida Gomes Bastos. Professores que estudam, alunos que aprendem: a importância da autoformação docente. *In: **Políticas Públicas na Educação Brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente**. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2018. (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 8).*

BATISTA, Bruno Amorim. **A inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional do Recife e o acesso à educação na política migratória brasileira**. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de

Pós-graduação em Direito. Mestrado Interinstitucional (Minter) Universidade Católica de Pernambuco e ASCES/UNITA, 2021.

BATISTA, Hilton Sales. **O projeto Milton Santos de acesso ao ensino superior (PROMISAES) como política de assistência estudantil ao programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G)**. 2015. 152 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BERTOLDO, Jaqueline. **Fronteiras da igualdade: direito à educação superior para imigrantes e refugiados(as) na UFSM**. Orientadora: Profa. Dra. Giuliana Redin. 2020. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

BERTOLDO, Jaqueline. Migrações internacionais, gênero e trabalho doméstico: limites e desafios da política migratória brasileira. **Anais de artigos do II Seminário Internacional Migrações e Direitos Humanos**. 28 a 30 de maio de 2018. Lajeado, RS / Tania Micheline Miorando, Margarita Rosa Gaviria Mejía (Org.). Lajeado: Editora Univates, 2019. p. 15 - 22.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

BÓGUS, Lucia Maria M.; FABIANO, Maria Lucia Alves Fabiano. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. **Ponto-e-Vírgula**, PUC-SP - n. 18 - Segundo semestre de 2015 - p. 126-145.

BOMFIM, Manoel. **A América latina: males de origem** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 291 p.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 137-166.

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de são paulo: sin pertenencias, sino equipaje** - formação docente, currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; BARRETTO, Vicente de Paulo; SILVEIRA FILHO, Alex Sandro da. A interculturalidade como possibilidade para a construção de uma visão de direitos humanos a partir das realidades plurais da América Latina. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, PR, Brasil, v. 62, n. 1, jan./abr. 2017, p. 33 – 59. ISSN 2236-7284.

BUSKO, Danielle. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados no Rio Grande do Sul. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 11, dez. 2017. ISSN 1981-1969.

BUSSO, Ana Lúcia Alouche. **Em busca de uma política de ensino de línguas: Objetivos para o Ensino de línguas na Educação Básica**. 2016. 204f. (Dissertação). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília. Brasília: 2016.

CABRAL, Johana. **Políticas públicas de proteção para as crianças na condição de refúgio no Brasil: limites e possibilidades.** 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2019.

CAMARGO, Tarciso Alex. **A Revista Educação Physica e a Eugenia no Brasil (1932-1945).** 2010. 149f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2010.

CANALES, Alejandro I. Nueva era de las migraciones en Chile. de la diferenciación migratoria a la desigualdad social *In: BAENINGER, Rosana et al. (Orgs.). Migrações Sul-Sul.* 2 ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 37-53.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In: BITTAR, Eduardo (coord.). Educação e metodologia para os direitos humanos.* São Paulo: Quartier Latin, 2008.

CAPELATO, Maria Helena. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. *In: PANDOLFI, Dulce (Org.). Repensando o Estado Novo.* Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 167-178.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações da Capes.** Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/!](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/)

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Distintos olhares: Intolerância e a representação do “Outro” nos séc. XIX e XX. **Navegar**, v. 2, n. 2, jan.-jun. 2016. p. 121- 143.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Imigrantes indesejáveis. A ideologia do etiquetamento durante a Era Vargas. **Revista USP.** São Paulo. n. 119. p. 115-130. out./nov./dez. 2018.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. A biotopia do imigrante ideal: nem negro, nem semita, nem japonês”, in Maria Luiza Tucci Carneiro; Márcia Yumi Takeuchi (orgs.). **Imigrantes japoneses no Brasil.** Trajetória, imaginário e memória. São Paulo, Edusp, 2010, pp. 64-96.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 77-96, 2016.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 416–435, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i52.8640251.

CASTILHO, Natalia Martinuzzi. **Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores.** 197f. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

CAVALCANTI, Camilla Martins. **Da invisibilidade à visibilidade**: a insuficiência da política pública educacional para crianças e adolescentes migrantes e refugiados em Fortaleza no período de 2015 a 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, 2020).

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; MACEDO, Marília de, Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2020**. 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, 2020.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu da.; SILVA, Bianca. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022

CASTRO, Marcelo L. Ottoni de. **Brasil e Argentina**: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. Consultoria Legislativa do Senado Federal. Coordenação de Estudos. nº 32. Brasília: jun. 2007.

CEJA, Iréri; VELASCO, Soledad Álvarez; BERG, Ulla D. (Coord.). **Migración** [et al.]- 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021. [Libro digital, PDF]. ISBN 978-987-813-027-9.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CEPAL. **Afrodescendentes e a matriz da desigualdade social na América Latina**: desafios para a inclusão. Síntese, Documentos de Projetos (LC/TS.2021/26), Santiago, 2021.

CEPAL. **Os Povos Indígenas na América Latina** - Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos (2014). Síntese (LC/L.3893), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas. Disponível [online]: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37773>. Acesso em 27 jun. 2023.

CEPAL. **Panorama Social da América Latina**, 2019 (LC/PUB.2019/22-P/Rev.1), Santiago.

CHILLITTI, Juliana Monteiro. Educação: **Um Caminho para a Inclusão**. Rumo Para a Democracia e a Cidadania. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Sistema constitucional de garantia de direitos instituição de ensino) - Instituição Toledo de ensino, Bauru, 2008 - biblioteca depositária: www.ite.edu.br.

CÓ, Nelson Jaime de *et al.* Políticas Educacionais para os Imigrantes/Refugiados no Brasil: análise preliminar a partir da realidade acreana. **Cadernos de Educação Básica**, v. 6, n.2, 2021.

CORREA, João Jorge. Educação comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação. **Visão Global**. Joaçaba, v. 14, n. 2 jul./dez. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235126948.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CORREIA LIMA, Fabio Bezerra. Educação entre as fronteiras do direito e da cidadania. **Rev. secr. Trib.** perm. revis., Asunción, v. 6, n. 11, p. 193-212, Abr. 2018. Disponível em: http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-78872018001100193&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 ago. 2022.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. **Políticas de Línguas Estrangeiras na Educação Básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços.** Porto Alegre, 2010. 208 f. + Apêndices + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CRISTOFOLINI, Nilton José. **Nacionalização do ensino: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville.** 2002, 162 f. Dissertação (Mestrado em História Cultural). Programa de Pós Graduação em História do Centro de Filosofia e Direitos Humanos - Florianópolis: UFSC, 2002.

CUNHA, Marinaldo de Almeida. **Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante.** 2020. 214f. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à Igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DAVID, Jean Bart. **Condições de vida e trabalho de imigrantes haitianos residentes no município de Cascavel/Paraná.** 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública em Região de Fronteira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Maria Lucia Frizon Rizzotto. Foz do Iguaçu, 2021.

DEBIASI, Andréa Andrade Alves. **A valorização do interculturalismo no processo de ensino e aprendizagem na educação básica de Orleans (SC): a memória identitária local como proposta pedagógica.** 2020. 128 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC, 2020.

DUPUY, René-Jean. *Projet d'articles sur le droit des accords conclus par les organisations internationales*; **A. Inst.** (1973), v. 55, p. 380.

EL-HINNAWI, Essam. (1985): **Environmental Refugees.** United Nations Environment Programme, Nairobi.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders.** Traduzido por Vera Ribeiro; Tradução do posfácio à edição alemã por Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ENES, Cristina Ferreira. Tendências na pesquisa e abordagem sobre formação e trabalho docente no Brasil: impasses teórico-metodológicos, continuidades e perspectivas. *In: Políticas Públicas na Educação Brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente.* Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2018. (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 8).

ESTRADA, Jazmín Sánchez. Hacia una política migratoria con perspectiva de derechos humanos. Una mirada crítica a los derechos de niñas/os migrantes no acompañados. **Alegatos**, n. 86, México, jan/abril de 2014

EWALD. François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FABRO, Maristela Fátima. **A política de nacionalização e a educação no Vale do Rio do Peixe (1937-1945)**. 2010. 211f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94175>

FÁVERO, Altair Alberto. CENTENARO, Junior Bufon. A Pesquisa Documental nas investigações de Políticas Educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**. v. 19, n.1, Itajaí, 2019. p. 170-184.

FAZITO, Dimitri. **Reflexões sobre os sistemas de migração internacional**: proposta para uma análise estrutural dos mecanismos intermediários. Belo Horizonte, 2005. 204f. Tese (Doutorado) - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

FERNANDES, Duval; MILESI, Rosita; FARIAS, Andressa. **Do Haiti para o Brasil**: o novo fluxo migratório. Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2014. Disponível em:
<https://www.migrante.org.br/migracoes/migracao-haitiana/do-haiti-para-o-brasil-o-novo-fluxo-migratorio>. Acesso em: 15 jul.2021.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

FERRAJOLI, Luigi. **A soberania no mundo moderno**: nascimento e crise do Estado Nacional. Tradução de Carlo Coccioli e Márcio Lauria Filho; revisão da tradução Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERREIRA, António Gomes Ferreira. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção da identidade. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. A produção das diferenças pela escola. *In*: NEVES, Josélia Gomes (org). **Escolarização, cultura e diversidade**: percursos interculturais. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013. 136 p. : il.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, n. 15, p. 16 – 47, maio. 2003.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*. **Educ. Soc., Campinas**, 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FLISTER, Catarina Valle e. **O processo de (re) construção identitária de migrantes e refugiados em contexto de aprendizagem do português**: um estudo de natureza sociocognitiva. 2020. 174f. Dissertação - Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, 2020.

FONTENELLE, Tauana Fernandes. **O direito à educação como pressuposto da cultura constitucional**: em busca do pleno exercício da cidadania. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito, Salvador, 2019.

FORNARI, Nilzane Mabel. **O papel fundamental da educação para os direitos humanos a partir da primeira infância com vistas à integração social entre crianças migrantes e nacionais**. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional Internacional de Direito das Migrações Transnacionais). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, 2021.

FOUCAULT, Michel. "A governamentalidade". *In*: DIAS, Bruno Peixe; NEVES, José. **A Política dos Muitos**. Lisboa: Fundação EDP e Edições Tinta da China, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Elaine Cristina Cardoso. **Diversidade na fronteira**: um olhar a partir das formas de acolhimento e avaliação dos alunos estrangeiros nas escolas públicas municipais iguaçuenses. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento. Foz do Iguaçu, PR, 2019.

FREITAS, Luís Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIEDRICH, Tatyana Scheila; BENEDETTI, Andréa Regina de Moraes Benedetti. A visibilidade dos invisíveis e os princípios de proteção aos refugiados: notas sobre os acontecimentos recentes *In*: GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel de Godoy. **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba : Kairós Edições, 2016. 424 p. : il. ; 23 cm.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola ‘sem’ partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

GALIB, Carolina Piccolotto. **Imigrantes e refugiados**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021. (Leituras críticas importam; coordenação Alvaro de Azevedo Gonzaga). ISBN 978-65-86985-28-3

GALLI, Nelma dos Santos Assunção. **Imigração haitiana no Brasil**: uma análise das políticas de inserção e perspectivas educacionais de haitianos adultos em Londrina. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009

GERALDO, Endrica. **O perigo alienígena**: política imigratória e pensamento racial no governo Vargas (1930-1945). 2007. 238 p. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GIMÉNEZ, Lorena Jiménez; PERRET, Cristóbal Cornieles Perret. **Normas jurídicas que regulan la movilidad humana en la República Bolivariana de Venezuela**. República Bolivariana de Venezuela, 2019

GIROTO, Giovanni. **(Sobre)vivências migratórias**: narrativas de haitianas e haitianos residentes no município de Maringá-PR sobre acolhida, educação e inclusão. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

GLUZ, Nora. Educación y desigualdades. Desafíos para las políticas públicas en tiempos de pandemia”. In: GLUZ, Nora. **Estado y derecho a la educación en América Latina**, p. 9-20. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

GOMES, Nerilda Salazar Bergo. **A língua estrangeira e sua inclusão no currículo da educação do povo**: necessária ou supérflua ?. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1985.

GRAJZER, Débora Esther. **Crianças refugiadas**: um olhar para a infância e seus direitos. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Florianópolis, 2018.

GRAJZER, Débora Esther. Infância refugiada: a criança e o direito à educação. **TRAVESSIA - Revista Do Migrante**, (80), 61–70. 2017.

GREUEL, Izabel. **“Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (. daí é outra coisa”**: um estudo etnográfico sobre as práticas de linguagem dos imigrantes

haitianos em uma escola pública do município de Blumenau –SC. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 480 p. (Humanitas)

HONDERICH, Holly. A busca no Canadá pelos corpos de milhares de crianças indígenas desaparecidas. 4 jun. 2021, Washington. **BBC**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57347067>. Acesso em 28 jun. 2023.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estud. av.**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, ago. 1994.

IBANEZ, Cesar Augusto. **A realização do direito à educação para haitianos: um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense**. 2017. 216f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

IMDH. **Número de refugiados triplica em 2013**. IMDH (admin). Disponível em: <https://www.migrante.org.br/refugiados-e-refugiadas/numero-de-refugiados-triplica-no-brasil-em-2013>. Acesso em 12 mar. 2017

INACIO, Cileide Luz Soares. **Guerreiras afro-atlânticas: Mulheres refugiadas em busca de sua outra no Brasil**. 2019. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e Biológicas. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, 2019.

IOM. **World Migration Report 2010**. The Future of Migration: Building Capacities for Change. Switzerland: IOM, 2010.

IOM. **World Migration Report 2013**. Migrant Well-being and Development. IOM: Geneva, 2013.

IOM. **World Migration Report 2022**. Switzerland: IOM, 2022.

JESUS, Tiago Schneider de. **Um novo desafio ao direito: deslocados/migrantes ambientais. Reconhecimento, proteção e solidariedade**. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

JOHANN, Germano. **Busca por interculturalidade inspira primeiro professor indígena da UFG**. 17 fev. 2023. Sagres. Disponível em: <https://sagresonline.com.br/busca-por-interculturalidade-inspira-primeiro-professor-indigena-da-ufg/>. Acesso em 21 fev. 2023.

JOHNSON, Allan.G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KLUG, João. **A Escola teuto-catarinense e o Processo de Modernização em Santa Catarina**. A atuação da igreja luterana através das escolas (1871-1938). 1997. 261 f. Doutorado em HISTÓRIA SOCIAL Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Biblioteca Depositária: CAPH - Centro de Apoio à Pesquisa em História

KRAWCZYK, Nora Rut.; VIEIRA, Vera Lúcia. Estudos comparados nas análises sobre política educacional *In*: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo. (Orgs). **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. Mesa 1: Do tempo, com Ailton Krenak e Paulo Arantes. Transcrição e edição Sonia Sobral. **Seminário Perspectivas anticoloniais**, MITsp - Mostra Internacional de Teatro de São Paulo. 7 ed. 6 mar. 2020. Sesc Av. Paulista. Curadoria Christine Greiner, Andreia Duarte e José Fernando Azevedo.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Editora Companhia das Letras. São Paulo, 2019.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 347-370.

LACERDA, Allana de Freitas. **Educação e Direitos Humanos para Mulheres em Comunidades Islâmicas**. 2017. 204 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

LAFER, Celso. (1997). A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 30, p. 55-65. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8995>. Acesso em 08 set 2022.

LAFER, Celso. **A internacionalização dos direitos humanos**: Constituição, racismo e relações internacionais. Barueri-SP: Manole, 2005.

LARGHI, Ana Maria Mendes. **Políticas linguísticas e políticas públicas**: uma análise sobre a implementação do currículo mínimo de línguas estrangeiras modernas da SEEDUC/RJ. 2017. 218f. Tese (Doutorado em) Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Instituto de Letras - Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2017

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004

LESSER, Jeffrey. **A invenção da brasilidade**: Identidade nacional, etnicidade e políticas de migração. São Paulo: UNESP, 2015.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Barcelona: Paidós, 1988.

LIMA, Mayara Lopes de Freitas; CARNEIRO, Pedro Henrique Vanderley da Silva; SANTANA, Otacílio Antunes. A semiótica docente: avaliação dos docentes frente aos saberes necessários à prática educativa. *In: Políticas Públicas na Educação Brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente*. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2018. (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 8).

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte. Autêntica: 2013.

MACHADO, Dênis Wagner. **Os males de origem da educação brasileira segundo Manoel Bomfim**. 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS: São Leopoldo, 2014.

MACIEL, Daniela Terezinha Esteche. **A implantação da língua espanhola no ensino médio público do município de Ponta Grossa – conquistas e desafios**. 2011, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. 2010, 184 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições [online]**. 2012, v. 23, n. 1, p. 43-64. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100004>. Epub 16 Abr 2012. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100004>.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 43-63, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-73072012000100004>.

MARTINEZ, Samuel; WOODING, Bridget. (2017), El antihaitianismo en la República Dominicana: ¿un giro biopolítico?, **Migración y Desarrollo**, v. 15, n. 28, Zacatecas, Red Internacional de Migración y Desarrollo (RIMD).

MARTINY, Franciele Maria. **Políticas linguísticas e educacionais: o ensino de língua alemã em Marechal Cândido Rondon, Paraná**. 2015. 317 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

MASELLA, Ana Paula Ignacio. **Diferença cultural, políticas e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MATTOS, André Borges de. Apresentação *In*: RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: a pátria grande. 3 ed. São Paulo: Global, 2017.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v.14, n. 50 p. 835-853, maio/2020 - ISSN 1981-1179.

MEJÍA, Margarita Rosa Gaviria Mejía (Org.). **Migrações e direitos humanos**: problemática socioambiental. Lajeado : Ed. da Univates, 2018.

MELLADO-PÉREZ, Bárbara Yadira; SIMIONE, Roberta Moraes; ALMEIDA, Cristiane Carolina de Almeida. Migrações climáticas y tácticas de resistencia. **Revista Ambiente & Educação** - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental –PPGEA/FURGV. 27, n. 2, dezembro, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v27i2.14659>. Acesso em 25 set. 2023.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do Retrato do colonizador**. Trad. Marcelo Jaques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENEZES, Marilda Aparecida de. Migrações e Mobilidades: Repensando Teorias, Tipologias e Conceitos *In*: TEIXEIRA, Paulo Eduardo; BRAGA, Antônio Mendes da Costa; BAENINGER, Rosana (orgs.). **Migrações**: Implicações presentes, passadas e futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 368 p.

MIGNOLO, Walter. **La idea de America Latina**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, v. 1, p. 115-147, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, Helen Parnes. **DO KREYÒL AO PORTUGUÊS**: Uma análise sobre o curso “Inclusão pelo Português”. 2017. 171 f. (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em Pedagogia. Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, Camboriú, 2017.

MIRANDA, Helen Parnes; FERNANDES, Sonia Regina de Souza Fernandes. Interculturalidade e PLAc: reflexões acerca de educação e cidadania de migrantes e refugiados. **Revista Teias**, [S.l.], v. 23, n. 69, p. 230-242, maio 2022. ISSN 1982-0305.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. **Imigração e alfabetização nas escolas públicas municipais de Guarulhos**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

MONTEIRO, Jaecyr. **Nacionalização do ensino em Santa Catarina 1930-1940**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 1979.

MONTERO, Paula. Cultura e democracia no processo de globalização. **Rev. Novos Estudos**. São Paulo: Cebrap, no 44, mar. 1996.

MOVSCHOWITZ, Jeronymo. **Nem negros, nem judeus**: a política imigratória de Vargas e Dutra (1930-1954). Rio de Janeiro, PPGH/Uerj, 2001.

NEVES, Amélia de Oliveira. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro**: um estudo de caso. 185f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Letras, Minas Gerais, 2018

NOVICK, Susana. Migraciones en el Cono Sur: políticas, actores y procesos de integración. Los casos de Uruguay, Paraguay y Chile. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 79-114, jul./dez. 2012

NÓVOA, António. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alice. (Orgs.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

NORÕES, Katia. Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 420-443, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

NORÕES, Katia. (2016) **De criança a migrante, de migrante a estrangeira (a)**: reflexões sobre a educação pública e as migrações internacionais. In: Educação e Migrações Internas e Internacionais: um diálogo necessário. Jundiaí, SP: Paco editorial.

OIM. **Glossário sobre Migrações (Direito Internacional da Migração, n. 22)**. 2009.

OIM. **Glossário sobre Migrações (Direito Internacional da Migração, n. 34)**. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, v. 15 (2020): Publicação contínua.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; FELDFEBER, Myriam. Apresentação do dossiê: restaurações conservadoras no campo educativo na América Latina. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.56419.

PASE, Hemerson Luiz. Contrato Social e (Des)Igualdade. **Desenvolvimento em Questão**. Editora Unijuí, ano 6, n. 12 jul./dez. 2008

PATARRA, Neide Lopes. Brasil: país de imigração?. **E-metropolis** - Revista eletrônica de Estudos urbanos e regionais. n. 9, ano 3. jun. 2012, p. 6-18.

PARELLA, Sònia. Segregación laboral y “vulnerabilidad social” de la mujer inmigrante a partir de la interacción entre clase social, género y etnia. In: FLAQUER, Luís; SOLÉ, Carlota (eds.). El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes. Madrid: Instituto de la Mujer. **Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales**, 2005.

PEDROSA, Ricardo da Silva. **O programa de estudantes-convênio de graduação : (re)construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da educação superior no Instituto Federal do Ceará.** 2018. 189 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2018.

PENNA, Fernando Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola ‘sem’ partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil.** Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2018.

PEREIRA, Potyara Amazoneida (org.). **Ascensão da Nova Direita e Colapso da Soberania Política.** São Paulo: Cortez Editora, 2020.

PINHEIRO, Théo Lobarinhas. **Crise e resistência no escravismo colonial.** Os últimos anos da escravidão na província do Rio de Janeiro. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2002.

PIOVESAN, Flávia Cristina. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas.** Estudos Feministas, Florianópolis, p. 887- 896, set.-dez./2008.

PIOVESAN, Flávia Cristina. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** São Paulo: Saraiva, 2015.

PIOVESAN, Flávia Cristina. **Temas de direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2012.

PITA, Agni Castro. À guisa de prefácio direitos humanos e direito internacional dos refugiados. *In*: GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel de Godoy. **Refúgio e hospitalidade.** Curitiba : Kairós Edições, 2016. 424 p. : il. ; 23 cm.

PIZAIA, Jéssica Costa. **A territorialização de migrantes do Haiti em Cambé-PR e Rolândia-PR: as demandas das mulheres haitianas e as ações realizadas.** 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina.** São Paulo: Contexto, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. **Perú Indígena**, [s. l.], v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e Classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009. ISBN 978-972-40-3738-7

RAMIREZ, Juan Carlos. El Convenio Andrés Bello: reseña histórica de un organismo de integración cultural, científica y educativa en el área andina. **CDC**, Caracas, v. 20, n. 54, p. 181-190, set. 2003.

RAMOS, Érika Pires. **Refugiados ambientais**: em busca de reconhecimento pelo direito internacional. 2011. 150 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RAMOS; André de Carvalho; RODRIGUES, Gilberto ALMEIDA, Guilherme Assis de, (orgs.) **60 anos de ACNUR**: perspectivas de futuro. São Paulo : Editora CL-A Cultural, 2011

RIBEIRO, Carolina da Fonseca Barbosa. **Migração haitiana para o Brasil** - processo de fixação e adaptação: uma questão de gênero (2013-2014). 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia - Tratamento da Informação Espacial. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

RIBEIRO, Ester Rosa. **Políticas públicas nacionais em educação entre 1930- 1945**: a inspetoria municipal de educação de Rio Grande-RS. 2012. 115 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: A pátria grande. 3 ed. São Paulo: Global, 2017

RODRIGUES, Maria das Graças Duvanel. **A imigração alemã e a educação na Petrópolis colônia (1843-1860)**. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2008

RODRIGUES, Maysa Gomes. **Sob o céu de outra pátria**: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888-1912). 2009. 401 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009. Belo Horizonte, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, set-dez, p. 37-50.

ROJAS, Nicolás.; AMODE, Nassila.; VÁSQUEZ, Jorge. (2015), Racismo y matrices de ‘inclusión’ de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión, **Polis**: Revista Latinoamericana, v. 14, n. 42 [online]

ROQUE, Zuleika Stefânia Sabino. **A educação e cotidiano escolar em São José dos Campos (1889-1930)**. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROSA, Josineide. **Os interesses e ideologias que nortearam as políticas públicas na educação no governo vargas 1930-1945**: o caso do Espírito Santo. 2008. 351 f. Dissertação (Mestrado em História. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: Biblioteca Central da UFES, 2008.

RUTHERFORD, Jonathan; BHABHA, Homi. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: (Ed.) RUTHERFORD, Jonathan. **Identity: Community, Culture Difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990

SAFRAN, William. Diasporas in modern societies: myths of homeland and return. **Diaspora**, Toronto, v. 1, n. 1, p. 83-99, 1991.

SANTI, Silvana. La nueva política migratoria de Paraguay: derechos humanos y seguridad como pilares para el tratamiento político de la inmigración. **Estudios de Derecho**, v. 77, n. 169, 213-242, Medellín, 2019.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Angélica Paixão dos; SANTOS, Maquézia Suzane Furtado dos; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade** – Igarapé, Porto Velho, v. 5, n. 2, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa de. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Fundação Mário Soares; Gradiva, 1999. (Cadernos democráticos, 4).

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009. ISBN 978-972-40-3738-7

SANTOS, Boaventura de Sousa de; CHAUI, Marilena. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. In: **Revista Direitos Humanos**, 2, 10-18, 2009. Disponível em: . Acesso em: 28 abr. 2021.

SANTOS, Celso de Oliveira; NIYAMA, Beatriz Mendes. Contribuições da jurisdição da corte interamericana na efetivação do direito à educação na América Latina. **Boletín mexicano de derecho comparado**. v. 54, n. 160, abr. 2021, p. 337 - 362. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2021.160.15978>.

SANTOS, Júlio César Xaveiro dos. **Ação afirmativa para imigrantes em universidades públicas: o ingresso de refugiados e portadores de visto humanitário na Universidade Estadual de Goiás (2015-2020)**. 2021. 183f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas: Anápolis - Goiás, 2021.

SANTOS. Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. 5. ed. 4 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência**

universal. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTOS, Suênia Aparecida da Silva *et al.* As condições de trabalho e o adoecimento psíquico de professores no contexto da escola pública *In: Políticas Públicas na Educação Brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente.* Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2018. (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 8).

SANTOS, Zuila Guimarães Cova. **Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-Mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia.** 2016. 188f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SÃO PAULO. **1º Plano Municipal de Políticas para Imigrantes (PMPI) - 2021 - 2024.** São Paulo: Conselho Municipal de Imigrantes de São Paulo/Prefeitura de São Paulo, 2020.

SARTORETTO, Laura Madrid. **Direito dos refugiados: do eurocentrismo às abordagens de terceiro mundo.** Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2018.

SARTRE, Jean-Paul Charles Aymard. Prefácio. *In: MEMMI, Albert. Retrato do colonizado precedido do Retrato do colonizador.* Trad. Marcelo Jaques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. Tradução Cristina Murachco.

SEGUY, Franck. **A catástrofe de janeiro de 2010, a “Internacional Comunitária” e a recolonização do Haiti.** 2014. 399 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça.** Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SERVILHA, Gustavo Brechesi. **A internacionalização e ensino básico: suas motivações.** 2014. 79f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto Shiroma; CAMPOS, Roselane Fátima Campos; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Ana Paula. (2014) **No hablamos español!** Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2014.

SILVA, Anso da. **Diáspora africana no Maranhão.** 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SILVA, Janaina. **Relações interculturais no espaço escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana.** 2016. 111f. Dissertação (Mestrado) -

Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do ABC, 2016.

SILVA, Rodolfo Venancio da; SANTIN, Valter Foletto. Migração estrangeira e a questão dos direitos políticos. **Revista de Artigos do 1 Simpósio sobre Constitucionalismo, Democracia e Estado de Direito**, [S.l.], jan. 2017. Disponível em: <http://revista.univem.edu.br/1simposioconst/article/view/1225>. Acesso em: 30 jul 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: Sobre política de vida. 2020. MV Serviços e Editora. [Ebook]

SOARES, Carina de Oliveira. **O direito internacional dos Refugiados e o ordenamento jurídico brasileiro**: Análise da efetividade da proteção nacional. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012

SOUZA, Francisca Sidma Ferreira de. **Acolhimento e integração dos estudantes internacionais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB**. 2019. 142f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2019.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil**: discurso, história e educação. 2005. 237f. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2005.

STRECK, Danilo Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3, dez 2011 Edição Especial de Aniversário de Paulo Freire.

SUYEYASSU, Sueidy Pithon. **Currículo e interculturalidade**: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo. 2019. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019.

SZTUTMAN, Renato. O espírito na América. **Novos estudos CEBRAP [online]**. 2005, n. 72 pp. 209-218.

TALAYER, Carlos Alberto Lima. **Imigrantes e refugiados na perspectiva da Política Nacional de Extensão Universitária**: estudo de caso de um projeto de extensão em uma instituição federal de ensino superior. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2017.

TEIXEIRA, Adriana. **Fake news contra a vida**: desinformação ameaça a vacinação de combate à febre amarela. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TIJOUX, Merino. **Racismo en Chile**: la piel como marca de la inmigración, Santiago: Editorial Universitaria, 2016.

TIJOUX, Merino. “Negando al ‘otro’: el constante sufrimiento de los inmigrantes peruanos en Chile”, **Mujeres inmigrantes en Chile: ¿mano de obra o trabajadoras con derechos?**, C. Stefoni (ed.):, Santiago, Universidad Alberto Hurtado, 2011.

TIJOUX, Merino; PALOMINOS, Simon. Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile, **Polis: Revista Latinoamericana**, v. 14, n. 42, Santiago, Universidad de Los Lagos, 2015.

TOMASEVSKI, Katarina, **Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme**. Wolf, Nijmegen, 2006.

TORRENS, Giselle Ferreira Bernardazzi; YAMATO, Roberto Vilchez (Orientador). **Políticas públicas educacionais para refugiados e solicitantes de refúgio no Brasil: a importância de uma política de integração nas universidades federais brasileiras**. Rio de Janeiro, 2021. 104f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia**. 2019 163f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

UNESCO. Sistema de Informação de tendências educativas na América Latina (SITEAL). **Políticas e regulamentações**. IPE UNESCO Buenos Aires Oficina para América Latina y el Caribe.

UNESCO. Sistema de Informação de tendências educativas na América Latina (SITEAL). IPE UNESCO Buenos Aires Oficina para América Latina y el Caribe.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação – Todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020.

VASCONCELOS, Vanessa Lopes. **O Direito à educação do refugiado: proposta de reserva orçamentária e de políticas de acolhimento**. 2021. 317f. Tese (Doutorado Acadêmico)- Universidade de Fortaleza. Programa de Doutorado em Direito Constitucional, Fortaleza, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 ago. 2022.

VINHA, Luís Gustavo do Amaral; YAMAGUCHI, Isabela Harumi Oshiro. Migrações e educação: a inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G (2021a). **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, 2021.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito.** 2012. 236f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa.** Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul-dez 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global.** Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan-dez 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. (Conferência) **Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”.** Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In:* WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.** Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine, OLIVEIRA; Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** 26 (83).

ZANATTA, Fernanda Rodrigues. **Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960.** 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

ZAZULA, Marielle. **Histórias e memórias da vida em comunidade: os processos sociais de educação entre descendentes de ucranianos em Jesuíno Marcondes, Prudentópolis - PR.** 2016. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

ZEMBRZUSKI, Letícia Janaina Possa. **A adaptação dos estudantes universitários estrangeiros no Brasil em face da internacionalização do ensino superior: uma revisão de escopo.** 2021. 70 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2021.

APÊNDICE A - pesquisa por descritores

Pesquisa por descritores no catálogo Capes		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
imigrantes	3.822/2196/3858 1612/2560 dissertações 542/955 teses	1987 (9) 1988 (6) 1989 (9) 1990 (12) 1991 (22) 1992 (22) 1993 (31) 1994 (23) 1995 (27) 1996 (42) 1997 (53) 1998 (51) 1999 (45) 2000 (77) 2001 (92) 2002 (119) 2003 (82) 2004 (107) 2005 (97) 2006 (123) 2007 (130) 2008 (142) 2009 (133) 2010 (150) 2011 (167) 2012 (189) 2013 (58) 2014 (68) 2015 (88) 2016 (104) 2017 (108) 2018 (138) 2019 (378) 2020 (314) 2021 (281) 2022 (293)
refugiados	804/339/2142 2683/266/1495 dissertações 997/64/516 teses	1987 (2) 1988 (3) 1989 (2) 1991 (2) 1992 (2) 1993 (2) 1994 (6) 1995 (5) 1996 (10) 1997 (9) 1998 (11) 1999 (7) 2000 (17) 2001 (5) 2002 (23) 2003 (5) 2004 (27) 2005 (8) 2006 (50) 2007 (53) 2008 (59) 2009 (65) 2010 (63) 2011 (89) 2012 (91) 2013 (26) 2014 (33) 2015 (46) 2016 (66) 2017 (86) 2018 (120) 2019 (307) 2020 (244) 2021 (224) 2022 (771)
estrangeiros	4.450/2381/13218 2978/1700/9192 dissertações 1116/546/3050 teses	1987 (27) 1988 (26) 1989 (38) 1990 (41) 1991 (51) 1992 (52) 1993 (61) 1994 (59) 1995 (97) 1996 (106) 1997 (160) 1998 (168) 1999 (229) 2000 (266) 2001 (345) 2002 (417) 2003 (141) 2004 (482) 2005 (138) 2006 (548) 2007 (557) 2008 (631) 2009 (573) 2010 (621) 2011 (624) 2012 (710) 2013 (316) 2014 (373) 2015 (339) 2016 (377) 2017 (376) 2018 (355) 2019 (1154) 2020 (937) 2021 (771) 2022 (872)
“políticas públicas”	161.984/147255/121.327 105697/113.446/94.849 dissertações 34806/30278/23.489 teses	1987 (2) 1995 (1) 1996 (671) 1997 (853) 1998 (1003) 1999 (1199) 2000 (1626) 2001 (1828) 2002 (2639) 2003 (3118) 2004 (3117) 2005 (3864) 2006 (4156) 2007 (4418) 2008 (5059) 2009 (5647) 2010 (5871) 2011 (6472) 2012 (7256) 2013 (4752) 2014 (5275) 2015 (5760) 2016 (6334) 2017 (7093) 2018 (7298) 2019 (7951) 2020 (6818) 2021 (7169) 2022 (1088)
“políticas públicas” AND educação	36.893/32.047/23.466 23136/25.492/18.915 dissertações 7179/5995/4155 teses	1996 (103) 1997 (128) 1998 (154) 1999 (191) 2000 (271) 2001 (288) 2002 (508) 2003 (597) 2004 (602) 2005 (755) 2006 (815) 2007 (905) 2008 (1027) 2009 (1238) 2010 (1265) 2011 (1444) 2012 (1560) 2013 (901) 2014 (926) 2015 (1099) 2016 (1153) 2017 (1406) 2018 (1370) 2019 (1556) 2020 (1294) 2021 (1334) 2022 (180)
“políticas públicas” AND imigrantes	354/212 260/154 dissertações 89/53 teses	1997 (3) 1998 (4) 1999 (1) 2000 (7) 2001 (3) 2002 (13) 2003 (2) 2004 (5) 2005 (8) 2006 (5) 2007 (8) 2008 (11) 2009 (12) 2010 (11) 2011 (12) 2012 (14) 2013 (6) 2014 (3) 2015 (7) 2016 (6) 2017 (15) 2018 (6) 2019 (15) 2020 (11) 2021 (17) 2022 (2)
“políticas públicas” AND refugiados	129/108 111/91 dissertações 18/17 teses	1999 (1) 2005 (1) 2006 (1) 2007 (1) 2008 (7) 2009 (5) 2010 (2) 2011 (4) 2012 (4) 2013 (2) 2014 (1) 2015 (3) 2016 (4) 2017 (6) 2018 (15) 2019 (22) 2020 (9) 2021 (20)
“políticas públicas” AND	402/204	1997 (2) 1998 (3) 1999 (2) 2000 (4) 2001 (6) 2002 (13) 2003 (13) 2004 (8) 2005 (10) 2006 (9) 2007 (9) 2008 (16) 2009

Pesquisa por descritores no catálogo Capes		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
estrangeiros	306/162 dissertações 89/35 teses	(16) 2010 (16) 2011 (12) 2012 (24) 2013 (3) 2014 (3) 2015 (2) 2016 (6) 2017 (6) 2018 (6) 2019 (7) 2020 (1)
“políticas públicas” AND educação AND imigrantes	51/85/48 47/71/41 dissertações 4/14/6 teses	1997 (1) 1998 (1) 2000 (2) 2001 (2) 2002 (7) 2004 (3) 2005 (4) 2006 (1) 2008 (2) 2009 (3) 2010 (1) 2011 (4) 2012 (3) 2015 (1) 2017 (1) 2018 (2) 2019 (4) 2021 (5)
“políticas públicas” AND educação AND refugiados	25/15 22/13 dissertações 3/2 teses	2008 (1) 2012 (1) 2019 (4) 2020 (4) 2021 (5)
“políticas públicas” AND educação AND estrangeiros	81/62/34 56/43/24 dissertações 23/17/9 teses	1998 (1) 2002 (2) 2003 (2) 2005 (3) 2006 (1) 2007 (2) 2008 (2) 2009 (4) 2010 (3) 2011 (1) 2012 (5) 2013 (1) 2015 (1) 2017 (1) 2018 (2) 2019 (2)
“políticas públicas AND educação AND “América Latina”	321 221 dissertações 90 teses	1996 (2) 1998 (6) 1999 (6) 2000 (10) 2001 (2) 2002 (13) 2003 (10) 2004 (15) 2005 (12) 2006 (14) 2007 (18) 2008 (12) 2009 (15) 2010 (20) 2011 (29) 2012 (24) 2013 (7) 2014 (7) 2015 (9) 2016 (9) 2017 (12) 2018 (9) 2019 (19) 2020 (18) 2021 (13) 2022 (1)
“políticas públicas AND educação AND “América Latina” AND imigrantes	3 3 dissertações nenhuma relação	2000 (1) 2004 (1) 2015 (1)
“políticas públicas AND educação AND “América Latina” AND refugiados	1 1 dissertação	2019
“políticas públicas AND educação AND “América Latina” AND estrangeiros	3 2 dissertações 1 tese	2005 (1) 2010 (1) 2011 (1)
“políticas públicas AND “América Latina”	887 628 dissertações 230 teses	1996 (3) 1997 (1) 1998 (10) 1999 (8) 2000 (11) 2001 (5) 2002 (18) 2003 (16) 2004 (21) 2005 (29) 2006 (31) 2007 (38) 2008 (31) 2009 (30) 2010 (37) 2011 (54) 2012 (56) 2013 (35) 2014 (22) 2015 (39) 2016 (46) 2017 (44) 2018 (53) 2019 (89) 2020 (75) 2021 (49) 2022 (7)
“políticas públicas AND	17	1998 (1) 2000 (2) 2002 (1) 2004 (1) 2007 (2) 2009 (1) 2011 (1) 2012 (1) 2013 (2) 2015 (1) 2016 (1) 2020 (2)

Pesquisa por descritores no catálogo Capes		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
“América Latina” AND imigrantes	12 dissertações 4 teses	
“políticas públicas AND “América Latina” AND refugiados	4 3 dissertações 1 tese	2011 (1) 2013 (1) 2019 (2)
“políticas públicas AND “América Latina” AND estrangeiros	16 15 dissertações 1 tese	2000 (1) 2001 (1) 2003 (1) 2004 (1) 2005 (1) 2007 (2) 2008 (1) 2009 (1) 2010 (2) 2011 (2) 2012 (1) 2018 (1) 2019 (1) 2017 (13607) 2018 (14212) 2019 (16238) 2020 (14620) 2021 (14662) 2022 (2055)
políticas educacionais	5385 4185 dissertações 1141 teses	1996 (9) 1997 (33) 1998 (38) 1999 (48) 2000 (57) 2001 (74) 2002 (112) 2003 (118) 2004 (113) 2005 (131) 2006 (162) 2007 (167) 2008 (189) 2009 (218) 2010 (207) 2011 (244) 2012 (292) 2013 (208) 2014 (245) 2015 (297) 2016 (344) 2017 (342) 2018 (403) 2019 (417) 2020 (375) 2021 (445) 2022 (38)
"políticas educacionais" AND imigrantes	20/10 8 dissertações 2 teses	2008 (1) 2011 (2) 2012 (1) 2018 (2) 2020 (2) 2021 (2)
"políticas educacionais" AND refugiados	2/1 1 dissertação	2021
"políticas educacionais" AND estrangeiros	17/9 5 dissertações 4 teses	2003 (1) 2007 (1) 2008 (1) 2012 (3) 2018 (1) 2019 (1) 2020 (1)
"políticas educacionais" AND "América Latina"	87 65 dissertações 21 teses	1996 (1) 1999 (4) 2002 (3) 2003 (7) 2004 (8) 2005 (5) 2006 (7) 2007 (5) 2008 (4) 2009 (3) 2010 (4) 2011 (6) 2012 (7) 2013 (1) 2014 (3) 2015 (2) 2016 (5) 2017 (2) 2018 (2) 2019 (3) 2020 (2) 2021 (2)
educação	201.242 162.699 dissertações 37.698 teses	1987 (274) 1988 (335) 1989 (447) 1990 (543) 1991 (532) 1992 (700) 1993 (708) 1994 (548) 1995 (1089) 1996 (1249) 1997 (1550) 1998 (1626) 1999 (1993) 2000 (2614) 2001 (2799) 2002 (3756) 2003 (4319) 2004 (4276) 2005 (4871) 2006 (5089) 2007 (5788) 2008 (6534) 2009 (7083) 2010 (7436) 2011 (7906) 2012 (8748) 2013 (8913) 2014 (9783) 2015 (11050) 2016 (12444)
educação AND “América	1509	1996 (12) 1997 (7) 1998 (15) 1999 (24) 2000 (28) 2001 (22) 2002 (29) 2003 (42) 2004 (59) 2005 (54) 2006 (63) 2007 (80)

Pesquisa por descritores no catálogo Capes		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
Latina”	1036 dissertações 404 teses	2008 (83) 2009 (72) 2010 (82) 2011 (90) 2012 (102) 2013 (42) 2014 (53) 2015 (39) 2016 (53) 2017 (65) 2018 (52) 2019 (87) 2020 (97) 2021 (78) 2022 (10)
educação AND “América Latina” AND imigrantes	13 10 dissertações 3 teses	2000 (1) 2003 (1) 2004 (2) 2005 (3) 2007 (2) 2010 (1) 2011 (1) 2015 (1) 2017 (1)
educação AND “América Latina” AND refugiados	3 2 dissertações 1 tese	2019 (2) 2021 (1)
educação AND “América Latina” AND estrangeiros	6 5 dissertações 1 tese	2002 (1) 2005 (2) 2010 (1) 2011 (1) 2012 (1)
educação AND imigrantes	573/393 440/302 dissertações 126/87 teses	1987 (1) 1989 (1) 1991 (1) 1992 (1) 1993 (3) 1994 (2) 1995 (1) 1996 (2) 1997 (11) 1998 (8) 1999 (6) 2000 (12) 2001 (16) 2002 (22) 2003 (6) 2004 (18) 2005 (19) 2006 (14) 2007 (17) 2008 (14) 2009 (15) 2010 (23) 2011 (27) 2012 (20) 2013 (3) 2014 (5) 2015 (11) 2016 (12) 2017 (18) 2018 (20)
educação AND refugiados	81/54 67/45 dissertações 14/10 teses	1998 (1) 2004 (1) 2006 (1) 2008 (1) 2010 (1) 2011 (1) 2012 (2) 2013 (2) 2014 (1) 2016 (1) 2017 (4) 2018 (5) 2019 (9) 2020 (12) 2021 (12) 2022 (1)
educação AND estrangeiros	470/258 352/206 dissertação 124/61 teses	1989 (1) 1992 (2) 1995 (1) 1997 (1) 1998 (7) 1999 (7) 2000 (5) 2001 (7) 2002 (13) 2003 (14) 2004 (8) 2005 (14) 2006 (9) 2007 (12) 2008 (23) 2009 (18) 2010 (23) 2011 (19) 2012 (25) 2013 (4) 2014 (2) 2015 (1) 2016 (1) 2017 (6) 2018 (9) 2019 (8) 2020 (11) 2021 (4)
educação de imigrantes AND "políticas públicas"	158 118 dissertações 37 teses	1998 (2) 1999 (1) 2000 (5) 2001 (2) 2002 (6) 2003 (2) 2004 (4) 2005 (5) 2006 (3) 2007 (6) 2008 (8) 2009 (6) 2010 (9) 2011 (9) 2012 (9) 2013 (6) 2014 (3) 2015 (6) 2016 (5) 2017 (15) 2018 (4) 2019 (13) 2020 (11) 2021 (14) 2022 (1)
educação de refugiados e “políticas públicas”	104 resultados 88 dissertações 17 teses	1999 (1) 2005 (1) 2006 (1) 2007 (1) 2008 (7) 2009 (5) 2010 (2) 2011 (4) 2012 (3) 2013 (2) 2014 (1) 2015 (3) 2016 (3) 2017 (6) 2018 (15) 2019 (22) 2020 (9) 2021 (18) 2022 (1)
educação de estrangeiros AND "políticas públicas"	131/358 100/267 dissertações 25/82 teses	1997 (2) 2000 (3) 2001 (2) 2002 (5) 2003 (9) 2004 (5) 2005 (7) 2006 (4) 2007 (5) 2008 (11) 2009 (10) 2010 (11) 2011 (9) 2012 (14) 2013 (1) 2014 (3) 2015 (1) 2016 (5) 2017 (5) 2018 (5) 2019 (7) 2020 (1)

Pesquisa por descritores no catálogo Capes		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
“direito à educação”	1.051.874 453.616 dissertações 130.723 teses	1996 (3) 1997 (2) 1998 (5) 1999 (4) 2000 (7) 2001 (7) 2002 (16) 2003 (22) 2004 (23) 2005 (33) 2006 (45) 2007 (34) 2008 (48) 2009 (64) 2010 (76) 2011 (75) 2012 (81) 2013 (42) 2014 (58) 2015 (53) 2016 (83) 2017 (87) 2018 (113) 2019 (107) 2020 (102) 2021 (114) 2022 (9)
(direito à educação) AND (América Latina)	1519 1036 dissertações 404 teses	1996 (12) 1997 (7) 1998 (15) 1999 (24) 2000 (28) 2001 (22) 2002 (29) 2003 (42) 2004 (59) 2005 (54) 2006 (63) 2007 (80) 2008 (83) 2009 (72) 2010 (82) 2011 (90) 2012 (102) 2013 (42) 2014 (53) 2015 (39) 2016 (53) 2017 (65) 2018 (52) 2019 (87) 2020 (97) 2021 (78) 2022 (10)
(direito à educação) AND imigrantes AND (América Latina)	18 12 dissertações 6 teses	2000 (1) 2001 (1) 2003 (1) 2004 (2) 2005 (3) 2006 (1) 2007 (3) 2008 (1) 2010 (1) 2011 (1) 2012 (1) 2015 (1) 2017 (1)
(direito à educação)” AND refugiados (América Latina)	4 3 dissertações 1 tese	2012 (1) 2019 (2) 2021 (1)
(direito à educação) AND estrangeiros AND (América Latina)	11 8 dissertações 2 teses	2002 (1) 2005 (3) 2006 (1) 2008 (1) 2010 (1) 2011 (2) 2012 (1)

Pesquisa por descritores no catálogo Capes		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
"(Todos os campos:direito à educação E Todos os campos:América Latina) E (Todos os campos:imigrantes OU Todos os campos:refugiados OU Todos os campos:estrangeiros)"	13 resultados 8 dissertações 5 teses	2011(1) 2012 (1) 2013 (1) 2014 (2) 2015 (1) 2016 (1) 2017 (1) 2018 (2) 2019 (2) 2021 (1)
direito à educação AND imigrantes	393 em agosto - 302 dissertações 87 teses	1987 (1) 1989 (1) 1991 (1) 1992 (1) 1993 (3) 1994 (2) 1995 (1) 1996 (2) 1997 (11) 1998 (8) 1999 (6) 2000 (12) 2001 (16) 2002 (22) 2003 (6) 2004 (18) 2005 (19) 2006 (14) 2007 (17) 2008 (14) 2009 (15) 2010 (23) 2011 (27) 2012 (20) 2013 (3) 2014 (5) 2015 (11) 2016 (12) 2017 (18) 2018 (20) 2019 (20) 2020 (15) 2021 (21) 2022 (4)
direito à educação AND estrangeiros	258 194 dissertações 61 teses	1989 (1) 1992 (2) 1995 (1) 1997 (1) 1998 (7) 1999 (7) 2000 (5) 2001 (7) 2002 (13) 2003 (14) 2004 (8) 2005 (14) 2006 (9) 2007 (12) 2008 (23) 2009 (18) 2010 (23) 2011 (19) 2012 (25) 2013 (4) 2014 (2) 2015 (1) 2016 (1) 2017 (6) 2018 (9)
direito à educação AND refugiados	54 45 dissertações 10 teses	1998 (1) 2004 (1) 2006 (1) 2008 (1) 2010 (1) 2011 (1) 2012 (2) 2013 (2) 2014 (1) 2016 (1) 2017 (4) 2018 (5) 2019 (9) 2020 (12) 2021 (12) 2022 (1)

Pesquisa por descritores no catálogo Capes		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
(Todos os campos:"direito à educação") E (Todos os campos:imigrantes OU Todos os campos:refugiados OU Todos os campos:estrangeiros)	26 17 dissertações 9 teses	2010 (1) 2012 (2) 2014 (1) 2014 (3) 2017 (3) 2018 (3) 2019 (5) 2020 (2)
Todos os campos: direito à educação) E (Todos os campos:imigrantes OU Todos os campos:refugiados OU Todos os campos:estrangeiros)"	289 223 dissertações 66 teses	1985 (1) 1988 (1) 1992 (2) 1995 (1) 1996 (1) 1998 (1) 2000 (1) 2002 (1) 2005 (2) 2006 (1) 2007 (2) 2008 (2) 2009 (7) 2010 (5) 2011 (6) 2012 (10) 2013 (27) 2014 (22) 2015 (22) 2016 (29) 2017 (27) 2018 (40) 2019 (33) 2020 (23) 2021 (20) 2022 (2)

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa nos Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Pesquisa por descritores realizada na BDTD do Ibict		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO
imigrantes	2.771 1994 dissertações 777 teses	1975 (1) 1977 (1) 1978 (1) 1979 (2) 1981 (1) 1981 (1) 1982 (1) 1983 (6) 1984 (1) 1986 (1) 1987 (4) 1988 (2) 1989 (1) 1990 (3) 1991 (10) 1992 (6) 1993 (6) 1994 (5) 1995 (4) 1996 (6) 1997 (11) 1998 (10) 1999 (6) 2000 (21) 2001 (20) 2002 (24) 2003 (28) 2004 (34) 2005 (51) 2006 (80) 2007 (98) 2008 (117) 2009 (96) 2010 (121) 2011 (137) 2012 (170) 2013 (156) 2014 (161) 2015 (199) 2016 (218) 2017 (213) 2018 (184) 2019 (219) 2020 (125) 2021 (85) 2022 (72)

Pesquisa por descritores realizada na BDTD do IbiCT		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO
refugiados	1.362 977 dissertações 348/407 teses	1976 (1) 1986 (1) 1987 (1) 1994 (1) 1995 (1) 1996 (1) 1997 (3) 1998 (2) 1999 (1) 2000 (4) 2001 (4) 2002 (5) 2003 (16) 2004 (10) 2015 (16) 2006 (30) 2007 (31) 2008 (33) 2009 (38) 2010 (41) 2011 (60) 2012 (54) 2013 (79) 2014 (98) 2015 (83) 2016 (101) 2017 (122) 2018 (126) 2019 (148) 2020 (89) 2021 (74) 2022 (63)
estrangeiros	9.933 7442 dissertações 2.491 teses	1971 (1) 1972 (2) 1973 (2) 1975 (2) 1976 (2) 1977 (2) 1978 (1) 1979 (2) 1980 (4) 1981 (5) 1982 (5) 1983 (5) 1984 (7) 1985 (5) 1986 (2) 1987 (8) 1988 (14) 1989 (11) 1990 (12) 1991 (20) 1992 (14) 1993 (17) 1994 (16) 1995 (39) 1996 (22) 1997 (29) 1998 (43) 1999 (44) 2000 (52) 2001 (103) 2002 (103) 2003 (130) 2004 (139) 2005 (239) 2006 (337) 2007 (389) 2008 (402) 2009 (417) 2010 (471) 2011 (486) 2012 (561) 2013 (636) 2014 (651) 2015 (653) 2016 (747) 2017 (763) 2018 (717) 2019 (633) 2020 (365) 2021 (239) 2022 (204)
“políticas públicas”	634.054 25.671 dissertações 8.383 teses	1973 (1) 1978 (1) 1979 (1) 1981 (1) 1982 (4) 1983 (2) 1984 (2) 1985 (3) 1985 (3) 1987 (3) 1988 (3) 1989 (4) 1990 (7) 1991 (7) 1992 (7) 1993 (9) 1994 (21) 1995 (16) 1996 (27) 1997 (18) 1998 (39) 1999 (32) 2000 (81) 2001 (96) 2002 (155) 2003 (261) 2004 (258) 2005 (470) 2006 (652) 2007 (787) 2008 (965) 2009 (1.181) 2010 (1392) 2011 (1562) 2012 (1925) 2013 (2147) 2014 (2378) 2015 (2483) 2016 (2889) 2017 (2998) 2018 (2993) 2019 (2990) 2020 (2216) 2021 (1972) 2022 (1.080)
“políticas públicas” AND educação	12.961 9.802 dissertações 3.159 teses	1984 (1) 1990 (2) 1991 (1) 1992 (1) 1993 (3) 1994 (2) 1995 (3) 1996 (5) 1997 (6) 1998 (4) 1999 (19) 2001 (25) 2002 (49) 2003 (99) 2004 (83) 2005 (142) 2006 (215) 2007 (285) 2008 (335) 2009 (457) 2010 (489) 2011 (635) 2012 (711) 2013 (805) 2014 (930) 2015 (990) 2016 (1179) 2017 (1285) 2018 (1134) 2019 (1137) 2020 (675) 2021 (465) 2022 (449)
“políticas públicas” AND imigrantes	195 148 dissertações 47 teses	1995 (1) 1999 (1) 2005 (2) 2006 (2) 2007 (2) 2008 (4) 2009 (1) 2010 (7) 2011 (6) 2012 (8) 2013 (5) 2014 (11) 2015 (16) 2016 (19) 2017 (17) 2018 (18) 2019 (22) 2020 (19) 2021 (14) 2022 (10)
“políticas públicas” AND refugiados	111 80 dissertações 31 teses	2003 (1), 2007 (1) 2008 (3) 2009 (1) 2012 (3) 2013 (1) 2014 (3) 2015 (3) 2016 (6) 2017 (8) 2018 (13) 2019 (23) 2021 (9) 2022 (13)
“políticas públicas” AND estrangeiros	454 333 dissertações 121 teses	1996 (1) 2000 (1) 2001 (2) 2002 (2) 2003 (6) 2004 (3) 2005 (3) 2006 (8) 2007 (6) 2008 (10) 2009 (10) 2010 (22) 2011 (11) 2012 (21) 2013 (28) 2014 (29) 2015 (37) 2016 (42) 2017 (48) 2018 (52) 2019 (35) 2020 (27) 2021 (19) 2022 (12)
“políticas públicas” AND educação AND imigrantes	58 42 dissertações	2006 (1) 2007 (1) 2008 (1) 2011 (3) 2012 (2) 2013 (2) 2014 (1) 2015 (6) 2016 (5) 2017 (3) 2018 (7) 2019 (8)

Pesquisa por descritores realizada na BDTD do IbiCT		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO
	15 teses	2020 (6) 2021 (8) 2022 (1)
“políticas públicas” AND educação AND refugiados	22 19 dissertações 3 teses	2012 (1) 2016 (2) 2018 (2) 2019 (5) 2020 (2) 2021 (3) 2022 (2)
“políticas públicas” AND educação AND estrangeiros	165 117 dissertações 48 teses	1996 (1) 2002 (1) 2005 (1) 2006 (3) 2008 (3) 2009 (2) 2010 (5) 2011 (1) 2012 (7) 2013 (9) 2014 (11) 2015 (15) 2016 (17) 2017 (12) 2018 (25) 2019 (12) 2020 (10) 2021 (16) 2022 (5)
“políticas públicas AND educação AND “América Latina”	241 163 dissertações 78 teses	1999 (1) 2005 (2) 2006 (3) 2007 (6) 2008 (3) 2009 (8) 2010 (13) 2011 (11) 2012 (13) 2013 (13) 2014 (13) 2015 (13) 2016 (35) 2017 (19) 2018 (26) 2019 (32) 2020 (14) 2021 (8) 2022 (8)
“políticas públicas AND educação AND “América Latina” AND imigrantes	6 5 dissertações 1 tese	2006 (1) 2011 (1) 2015 (2) 2016 (1) 2021 (2)
“políticas públicas AND educação AND “América Latina” AND refugiados	5 4 dissertações 1 teses	2019 (2) 2020 (2) 2021 (1)
“políticas públicas AND educação AND “América Latina” AND estrangeiros	13 12 dissertações 1 tese	2006 (1) 2009 (1) 2010 (1) 2013 (2) 2014 (2) 2015 (1) 2018 (4) 2020 (1)
“políticas públicas AND “América Latina” AND imigrantes	11 9 dissertações 2 teses	2011 (2) 2012 (1) 2015 (2) 2017 (1) 2018 (1) 2021 (2) 2022 (2)
“políticas públicas AND “América Latina” AND refugiados	10 5 dissertações 5 teses	2016 (1) 2017 (1) 2019 (1) 2020 (2) 2021 (2) 2022 (2)
“políticas públicas AND “América Latina” AND estrangeiros	24 20 dissertações 4 teses	2003 (1) 2009 (1) 2010 (1) 2012 (3) 2014 (1) 2015 (2) 2016 (3) 2017 (1) 2018 (9) 2019 (1) 2021 (1)
“políticas educacionais”	3.119 2.142 dissertações 976 teses	1978 (1) 1989 (1) 1991 (1) 1992 (3) 1993 (2) 1994 (1) 1995 (1) 1996 (2) 1997 (5) 1998 (4) 1999 (5) 2000 (6) 2001 (9) 2002 (13) 2003 (22) 2004 (24) 2005 (40) 2006 (53) 2007 (82) 2008 (81) 2009 (124) 2010 (123) 2011 (151) 2012 (183) 2013 (199) 2014 (221) 2015 (232) 2016 (284) 2017 (260) 2018 (245) 2019 (276) 2020 (207) 2021 (164) 2022 (93)

Pesquisa por descritores realizada na BDTD do IbiCT		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO
"políticas educacionais" AND imigrantes	14 9 dissertações 5 teses	2011 (1) 2012 (1) 2013 (2) 2015 (1) 2016 (2) 2017 (1) 2018 (2) 2019 (2) 2020 (1) 2021 (1)
"políticas educacionais" AND refugiados	2 2 dissertações	2020 (2) 2022 (1)
"políticas educacionais" AND estrangeiros	46 33 dissertações 13 teses	2002 (1) 2004 (1) 2005 (2) 2008 (1) 2009 (3) 2010 (2) 2011 (4) 2012 (5) 2013 (3) 2014 (2) 2015 (4) 2016 (3) 2017 (4) 2018 (3) 2019 (4) 2020 (2) 2021 (1) 2022 (1)
"políticas educacionais" AND "América Latina"	90 57 dissertações 33teses	1978 (1) 1993 (1) 1999 (1) 2003 (1) 2005 (1) 2006 (1) 2007 (5) 2009 (1) 2010 (6) 2011 (4) 2012 (4) 2013 (8) 2014 (6) 2015 (7) 2016 (9) 2017 (12) 2018 (4) 2019 (9) 2020 (5) 2021 (3) 2022 (1)
educação	113,828 86.496 dissertações 27.332 teses *2 resultados apareceram como sendo de 1915 e 1919 mas eram de 2015 e 2019	1946 (1) 1968 (1) 1970 (1) 1972 (1) 1973 (2) 1974 (4) 1975 (13) 1976 (23) 1977 (36) 1978 (43) 1979 (51) 1980 (83) 1981 (58) 1982 (76) 1983 (74) 1984 (70) 1985 (68) 1986 (49) 1987 (94) 1988 (95) 1989 (148) 1900 (139) 1991 (121) 1992 (149) 1993 (202) 1994 (178) 1995 (194) 1996 (206) 1997 (267) 1998 (319) 1999 (381) 2000 (586) 2001 (862) 2002 (1.116) 2003 (1.367) 2004 (1.387) 2005 (1.937) 2006 (2.898) 2007 (3.423) 2008 (3.996) 2009 (4.375) 2010 (4.682) 2011 (5.136) 2012 (6.057) 2013 (6.828) 2014 (7.254) 2015 (8.184) 2016 (8.909) 2017 (8.932) 2018 (8.840) 2019 (8804) 2020 (6.557) 2021 (5.593) 2022 (2.977)
educação AND “América Latina”	1.006 662 dissertações 344 teses	1978 (1) 1980 (3) 1986 (2) 1987 (1) 1988 (1) 1990 (2) 1993 (1) 1995 (3) 1999 (5) 2001 (4) 2003 (8) 2004 (9) 2005 (8) 2006 (19) 2007 (16) 2008 (20) 2009 (32) 2010 (43) 2011 (44) 2012 (44) 2013 (51) 2014 (56) 2015 (73) 2016 (98) 2017 (100) 2018 (92) 2019 (116) 2020 (72) 2021 (52) 2022 (30)
educação AND “América Latina” AND imigrantes	15 8 dissertações 7 teses	2005 (1) 2006 (1) 2007 (1) 2010 (1) 2011 (1) 2012 (1) 2015 (2) 2016 (1) 2019 (3) 2021 (3)
educação AND “América Latina” AND refugiados	11 8 dissertações 3 teses	2014 (1) 2017 (1) 2019 (6) 2020 (2) 2021 (1)
educação AND “América Latina” AND estrangeiros	38 28 dissertações	2005 (1) 2006 (1) 2009 (1) 2010 (2) 2012 (2) 2013 (3) 2014 (4) 2015 (1) 2016 (2) 2017 (2) 2018 (11) 2020 (5) 2021 (3)

Pesquisa por descritores realizada na BDTD do Ibiict		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO
	10 teses	
educação AND imigrantes	491 352 dissertações 139 teses	1990 (1) 1991 (1) 1992 (1) 1994 (1) 1997 (3) 1998 (1) 2000 (4) 2001 (5) 2002 (5) 2003 (3) 2004 (5) 2005 (9) 2006 (6) 2007 (14) 2008 (8) 2009 (15) 2010 (22) 2011 (23) 2012 (15) 2013 (23) 2014 (25) 2015 (38) 2016 (34) 2017 (38) 2018 (34) 2019 (61) 2020 (28) 2021 (26) 2022 (22)
educação AND refugiados	134 101 dissertações 33 teses	1997 (1) 1998 (2) 2004 (1) 2005 (1) 2006 (2) 2007 (1) 2008 (2) 2009 (2) 2011 (4) 2012 (3) 2013 (7) 2014 (5) 2015 (3) 2016 (10) 2017 (9) 2018 (15) 2019 (22) 2020 (16) 2021 (17) 2022 (11)
educação AND estrangeiros	1.876 1400 dissertações 476 teses	1980 (1) 1981 (1) 1982 (1) 1985 (1) 1986 (1) 1987 (2) 1988 (2) 1989 (1) 1992 (4) 1993 (2) 1995 (5) 1996 (4) 1997 (2) 1998 (7) 1999 (4) 2000 (9) 2001 (14) 2002 (16) 2003 (16) 2004 (15) 2005 (36) 2006 (48) 2007 (63) 2008 (71) 2009 (81) 2010 (102) 2011 (92) 2012 (90) 2013 (108) 2014 (120) 2015 (126) 2016 (162) 2017 (156) 2018 (171) 2019 (126) 2020 (86) 2021 (91) 2022 (46)
educação de imigrantes AND "políticas públicas"	57 42 dissertações 15 teses	2006 (1) 2007 (1) 2008 (1) 2011 (3) 2012 (2) 2013 (2) 2014 (1) 2015 (4) 2016 (5) 2017 (3) 2018 (7) 2019 (11) 2020 (6) 2021 (8) 2022 (1)
educação de refugiados e "políticas públicas"	22 19 dissertações 3 teses	2012 (1) 2016 (2) 2018 (2) 2019 (6) 2020 (6) 2021 (3) 2022 (2)
educação de estrangeiros AND "políticas públicas"	165 117 dissertações 48 teses	1992 (1) 2002 (1) 2005 (1) 2006 (3) 2008 (3) 2009 (4) 2010 (5) 2011 (1) 2012 (7) 2013 (9) 2014 (11) 2015 (13) 2016 (17) 2017 (13) 2018 (27) 2019 (14) 2020 (14) 2021 (16) 2022 (5)
direito à educação AND América Latina	261 188 dissertações 73 teses	1978 (1) 1980 (1) 1986 (1) 2003 (1) 2005 (1) 2006 (4) 2008 (7) 2009 (2) 2010 (8) 2011 (6) 2012 (12) 2013 (13) 2014 (9) 2015 (19) 2016 (29) 2017 (25) 2018 (32) 2019 (42) 2020 (24) 2021 (17) 2022 (7)
direito à educação AND América Latina AND imigrantes	6 3 dissertações 3 teses	2011 (1) 2012 (1) 2015 (1) 2016 (1) 2019 (1) 2021 (1)
direito à educação AND refugiados AND América Latina	8 7 dissertações 1 teses	2014 (1) 2017 (1) 2019 (3) 2020 (2) 2021 (1)
direito à educação AND	8	2013 (1) 2014 (2) 2018 (4) 2021 (1)

Pesquisa por descritores realizada na BDTD do IbiCT		
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	ANO
estrangeiros AND América Latina	6 dissertações 2 teses	
Busca Avançada - (Todos os campos:"políticas públicas" E Todos os campos:educação) E (Todos os campos:imigrantes OU Todos os campos:estrangeiros OU Todos os campos:refugiados)	221/excluindo-se as 5 repetidas: 116 158/154 dissertações (4 repetidas) 63 teses (1 repetida)/62	1996 (1) 2002 (1) 2005 (1) 2006 (3) 2007 (1) 2008 (4) 2009 (2) 2010 (5) 2011 (4) 2012 (9) 2013 (12) 2014 (12) 2015 (19) 2016 (23) 2017 (15) 2018 (29) 2019 (21) 2020 (17) 2021 (17) 2022 (8)
educação de imigrantes E "políticas públicas" educação de refugiados E "políticas públicas" educação de estrangeiros E "políticas públicas"	221 158 dissertações 63 teses	1996 (1) 2002 (1) 2005 (1) 2006 (3) 2007 (1) 2008 (4) 2009 (2) 2010 (5) 2011 (4) 2012 (10) 2013 (13) 2014 (13) 2015 (21) 2016 (25) 2017 (16) 2018 (31) 2019 (24) 2020 (18) 2021 (20) 2022 (8)
"(Todos os campos:"direito à educação" E Todos os campos:"América Latina" E Todos os campos:imigrantes) OU (Todos os campos:"direito à educação" E Todos os campos:"América Latina" E Todos os campos:refugiados) OU (Todos os campos:"direito à educação" E Todos os campos:"América Latina" E Todos os campos:estrangeiros)	16 resultados - (2 repetidos - ficando 14 14 dissertações (2 repetidas, ficando 12) 2 teses	2011 (1) 2012 (1) 2013 (1) 2014 (2) 2015 (1) 2016 (1) 2017 (1) 2018 (3) 2019 (4) 2020 (1) 2021 (2) 2022
"direito à educação" E imigrantes	12 9 dissertações 3 teses	2010 (1) 2012 (1) 2018 (1) 2019 (4) 2020 (4) 2021 (1)
"direito à educação" E refugiados	9 6 dissertações 3 teses	2017 (1) 2018 (2) 2019 (1) 2020 (3) 2021 (2)
"direito à educação" E estrangeiros	10 5 dissertações 5 teses	2012 (2) 2013 (1) 2014 (3) 2017 (2) 2018 (1) 2020 (1)
"direito à educação" E imigrantes; "direito à educação" E refugiados; "direitos à educação" E estrangeiros"	26 resultados 17 dissertações 9 teses	2010 (1) 2012 (2) 2013 (1) 2014 (3) 2017 (2) 2018 (3) 2019 (5) 2020 (6) 2021 (2)

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa na Biblioteca de Dissertações e Teses do Ibiict

Pesquisa por descritores - SCIELO - Scientific Electronic Library Online			
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	LOCAL	ANO
“políticas públicas”	13.139 Ciências da Saúde (5.550) Ciências Humanas (5.129) Ciências Sociais Aplicadas (3.514) Multidisciplinar (238) Ciências Agrárias (234) Engenharias (144) Linguística, Letras e Artes (118) Ciências Biológicas (96) Ciências Exatas e da Terra (77)	Brasil (6.452) Colômbia (1.158) México (1.097) Argentina (582) Chile (465) Portugal (246) Espanha (122) Venezuela (113) Cuba (105) Peru (86) Bolívia (67) Costa Rica (66) Equador (64) Uruguai (53) Paraguai (36) Índias Ocidentais (4)	2020 (1224) 2021 (1188) 2019 (1004) 2018 (964) 2017 (891) 2014 (808) 2015 (801) 2016 (788) 2013(763) 2012 (684) 2011 (580) 2010 (532) 2009 (509) 2022 (502) 2008 (418) 2007 (402) 2006 (277) 2005 (218) 2004 (150) 2003 (117) 2002 (72) 2001 (71) 2000 (60) 1999 (26) 1998 (24) 1996 (16) 1997 (13) 1995 (8) 1992 (7) 1993 (5) 2023 (5) 1988 (4) 1994 (4) 1991 (3) 1979 (1)

Pesquisa por descritores - SCIELO - Scientific Electronic Library Online			
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	LOCAL	ANO
políticas públicas AND educação	2578 Ciências Humanas (2006) Ciências da Saúde (709) Ciências Sociais Aplicadas (143) Multidisciplinar (35) Linguística, Letras e Artes (20) Ciências Agrárias (10) Engenharias (3) Ciências Biológicas (1)	Brasil (2.078) Colômbia (82) Portugal (36) México (25) Argentina (14) Chile (11) Costa Rica (6) Peru (4) Venezuela (4) Cuba (3) Espanha (2) Uruguai (2) Bolívia (1) Paraguai (1)	2021 (288) 2018 (211) 2020 (204) 2019 (190) 2017 (161) 2014 (148) 2015 (136) 2022 (129) 2012 (126) 2013 (124) 2016 (121) 2011 (120) 2010 (106) 2009 (102) 200 (788) 200 (882) 200 (664) 200 (561) 200 (435) 200 (325) 2001 (17) 2002 (15) 2000 (14) 1998 (5) 1997 (3) 1999 (2) 1991 (1)
“políticas públicas” AND educação AND imigrantes	4 (2 repetidos) Ciências da Saúde (4) Ciências Humanas (4)	Brasil (4)	2017 (2) 2021 (2)
“políticas públicas” AND educação AND refugiados	2 Ciências Humanas	-	2021 (2)
“políticas públicas” AND educação AND estrangeiros	5 Ciências Humanas (5) Ciências da Saúde (3)	Brasil (4) Colômbia (1)	2014 (1) 2016 (1) 2017 (1) 2018 (1) 2019 (1)
“políticas públicas AND educação AND “América Latina”	37 Ciências Humanas (31) Ciências da Saúde (4) Ciências Sociais Aplicadas (3) Multidisciplinar (3)	Brasil (25) Colômbia (3) México (3) Bolívia (1) Cuba (1) Portugal (1) Paraguai (1)	2021 (8) 2017 (4) 2020 (4) 2014 (3) 2022 (3) 2011 (2) 2013 (2) 2018 (2) 2019 (2)

Pesquisa por descritores - SCIELO - Scientific Electronic Library Online			
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	LOCAL	ANO
			2001 (1) 2003 (1) 2004 (1)/ 2005 (1) 2008 (1) 2012 (1) 2016 (1)
“políticas públicas AND educação AND “América Latina” AND imigrantes	0	-	-
“políticas públicas AND educação AND “América Latina” AND refugiados	0	-	-
“políticas públicas AND educação AND “América Latina” AND estrangeiros	0		
“políticas públicas” AND imigrantes	32 Ciências da Saúde (18) Ciências Humanas (17) Ciências Sociais Aplicadas (7)	Brasil (19) Colômbia (2) Argentina (1) Costa Rica (1) Portugal (1)	2017 (5) 2020 (5) 2021 (5) 2018 (3) 2007 (2) 2010 (2) 2014 (2) 2016 (2) 2019 (2) 2008 (1) 2011(1) 2012 (1) 2015 (1)
“políticas públicas” AND refugiados	18 Ciências Humanas (10) Ciências Sociais Aplicadas (6) Ciências da Saúde (3) Linguística, Letras e Artes (1)	Brasil (9) Colômbia (3) México (2) Portugal (2)	2021 (7) 2018 (4) 2019 (3) 2020 (2) 2014 (1) 2015 (1)
“políticas públicas” AND estrangeiros	22 Ciências Humanas (14) Ciências da Saúde (11) Ciências Sociais Aplicadas (5)	Brasil (12) Colômbia (4) Saúde Pública (4) México (1) Paraguai (1)	2018 (6) 2019 (5) 2015 (2) 2016 (2) 2005 (1) 2009 (1) 2012 (1)

Pesquisa por descritores - SCIELO - Scientific Electronic Library Online			
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	LOCAL	ANO
			2014 (1) 2017 (1) 2020 (1) 2021 (1)
“políticas públicas AND “América Latina”	353 Ciências Sociais Aplicadas (154) Ciências Humanas (120) Ciências da Saúde (97) Multidisciplinar (12) Linguística, Letras e Artes (5) Engenharias (4) Ciências Agrárias (3) Ciências Exatas e da Terra (2)	Brasil (70) México (67) Colômbia (65) Argentina (30) Cuba (16) Chile (13) Venezuela (8) Bolívia (6) Costa Rica (6) Equador (5) Peru (5) Portugal (5) Uruguai (4) Paraguai (3) Espanha (2)	2021 (36) 2020 (30) 2019 (29) 2013 (26) 2014 (26) 2017 (26) 2018 (24) 2008 (21) 2016 (21) 2010 (18) 2007 (14) 2012 (14) 2011 (13) 2015 (13) 2022 (12) 2009 (9) 2005 (6) 2006 (5) 2004 (3) 2001 (2) 2002 (2) 2003 (2) 1998 (1)
“políticas públicas AND “América Latina” AND imigrantes	0	-	-
“políticas públicas AND “América Latina” AND refugiados	0	-	-
“políticas públicas AND “América Latina” AND estrangeiros	0	-	-
educação	47.080	Brasil (31.908) Colômbia (2.752) Portugal (1.688) México (550) Argentina (471) Chile (447) Costa Rica (156) Espanha (149) Venezuela (143) Peru (139) Cuba (137)	2021 (3.613) 2020 (3.584) 2018 (3.375) 2019 (3.363) 2017 (2.748) 2016 (2.660) 2014 (2.618) 2015 (2.615) 2013 (2.520) 2012 (2.496) 2011 (2.233)

Pesquisa por descritores - SCIElo - Scientific Electronic Library Online

TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	LOCAL	ANO
		Uruguai (102) Bolívia (73) Paraguai (12) Equador (3)	2010 (1.998) 2009 (1.829) 2022 (1.676) 2008 (1.507) 2007 (1.389) 2006 (1.076) 2005 (1.024) 2004 (759) 2003 (694) 2002 (510) 2001 (478) 2000 (457) 1999 (383) 1998 (301) 1997 (202) 1996 (78) 1994 (72) 1995 (68) 1985 (56) 1993 (52) 1981 (50) 1984 (44) 1986 (43) 1983 (42) 1988 (42) 1982 (39) 1980 (38) 1991 (37) 1979 (36) 1992 (36) 1978 (33) 1987 (31) 1990 (31) 1989 (29) 1974 (21) 2023 (20) 1972 (17) 1973 (15) 1971 (9) 1975 (7) 1968 (6) 1977 (6) 1976 (5) 1969 (4) 1970 (2) 1946 (1) 1949 (1) 1966 (1)
educação AND “América Latina”	412 Ciências Humanas (270)	Brasil (199) Colômbia (101) México (20)	2021 (44) 2019 (36) 2018 (35)

Pesquisa por descritores - SCIElo - Scientific Electronic Library Online			
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	LOCAL	ANO
	Ciências da Saúde (100) Ciências Sociais Aplicadas (55) Multidisciplinar (26) Linguística, Letras e Artes (9) Ciências Biológicas (4) Engenharias (2) Ciências Exatas e da Terra (1)	Argentina (12) Chile (10) Portugal (9) Bolívia (4) Peru (4) Costa Rica (3) Cuba (3) Espanha (3) Venezuela (3) Uruguai (2) Paraguai (1)	2020 (32) 2016 (27) 2017 (26) 2015 (22) 2011 (20) 2012 (20) 2013 (20) 2014 (19) 2007 (18) 2010 (15) 2005 (13) 2022 (12) 2004 (11) 2008 (11) 2009 (7) 2000 (5) 2003 (5) 2001 (4) 2002 (4) 2006 (3) 1997 (2) 1990 (1)
educação AND "América Latina" AND imigrantes	2 Ciências Humanas (2)	Argentina (1) Brasil (1)	2019 (1) 2020 (1)
educação AND "América Latina" AND refugiados	1	Brasil (1)	2017 (1)
educação AND "América Latina" AND estrangeiros	0	-	-
educação AND imigrantes	101 Ciências Humanas (71) Ciências da Saúde (33) Ciências Sociais Aplicadas (18) Linguística, Letras e Artes (6) Multidisciplinar (3)	Brasil (65) Colômbia (7) Portugal (7) Chile (4) Argentina (3) Costa Rica (1) Espanha (1) Peru (1)	2014 (8) 2021 (8) 2016 (7) 2013 (6) 2015 (6) 2012 (5) 2022 (4) 2000 (3) 2006 (3) 2001 (2) 2009 (2) 2002 (1) 2003 (1) 2007 (1) 2011 (1)
educação AND	3	Brasil (9)	2017 (5)

Pesquisa por descritores - SCIElo - Scientific Electronic Library Online			
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	LOCAL	ANO
refugiados	Ciências Humanas (11) Ciências da Saúde (4) Ciências Sociais Aplicadas (1)	Paraguai (1)	2020 (4) 2021 (2) 2018 (1) 2022 (1)
educação estrangeiros AND	Ciências Humanas (47) Ciências da Saúde (26) Ciências Sociais Aplicadas (8) Multidisciplinar (1)	Brasil (49) Colômbia (3) Chile (2) México (2) Argentina (1)	2020 (9) 2019 (8) 2021 (6) 2014 (5) 2016 (5) 2017 (5) 2009 (4) 2012 (4) 2018 (4) 2011 (3) 2003 (2) 2008 (2) 2010 (2) 2013 (2) 2002 (1) 2006 (1) 2015 (1) 2022 (1)
políticas educacionais	1044 Ciências Humanas (875) Ciências da Saúde (85) Ciências Sociais Aplicadas (84) Linguística, Letras e Artes (24) Multidisciplinar (22) Engenharias (4)	Brasil (852) Colômbia (61) Portugal (21) México (20) Argentina (18) Costa Rica (9) Chile (8) Peru (6) Cuba (1) Equador (1) Uruguai (1)	2021 (122) 2020 (88) 2019 (86) 2018 (76) 2017 (66) 2013 (64) 2016 (58) 2015 (56) 2014 (51) 2012 (48) 2022 (43) 2011 (39) 2008 (37) 2007 (34) 2010 (31) 2009 (28) 2006 (23) 2003 (22) 2004 (14) 2001 (13) 2005 (13) 1999 (11) 2002 (9) 2000 (8) 1997 (2) 1989 (1) 1998 (1)

Pesquisa por descritores - SCIElo - Scientific Electronic Library Online			
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	LOCAL	ANO
imigrantes AND "políticas educacionais"	2 Ciências Humana (2)	Brasil (2)	2015 (1) 2018 (1)
"direito a educação"	217	Brasil (166) Colômbia (20) Peru (4) Portugal (4) Argentina (3) México (3) Chile (2) Costa Rica (2) Cuba (2) Paraguai (2) Uruguai (2) Equador (1)	2021 (29) 2017 (22) 2019 (21) 2020 (18) 2018 (17) 2016 (16) 2012 (11) 2022 (11) 2011 (10) 2015 (10) 2013 (9) 2007 (7) 2008 (7) 2014 (7) 2009 (6) 2005 (4) 2002 (3) 2010 (3) 2003 (2) 2006 (2) 1998 (1) 2001 (1)
(Direito à educação) AND (América Latina)	20	Brasil (10) Colômbia (3) México (2) Bolívia (1) Cuba (1) Uruguai (1) Venezuela (1)	2020 (4) 2021 (3) 2022 (3) 2009 (2) 2015 (2) 2002 (1) 2007 (1) 2010 (1) 2012 (1) 2016 (1) 2018 (1)
(Direito à educação) AND (América Latina) AND (imigrantes)	0	-	-
(Direito à educação) AND (América Latina) AND (refugiados)	0	-	-
(Direito à educação) AND (América Latina) AND (estrangeiros)	0	-	-
"direito à educação" AND imigrantes	2	Brasil (2)	2012 (1) 2020 (1)

Pesquisa por descritores - SCIELO - Scientific Electronic Library Online			
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	LOCAL	ANO
“direito à educação” AND estrangeiros	-	-	-
“direito à educação” AND refugiados	1	Paraguai (1)	2018 (1)
imigrantes	896	Brasil (548) Portugal (91) Colômbia (90) Argentina (24) Chile (24) México (5) Peru (5) Uruguai (4) Costa Rica (3) Bolívia (2) Espanha (1)	2020 (76) 2018 (69) 2021 (68) 2014 (67) 2013 (66) 2019 (64) 2017 (63) 2016 (56) 2015 (55) 2012 (49) 2011 (37) 2008 (29) 2009 (26) 2010 (26) 2006 (21) 2022 (20) 2007 (19) 2005 (13) 2003 (12) 2000 (11) 2004 (11) 2001 (7) 1990 (5) 1997 (4) 1999 (4) 2002 (4) 1974 (2) 1982 (2) 1989 (2) 1998 (2) 1981 (1) 1986 (1) 1987 (1) 1991 (1) 1993 (1) 1996 (1)
refugiados	431	Brasil (63) México (76) Colômbia (45) Portugal (37) Espanha (20) Argentina (16) Chile (15) Venezuela (4) Cuba (3)	2020 (57) 2021 (56) 2018 (42) 2017 (37) 2019 (36) 2016 (30) 2014 (27) 2015 (21) 2022 (16)

Pesquisa por descritores - SCIElo - Scientific Electronic Library Online

TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	LOCAL	ANO
		Paraguai (3) Uruguai (3) Peru (2) Bolívia (1) Costa Rica (1) Ecuador (1)	2013 (15) 2007 (12) 2009 (11) 2012 (9) 2005 (8) 2006 (8) 2008 (8) 2010 (8) 2011 (7) 2001 (5) 2002 (3) 2004 (3) 1994 (2) 1997 (2) 1998 (2) 2000 (2) 2003 (2) 1991 (1) 1999 (1)
estrangeiros	538	Brasil (344) Colômbia (72) Portuga (135) Paraguai (12) Chile (11) México (9) Argentina (8) Cuba (3) Costa Rica (1) Espanha (1) Peru (1) Venezuela (1)	2019 (53) 2020 (45) 2015 (44) 2016 (40) 2021 (40) 2018 (39) 2017 (33) 2014 (29) 2012 (23) 2013 (22) 2007 (20) 2008 (19) 2011 (18) 2006 (15) 2009 (13) 2022 (13) 2003 (12) 2010 (11) 2004 (7) 2005 (6) 2000 (5) 1998 (4) 2001 (4) 2002 (4) 1982 (3) 1993 (3) 1994 (2) 1996 (2) 1999 (2) 1962 (1) 1970 (1) 1974 (1)

Pesquisa por descritores - SCIElo - Scientific Electronic Library Online			
TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	LOCAL	ANO
			1976 (1) 1981 (1) 1997 (1) 2023 (1)

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa nos repositórios de artigos da SciElo - Scientific Electronic Library Online

APÊNDICE B - trabalhos selecionados

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “direito à educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA				
Ano	Título	Autor(a)	Tipo/Área/ Instituição	Palavras-Chave
2009	O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina	Pablo Gentili	UERJ/CLACSO	Direito à educação; Exclusão social e educação; Direitos humanos e educação; Política educacional na América Latina; Sistemas nacionais de educação
2010	Fronteiras do direito humano à educação: Um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo	Giovanna Modé Magalhães Orientadora: Dra. Flávia Inês Schilling	Mestrado em Educação - Sociologia da Educação/ USP	migrações internacionais; direito humano à educação; imigrantes bolivianos.
2019	O direito à educação como pressuposto da cultura constitucional: em busca do pleno exercício da cidadania	Tauana Fernandes Fontenelle Orientador: Dr. Ricardo Maurício Freire Soares	Mestrado em Direito - Direito Público/ UFBA	Cultura Constitucional; Direito à educação; Constituição; Conhecimento; Cidadania.
2020	A realização do direito à educação para haitianos: um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense	César Augusto Ibañez Orientadora: Dra. Monica Ribeiro da Silva.	Doutorado/Educação/ UFPR	Direito à educação. Haitianos. Migrantes. Direitos humanos. Políticas educacionais.
2021	O direito à educação do refugiado: proposta de reserva orçamentária e de políticas de acolhimento	Vanessa Lopes Vasconcelos Orientadora: Dra. Gina Vidal Marçílio Pompeu	Doutorado em Direito Constitucional - Direito Constitucional. Público/ UNIFOR	Direito à educação. Refugiados. Operação Acolhida. Covid-19. Inclusão orçamentária e políticas de acolhimento.
2021	Contribuições da jurisdição da corte interamericana na efetivação do direito à educação na América Latina	Celso de Oliveira Santos; Beatriz Mendes Niyama	UERJ/NEPEDI/Cadeira San Tiago Dantas da Academia Paulista de Direito.	educação; Corte Interamericana de Direitos Humanos; políticas públicas educacionais
EDUCAÇÃO BÁSICA				
2012	O acesso à educação escolar	Tatiana Chang	Mestrado em	Direito à Educação -

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “direito à educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
	de imigrantes em São Paulo: A trajetória de um direito	Waldman Professor Associado Antonio Rodrigues de Freitas Júnior	Direito - Direitos Humanos/ USP	Brasil. Acesso à educação - São Paulo. Imigrantes - São Paulo. Imigração internacional.
2018	De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: Mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo	Katia Norões Orientadora: Débora Mazza	Doutorado em Ciências Sociais e Educação/ Unicamp	migração internacional; criança estrangeira; educação pública; direito à educação; política educacional
2018	Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos	Deborah Esther Grajzer Orientadora: Dra. Luciane Maria Schlindwein Coorientadora: Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese	Mestrado em Educação/ UFSC	Crianças refugiadas; Infância; Migração; Direitos Humanos; Educação.
2019	Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje : formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento	Adriana de Carvalho Alves Braga Orientador: Dr. João Clemente de Souza Neto	Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura/ Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP	Educação para Imigrantes. Interculturalidade. Formação docente. Currículo. Cultura escolar.
2020	Da invisibilidade à visibilidade: a insuficiência da política pública educacional para crianças e adolescentes migrantes e refugiados em Fortaleza no período de 2015 a 2020	Camilla Martins Cavalcanti Orientadora: Dra. Ana Carla Pinheiro Freitas Coorientadora Dra. Maria Lírida Calou de Araújo e Mendonça	Mestrado em Direito Constitucional/ UNIFOR	Crianças e adolescentes migrantes e refugiados. Direito fundamental à educação. Política Pública Educativa. Rede municipal de Educação de Fortaleza.
2021	Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos	Katia Norões	Artigo - Dossiê Migrações Internacionais e Infâncias/Zero-a- Seis, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 420-443, jan./jun., 2021. UFSC/ Educação e	Migração infantil. Criança migrante. Direitos humanos. Educação.

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “direito à educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
			Ciências Sociais.	
ENSINO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO				
2020	Fronteiras da igualdade: direito à educação superior para imigrantes e refugiados(as) na UFSM	Jaqueline Bertoldo Orientadora: Dra. Giuliana Redin	Dissertação /Direito/ UFSM	Migrações internacionais. Refugiados. Direitos Humanos. Ensino superior.
2021	Ação afirmativa para imigrantes em universidades públicas: o ingresso de refugiados e portadores de visto humanitário na Universidade Estadual de Goiás (2015-2020)	Júlio César Xaveiro dos Santos Orientadora: Dra. Divina Aparecida Leonel Lunas.	Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades - dinâmicas territoriais no cerrado/ UEG	Universidade. Ação afirmativa. Direitos. Refugiados. Visto humanitário.
GRUPOS ÉTNICOS				
2012	Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação	Giovanna Modé Magalhães; Flávia Schilling	artigo/Sociologia - USP	imigrantes; educação escolar; direitos humanos; preconceito.
2017	Educação e direitos humanos para mulheres em comunidades islâmicas	Allana de Freitas Lacerda Dra. Francisca Geny Lustosa.	Dissertação / Educação/UFC	Educação. Direitos Humanos. Mulher Muçulmana. Multi e Interculturalidade.
2019	Diferença cultural, políticas e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no município de São Paulo	Ana Paula Ignacio Masella Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira.	Mestrado em Educação - Currículo/ PUC-SP	Imigração. Políticas Públicas. Direito à Educação. Educação inclusiva.
2020	As intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na educação de jovens e adultos (EJA): desafios e possibilidades	Dominique Antoine Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral	Mestrado em Serviço Social e Política Social/ UEL	Migração haitiana. Educação de Jovens e Adultos. Políticas educacionais.
2020	Tipologia das políticas educacionais para imigrantes haitianos na região metropolitana de Campinas	Daniela dos Santos Caetano Orientadora: Dra. Sandra Fernandes Leite	Mestrado em Educação - Educação/ Unicamp	Análise de Políticas. Experiências de Educação. Imigrantes do Haiti. Direito à Educação. Tipologia.
2020	Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPOTICS	Assumpção, Adriana Maria; Teixeira Coelho, João Paulo Rossini	Grupo DIASPOTICS/UF RJ.	crianças imigrantes; equatorianos; direito à educação; integração

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “direito à educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
			Universidade Estácio de Sá /Erasmus Mundus+ MITRA: Migrations Transnationales, Université de Lille	
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS				
2020	O processo de (re) construção identitária de migrantes e refugiados em contexto de aprendizagem do português: um estudo de natureza sociocognitiva	Catarina Valle e Flister Orientadora: Sandra Maria Silva Cavalcante Coorientadora: Luciane Corrêa Ferreira	Mestrado em Letras/ Linguística e Língua Portuguesa/ PUC-MG	Imigração. Português como Língua de Acolhimento. Construção Identitária. Integração. Teatro.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das buscas nas plataformas BDTD do IbiCT e do Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma CAPES

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “políticas públicas”, “educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
EIXO: POLÍTICAS PÚBLICAS				
Ano	Título	Autor(a)	Tipo- Área- Instituição	Palavras-Chave
DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA				
2013	A contradição discursiva no processo de universalização do sujeito de direitos humanos	Diego Barbosa da Silva	Artigo/ Entretexos/ Transdisciplinar (Ciências Sociais; Relações Internacionais Contemporâneas; Letras-Linguística /Londrina(revista); mestrado UERJ/doutorado UFF-	Direitos humanos. Sujeito universal. Formação discursiva. Pré-construído.
2019	O direito à educação como pressuposto da cultura constitucional: em busca do pleno exercício da cidadania	Tauana Fernandes Fontenelle Orientador: Dr. Ricardo Maurício	Mestrado em Direito/ Direito Público / UFBA	Cultura Constitucional; Direito à educação; Constituição; Conhecimento; Cidadania.

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “políticas públicas”, “educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
		Freire Soares		
CURRÍCULO, CULTURA E IDENTIDADE				
2011	Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu	Franciane Oliveira Carvalho Orientador: Paulo Roberto Monteiro de Araujo	Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie	Foz do Iguaçu. Fronteira. Inautenticidade intercultural. Escola
2016	Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-Mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia	Zuila Guimarães Cova dos Santos Orientadora: Dra. Gislene Aparecida dos Santos	Doutorado em Geografia - Espaço, Sociedade e Ambiente - Produção e Transformação do espaço Urbano e Regional/UFPR	Fronteira; Escola; Interações e Imigrante.
2019	Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia	Márcia Maria Rodrigues Uchôa Orientador: Dr. Alípio Márcio Dias Casalis	Doutorado em Educação - Currículo - PUC-SP	Currículo; Interculturalidade; Política; Fronteira; Rondônia; Alteridade.
2019	Currículo e interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo	Sueidy Pithon Suyeyassu Orientador: Dr. Alípio Márcio Dias Casalis	Doutorado em Educação - Currículo/PUC-SP	Currículo. Imigrantes. Multiculturalismo. Interculturalidade. Identidade.
2019	Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo	Leila Maria de Oliveira Orientador: Dr. Alípio Márcio Dias Casalis	Doutorado em Educação - Currículo/PUC-SP	Currículo; Imigrantes; Xenofobia; Racismo; Educação intercultural; Alteridade; Escola municipal de São Paulo
2020	Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante	Marinaldo de Almeida Cunha Orientadora: Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues	Doutorado em Educação História, Política, Sociedade /PUC-SP	Imigração e educação; Censo escolar. Inclusão Currículo. Educação multicultural.
EDUCAÇÃO BÁSICA				
2012	O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: A trajetória de um direito	Tatiana Chang Waldman Orientador: Dr. Antônio Rodrigues	Mestrado em Direito - Direitos Humanos/ USP	Direito à Educação - Brasil. Acesso à educação - São Paulo. Imigrantes - São Paulo. Imigração

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “políticas públicas”, “educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
		de Freitas Junior		internacional.
2014	A internacionalização e ensino básico: suas motivações	Gustavo Brechesi Servilha Orientador: Dra. Janina Onuki	Mestrado em Ciência Política - Relações internacionais / USP	Globalização, paradiplomacia, mobilidade internacional, diplomacia pública, políticas públicas, escolarização, línguas estrangeiras modernas.
2016	Imigração e Alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos	Simone Garbi Santana Molinari Orientador: José Geraldo Silveira Bueno	Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade/PUC-SP	imigração; escolarização; alfabetização; escola
2016	Relações interculturais no espaço escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana	Janaina Silva Orientadora: Dra. Ana Keila Mosca Pinezi	Mestrado em Ciências Humanas e Sociais/ Universidade Federal do ABC	Educação intercultural ; diversidade cultural; imigração - Bolívia; Programa de pós-graduação em ciências humanas e sociais - UFABC
2018	De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo	Norões, Katia C. Orientadora: Dra. Débora Mazza	Doutorado em Educação - Ciências Sociais em Educação /Unicamp	
2019	Diversidade na fronteira: um olhar a partir das formas de acolhimento e avaliação dos alunos estrangeiros nas escolas públicas municipais iguaçuenses	Elaine Cristina Cardoso Freitas Orientadora: Dra. Silvia Lima de Aquino. Coorientadora: Dra. Francisca Paula Soares Maia.	Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento/ Unila	Escola. Aluno. Estrangeiro. Avaliação. Acolhimento.
2019	Política municipal para a população imigrante de São Paulo: desafios da transversalidade	Juliana Moreira De Souza Tubini Dra. Marta Ferreira Santos Farah	Mestrado em Administração Pública e Governo - Administração de Empresas de São Paulo/ FGV	Políticas Públicas. Transversalidade. Intersetorialidade. Migração Internacional. Gestão migratória.
ENSINO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO				

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “políticas públicas”, “educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
2015	Diáspora africana e educação	Anso da Silva Orientadora: Dra. Elizabeth Maria Beserra Coelho	Mestrado em Políticas Públicas/ UFMA	Diáspora africana; educação.
2016	O projeto Milton Santos de acesso ao ensino superior (Promisaes) como política de assistência estudantil ao programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G)	Hilton Sales Batista Orientadora Dra. Cristina Helena Almeida de Carvalho	Mestrado profissional em Educação/ UnB	Política Pública. Assistência Estudantil. Permanência. Educação Superior. Promisaes. PEC-G.
2017	Imigrantes e refugiados na perspectiva da Política Nacional de Extensão Universitária: estudo de caso de um projeto de extensão em uma instituição federal de ensino superior	Carlos Alberto Lima Talayer Orientadora: Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha	Mestrado em Gestão Educacional - Unisinos	Extensão Universitária. Universidade. Imigrantes e Refugiados Senegaleses. Políticas locais. Gestão Educacional.
2018	O programa de estudantes-convênio de graduação: (re)construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da educação superior no Instituto Federal do Ceará	Ricardo da Silva Pedrosa Orientadora: Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas - Políticas Públicas UFC	Intercâmbio. Identidades. Étnico-racial. Africanidades.
2019	Acolhimento e integração dos estudantes internacionais na Universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira - UNILAB	Francisca Sidma Ferreira de Souza Dra. Maria Elias Soares	Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (Poeduc) - Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. / UFC	Internacionalização. Integração estudantil. Acolhimento.
2021	Políticas públicas educacionais para refugiados e solicitantes de refúgio no Brasil: a importância de uma política de integração nas universidades federais brasileiras.	Giselle Ferreira Bernardazzi Torrens Orientador: Roberto Vilchez Yamato	Mestrado (artigo) em Análise e Gestão de Políticas Internacionais (MAPI) Departamento de Relações Internacionais/ PUC-RJ	Políticas públicas; educação; ensino superior; universidades federais brasileiras; refugiados; solicitantes de refúgio; governo federal; ACNUR

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “políticas públicas”, “educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
2021	A adaptação dos estudantes universitários estrangeiros no Brasil em face da internacionalização do ensino superior: uma revisão de escopo.	Letícia Janaina Possa Zembrzski Orientador: Prof. Dr. Oscar Kenji Nihei	artigo de Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras/ Unioeste	Migração Estudantil. Fronteiras Acadêmicas. Políticas de Acolhimento
GRUPOS ÉTNICOS				
2015	Migração haitiana para o Brasil - processo de fixação e adaptação: uma questão de gênero (2013-2014)	Carolina da Fonseca Barbosa Ribeiro Orientador: Dr. Duval Magalhães Fernandes	Mestrado em Geografia – Tratamento da Informação Espacial/ PUC-MG	Migração, Migração Haitiana; Gênero, Brasil, Migração Internacional.
2015	A escolarização da comunidade nipônica do Bairro Parateí (1960-1980)	Ana Hiroko Aoke Orientadora: Dra. Circe Fernandes Bittencourt	Mestrado em Educação - História, Política, Sociedade/ PUC - SP	educação escolar; memória; imigração japonesa e diversidade cultural.
2017	Educação e direitos humanos para mulheres em comunidades islâmicas	Allana de Freitas Lacerda Orientadora: Dra. Francisca Geny Lustosa.	Mestrado em Educação - Educação Brasileira - UFC	Educação. Direitos Humanos. Mulher Muçulmana. Multi e Interculturalidade.
2018	Migração haitiana no Brasil: uma análise das políticas de inserção e perspectivas educacionais de haitianos adultos em Londrina-PR.	Nelma dos Santos Assunção Galli Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz.	Mestrado em Educação/ UEL.	Educação; Imigração haitiana; Trabalho; Direitos Humanos
2019	A territorialização de migrantes do Haiti em Cambé-PR e Rolândia-PR: as demandas das mulheres haitianas e as ações realizadas	Jéssica Costa Pizaia Orientadora: Dra. Adriana Castreghini de Freitas Pereira	Mestrado em Geografia - UEL	Mobilidade haitiana. Mulheres haitianas. Territorialização. Desigualdade de gênero.
2020	A realização do direito à educação para haitianos: um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense	César Augusto Ibañez Orientadora: Dra. Monica Ribeiro da Silva	Doutorado em Educação/ UFPR	Direito à educação. Haitianos. Migrantes. Direitos humanos. Políticas educacionais.

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “políticas públicas”, “educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
2020	(Sobre)vivências migratórias: Narrativas de haitianas e haitianos residentes no município de Maringá-PR sobre a acolhida, educação e inclusão	Giovani Giroto Orientadora: Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Mestrado em Educação - Educação/ UEM	Migrantes haitianos; Educação Social; Acolhimento; Inclusão.
2021	A inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional do Recife e o acesso à educação na política migratória	Bruno Amorim Batista Orientadora: Dra. Vanessa Alexandra de Melo Pedroso	Mestrado interinstitucional em Direito - (MINTER) UNICAP - ASCES/UNITA	imigração; direitos humanos; políticas públicas; educação; Venezuelanos.
2021	Condições de vida e trabalho de imigrantes haitianos residentes no município de Cascavel/Paraná	Jean Bart David Orientadora: Dra. Maria Lucia Frizon Rizzotto	Mestrado em Saúde Pública - Saúde Pública em Região de Fronteira - Centro de Educação, Letras e Saúd/ Unioeste	Palavras-Chaves: Imigração; Saúde do Trabalhador; Processo Saúde-Doença; Condições Sociais.
2021	O ativismo das mulheres sul-americanas imigrantes: um estudo de caso sobre a construção da política pública municipal em São Paulo.	Rosana Bacron Orientadora: Dra. Léa Francesconi.	Mestrado em Geografia Humana do Departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ USP	São Paulo; política pública; gênero; migração; interseccionalidade; ativismo.
HISTORIOGRÁFICOS				
2002	Nacionalização do Ensino: Estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville	Nilton José Cristofolini Orientador: Dr. Valberto Dirksen	Mestrado em História - História Cultural/ UFSC	Estado Novo; Identidade Nacional; Igreja e Nacionalização; Nacionalização do Ensino em Joinville; Orestes Guimaraes
2007	Educação e cotidiano escolar em São José dos Campos (1889-1930)	Zuleika Stefania Sabino Roque Orientadora: Dra. Estefânia Knotz Canguçu Fraga	Mestrado em História - História Social/ PUC-SP	-
2008	A imigração alemã e a educação na Petrópolis - Colônia (1843-1860)	Maria das Graças Duvanel Rodrigues Orientadora: Maria Celi Chaves Vasconcelos	Mestrado em Educação/ UCP	Trabalho não localizado.

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “políticas públicas”, “educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
2008	Os interesses e ideologias que nortearam as políticas públicas na educação no governo Vargas 1930-1945: o caso do Espírito Santo	Josineide Rosa Orientadora: Dra. Nara Saletto da Costa	Mestrado em História Social das Relações Políticas - Centro de Ciências Humanas e Naturais/ UFES	Educação. Estado Nacional. Identidade Nacional. Políticas Públicas.
2009	Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888-1912)	Maysa Gomes Rodrigues Orientadora: Dra. Cynthia Greive Veiga.	Doutorado em Educação/ UFMG	-
2010	A política de nacionalização e a educação no Vale do Rio do Peixe (1937–1945)	Maristela Fátima Fabro Orientadora: Dra. Elizabeth Farias da Silva.	Mestrado em Sociologia Política/ UFSC	Estado Novo. Educação. Nacionalização. Italianos. Língua.
2011	Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960	Fernanda Rodrigues Zanatta Orientador: Dr. Lúcio Kreutz	Mestrado em Educação - História e Filosofia da Educação/ UCS	Diversidade cultural, imigrantes, história da educação, cultura escolar, História Cultural, nacionalização do ensino.
2012	Políticas públicas nacionais em educação entre 1930-1945: a inspetoria municipal de educação de Rio Grande - RS	Ester Rosa Ribeiro Orientadora: Dra. Berenice Corsetti	Mestrado em Educação/ Unisinos	Inspeção escolar; políticas públicas; período Vargas; Rio Grande; inspetoria de educação.
2014	Os males de origem da educação brasileira segundo Manoel Bomfim	Dênis Wagner Machado Orientadora Dra. Berenice Corsetti	Mestrado em Educação - Educação, História e Políticas/ Unisinos	Manoel Bomfim. Pensamento político-pedagógico. Políticas educacionais.
2016	Histórias e memórias da vida em comunidade: os processos sociais de educação entre descendentes de ucranianos em Jesuíno Marcondes, Prudentópolis – PR' 31/03/2016	Mariete Zazula Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Melo	Mestrado em Educação - Políticas educacionais, história e organização da escola/ Unicentro, Guarapuava	Comunidade rural de Jesuíno Marcondes; Descendentes de ucranianos; Memórias; Processos sociais de educação
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS				
2005	O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história	Sérgio Augusto Freire de Souza	Doutorado em Linguística do Instituto de Estudos	língua estrangeira- estudo e ensino; língua inglesa; língua

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “políticas públicas”, “educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
	e educação	Orientador: Orientadora: Profa. Dra. Eni Puccinelli Orlandi	da Linguagem / Unicamp	portuguesa; legislação educacional; análise de discurso
2010	Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços	Maria Silvia Cristofoli Orientadora: Prof. Dra. Maria Beatriz Moreira Luce	Doutorado em Educação - Política e gestão de processos educacionais/ UFRGS	Política educacional. Educação básica. MERCOSUL. Língua estrangeira. Brasil. Argentina.
2011	A implantação da língua espanhola no ensino médio público do município de Ponta Grossa - PR: conquistas e desafios	Daniela Terezinha Esteche Maciel Orientadora: Profa Dra Rita de Cássia da Silva Oliveira	Mestrado em Educação - História e Política Educacionais - UEPG	História e política educacional. Política de implantação da língua espanhola. Ensino da língua espanhola e a Lei nº 11.161/2005.
2015	Políticas linguísticas e educacionais: o ensino de língua alemã em Marechal Cândido Rondon - PR.	Franciele Maria Martiny Orientadora. Dra Clarice Nadir von Borstel.	Doutorado em Letras /área de concentração em Linguagem e Sociedade/ Linguagem – Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino./ UNIOESTE	Políticas Linguísticas; Políticas Educacionais; Língua de imigração; Ensino de Língua Alemã.
2016	Em busca de uma política de ensino de línguas estrangeiras no Brasil: Objetivos para o ensino de línguas na Educação Básica	Ana Lúcia Alouche Busso Orientadora: Dra Joselita Júnia Viegas Vidotti	Mestrado em Linguística Aplicada - Letras - UNB	Política de Ensino de Línguas. Política Linguística. Objetivos do Ensino de Línguas Estrangeiras. Educação Básica.
2017	Políticas linguísticas e políticas públicas: uma análise sobre a implementação do currículo mínimo de línguas estrangeiras modernas da SEEDUC/RJ	Ana Maria Mendes Larghi Orientador: Dr. Xoán Carlos Lagares Diez	Doutorado em Estudos da Linguagem/ Letras/ UFF	Currículo Mínimo, Línguas Estrangeiras Modernas, Políticas Públicas e Linguísticas, Práticas Pedagógicas
2018	“[...] falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) daí é outra coisa”: um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública no município de Blumenau - SC	Izabel Cristina Greuel Orientadora Dra Maria Inêz Probst Lucena	Mestrado em - Linguística - Letras/ UFSC	Ensino Bilingue. Práticas de linguagem. Translinguagem.

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “políticas públicas”, “educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
2018	Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso	Amélia de Oliveira Neves Orientador: Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz	Mestrado em - Estudos Linguísticos - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Letras/ UFMG	Linguística Aplicada Indisciplinar; Política Linguística; Português como língua adicional; Português como língua de acolhimento; Ensino Fundamental; crianças imigrantes.
2020	A valorização do interculturalismo no processo de ensino e aprendizagem na educação básica de Orleans (SC): a memória identitária local como proposta pedagógica	Andréa Andrade Alves Debiasi Orientadora: Dra. Silvânia Siebert Coorientadora Dra. Jussara Bittencourt de Sá	Doutorado em Ciências da Linguagem/ UNISUL	Interculturalidade. Educação. Orleans (SC). Memória Identitária Local.
REFUGIADOS				
2012	O direito internacional dos refugiados e o ordenamento jurídico brasileiro: análise da efetividade da proteção nacional	Carina de Oliveira Soares Orientador: Dr. George Sarmento Lins Júnior.	Mestrado em - Direito/ UFAL	Instituto internacional do refúgio. Proteção nacional. Princípio do non-refoulement. Integração local. Assistência aos refugiados.
2018	Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos	Deborah Esther Grajzer* Orientadora: Dra. Luciane Maria Schlindwein Coorientadora: Dra. Josiane Rose Petry Veronese	Mestrado em Educação/ UFSC	Crianças refugiadas; Infância; Migração; Direitos Humanos; Educação.
2019	O Brasil e o regime internacional para refugiados: uma análise a partir da teoria crítica de Jürgen Habermas do período entre 1997 a 2018	Gabriela Garcia Angélico Orientador: Dr. José Geraldo Alberto Bertoncini Poker.	Doutorado em Ciências Sociais - Pensamento social, educação e política públicas/ UNESP	Refugiados. Regime Internacional. Políticas Públicas. Brasil. Emancipação. Habermas.
2019	Políticas públicas de proteção para as crianças na condição de refúgio no Brasil: limites e possibilidades	Johana Cabral Orientador: Dr. Ismael Francisco de Souza	Mestrado em Direito. Área de Concentração em Direitos Humanos e Sociedade, Direito, Sociedade e Estado/ UNESC	Criança. Migrações. Políticas públicas. Refúgio. Teoria da Proteção Integral.

Trabalhos selecionados e categorizados a partir dos descritores “políticas públicas”, “educação” e “imigrantes/refugiados/estrangeiros”				
2019	Guerreiras afro-atlânticas: mulheres refugiadas em busca de sua outra no Brasil	Cileide Luz Soares Inacio Orientadora: Dra. Viviane M. Mendonça	Mestrado em Educação/ UFSCar	Gênero. Migração. Refúgio. Identidade. Sociologia do cotidiano.
2020	Da invisibilidade à visibilidade: a insuficiência da política pública educacional para crianças e adolescentes migrantes e refugiados em Fortaleza no período de 2015 a 2020	Camilla Martins Cavalcanti* Orientadora: Dra. Ana Carla Pinheiro Freitas Coorientadora Dra. Maria Lírida Calou de Araújo e Mendonça	Mestrado em Direito - Direito Constitucional/ Unifor	Crianças e adolescentes migrantes e refugiados. Direito fundamental à educação. Política Pública Educacional. Rede municipal de Educação de Fortaleza.

*As obras de Deborah Esther Grajzer e de Camila Martins Cavalcanti foram categorizadas no grupo de trabalhos dedicados à educação básica no eixo “políticas públicas”, uma vez que essa categoria se mostrou mais significativa diante dos resultados achados naquele eixo, enquanto que nesse, foi mais representativo o grupo voltado aos refugiados. Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados a partir das plataformas Capes e Ibict.

APÊNDICE C - Carta aos ministérios da educação dos países latino-americanos

Hola, mi nombre es Helen Parnes Miranda, soy estudiante de la Maestría en Educación Stricto Sensu del Programa de Posgrado en Educación del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Santa Catarina (PPGE - Instituto Federal Catarinense - Camboriú - SC - BRASIL) y hago parte de GEPEFFOPE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación, Formación Docente y Procesos Educativos).

Investigo el derecho a la educación de inmigrantes y refugiados: un estudio a la luz de la normativa en la región de América Latina y el Caribe, guiado por la Prof. Dr. Sônia Regina de Souza Fernandes, busco comprender como los países que conforman la región de América Latina y el Caribe tratan el derecho a la educación de las personas inmigrantes y refugiadas.

En este sentido, quisiera solicitar, si es posible, la indicación de documentos oficiales - leyes nacionales - que traten sobre el derecho a la educación de los inmigrantes y refugiados, tales como la Constitución, Leyes en materia de educación y leyes en materia de derechos de los inmigrantes y refugiados.

Em anexo, carta de solicitação assinada



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (PPGE-IFC)
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

Hola, mi nombre es Helen Parnes Miranda, soy estudiante de la Maestría en Educación Stricto Sensu del Programa de Posgrado en Educación del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Santa Catarina (PPGE - Instituto Federal Catarinense - Camboriú - SC - BRASIL) y hago parte de GEPEFFOPE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación, Formación Docente y Procesos Educativos).

Investigo el derecho a la educación de inmigrantes y refugiados: un estudio a la luz de la normativa en la región de América Latina y el Caribe, guiado por la Prof. Dr. Sônia Regina de Souza Fernandes, busco comprender como los países que conforman la región de América Latina y el Caribe tratan el derecho a la educación de las personas inmigrantes y refugiadas.

En este sentido, quisiera solicitar, si es posible, la indicación de documentos oficiales - leyes nacionales - que traten sobre el derecho a la educación de los inmigrantes y refugiados, tales como la Constitución, Leyes en materia de educación y leyes en materia de derechos de los inmigrantes y refugiados.

Sônia Regina de Souza Fernandes Helen Parnes Miranda Reitora/Orientadora
Mestranda - Mestrado Acadêmico em Educação Decreto de 21/01/2020
2020 de 22/01/2020



REITORIA
Rua das Missões, 100 - Ponta Aguda
89051-000 - Blumenau/SC
Telefone: 47-3317800
www.ifc.edu.br