

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Amanda Nascimento Balestrini

**Direito à educação e inclusão de crianças imigrantes e refugiadas na educação básica em
escolas de Belo Horizonte**

Belo Horizonte

2025

Amanda Nascimento Balestrini

Direito à educação e inclusão de crianças imigrantes e refugiadas na educação básica em escolas de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury.

Área de concentração: Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino

Belo Horizonte

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

B184d Balestrini, Amanda Nascimento
Direito à educação e inclusão de crianças imigrantes e refugiadas na educação básica em escolas de Belo Horizonte / Amanda Nascimento
Balestrini. Belo Horizonte, 2025.
205 f. : il.

Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Crianças - Migração. 2. Educação básica - Crianças - Belo Horizonte (MG). 3. Direitos das crianças. 4. Direito à educação. 5. Direitos humanos (direito internacional público). 6. Direitos do refugiado. 7. Imigrantes - Educação. 8. Refugiados - Educação. I. Cury, Carlos Roberto Jamil. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 376

Amanda Nascimento Balestrini

Direito à educação e inclusão de crianças imigrantes e refugiadas na educação básica em escolas de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Ângela Dalben – UFMG (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Teodoro Zanardi – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2025

AGRADECIMENTO

O ato de pesquisar nada mais é do que ressignificar. Ressignificamos as pessoas ao nosso redor, a nós mesmos, a nossas ideias e o nosso modo de enxergar o mundo. Porém, essa mudança só é possível porque estamos em constante interação com outros tantos sujeitos, que possuem suas próprias ideias e que, ao mesmo tempo, estão se ressignificando constantemente. Em outras palavras, pesquisar é estar aberto para o outro de tal modo que nos permitimos deixar nossas convicções de lado e nos abrimos em um processo de empatia. Por isso, a pesquisa nunca se faz sozinha.

Existem três grupos de extrema importância que eu gostaria de enaltecer por assumirem, em pessoa, o significado de pesquisar. À todas as crianças migrantes que, de um jeito tão genuíno, demonstraram sua autenticidade e espontaneidade; aos pais e responsáveis que contribuíram com o nosso trabalho e que autorizaram a participação de seus pequenos; e aos professores, diretores e coordenadores, que compartilharam suas experiências e acolheram este trabalho com muito amor e carinho. Todos vocês ressignificam sua existência e o ambiente ao seu redor diariamente. Obrigada!

Professor Cury, muito obrigada por acreditar em minha pesquisa, por me mostrar caminhos que eu não havia enxergado, por ser mais que um orientador e, principalmente, por me ensinar sobre a importância de colocar amor em tudo o que faço. Aos meus pais e minha irmã, muito obrigada pelo apoio, motivação, paciência, amizade e por serem os melhores pais e a melhor irmã que poderia existir! Francisco e Luzia, obrigada por contribuírem sempre com minha educação, vocês e meus pais são exemplos de seres humanos. Leonardo, Silvana, Lu e Pi, obrigada por acompanharem meu ritmo acadêmico tornando tudo mais divertido!

Professora Çãozinha, Letícia, Vânia e professor Duval e Teodoro, levarei o aprendizado e o companheirismo de vocês com grande respeito. Bia, Mareu, Júlia, Israel, Lívia e Aninha, não existem melhores amigos que vocês! Obrigada por estarem ao meu lado nas horas boas e ruins. Gustavo, obrigada pelo apoio. Robson, Silene, Camila, Eliza e Michele, amo muito vocês e sou eternamente grata pela amizade e pelo carinho, sem vocês, o final deste trabalho não seria o mesmo. Leopoldo e Eduardo, obrigada por terem contribuído com meu processo educacional e por estarem sempre interessados no que eu faço. Não menos importante, obrigada Vera por ser minha estrela cadente, guiando sempre o meu caminho com sua força e exemplo.

Por fim, agradeço à FAPEMIG pelo apoio financeiro necessário para a realização desta pesquisa.

*Se juntarmos o lugar de diversidade que é a escola, com o lugar de amor, compartilhamento,
de aceitar e olhar para o outro e para si, teríamos muito o que aprender.
(Fassassi, 2024)*

RESUMO

O movimento migratório tem como força motriz diversas razões, dentre elas a busca por melhores condições de vida e a necessidade de fuga de zonas de conflito, de crises políticas e de mudanças climáticas. Esse processo expõe o migrante a diversas situações de perigo. Em meio a este grupo, reconhece-se que as crianças estão em maior vulnerabilidade por estarem em condições peculiares de desenvolvimento. Considerando este cenário, a presente pesquisa busca estudar a proteção que o direito à educação confere a crianças migrantes, e compreender como os níveis administrativos do governo podem auxiliar na garantia desse direito humano em Belo Horizonte. Para tanto, o objetivo geral está pautado na identificação e compreensão do processo de acolhida desse público de modo a reconhecer o direito à educação básica como direito humano facilitador da inclusão das crianças migrantes na sociedade brasileira e, em especial, no município citado. Neste sentido, as abordagens metodológicas aqui utilizadas foram a análise documental e o estudo de campo. A primeira consistiu no mapeamento da situação dos migrantes no mundo, no Brasil e em Minas Gerais, a partir dos bancos de dados e de pesquisas do Ministério da Justiça e Segurança Pública, Ministério da Educação, dos organismos internacionais e das Secretarias de Educação do Estado de Minas e do Município de Belo Horizonte. A segunda, por sua vez, consistiu na visita a nove escolas da rede pública municipal e estadual de Belo Horizonte que possuíam crianças migrantes matriculadas no Ensino Fundamental. Assim, foi possível realizar entrevistas com esses alunos e os professores e aplicar um questionário para os pais ou responsáveis, possibilitando um diagnóstico crítico do tema. As conclusões indicam que o direito à educação de crianças migrantes tem sido garantido no município de Belo Horizonte principalmente devido à atuação dos professores, diretores e demais funcionários das escolas. No entanto, reconhece-se os esforços desenvolvidos pela secretária municipal de educação que, desde 2024, tem atuado mais ativamente com a temática migratória. Por outro lado, a secretaria estadual assume uma postura displicente para com o tema, o que gera sobrecarga dos profissionais que atuam no ambiente rotineiro escolar.

Palavras-chave: criança migrante; direito à educação; migração inclusiva.

ABSTRACT

The migratory movement is driven by various reasons, including the search for better living conditions and the need to flee conflict zones, political crises, and climate change. This process exposes migrants to numerous dangerous situations, and within this group, it is recognized that children are in greater vulnerability due to their specific developmental conditions. Considering this scenario, the present research aims to study the protection of migrant children's right to education, seeking to understand how the government's administrative levels can help ensure this right in Belo Horizonte. Thus, the general objective is based on identifying and understanding the process of welcoming this group to recognize the right to basic education as a facilitator for the inclusion of migrant children into Brazilian society, especially in the mentioned city. In this regard, the methodological approaches used here were document analysis and field study. The former consisted of mapping the situation of migrants globally, in Brazil, and in Minas Gerais, based on databases and research from the Ministry of Justice and Public Security, the Ministry of Education, international organizations, and the Departments of Education of the State of Minas Gerais and the Municipality of Belo Horizonte. The latter involved visiting nine public municipal and state schools in Belo Horizonte that had migrant children enrolled in Elementary School. This allowed for interviews with this group, as well as with teachers and parents, enabling a critical assessment of the topic. The findings indicate that the right to education for migrant children has been guaranteed in the city of Belo Horizonte mainly due to the actions of teachers, teachers and other school staff. However, the efforts made by the municipal education department are recognized, which has been more active on the issue of migration since 2024. On the other hand, the state department has adopted a careless stance on the matter, which overloads the professionals who work in the routine school environment.

Keywords: Migrant children; right to education; safe migration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro com as principais conferências realizadas durante a década de 1990, seus objetivos e resultados	46
Figura 2 – Quadro com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio	50
Figura 3 – Quadro com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	52
Figura 4 – Quadro com os objetivos e comprometerimentos do Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular	55
Figura 5 – Gráfico do número de migrantes em milhão por ano no mundo	61
Figura 6 – Quadro da população migrante em relação à população mundial entre 1965 a 2020 (em %)	62
Figura 7 – Gráfico da migração entre e fora das regiões do globo em 2020.....	63
Figura 8 – Gráfico do número de deslocados por faixa etária e gênero em 2023	65
Figura 9 – Gráfico de deslocamentos internos por conflitos ou desastres entre 2012 e 2022 (em milhão)	66
Figura 10 – Evolução da adesão de políticas públicas para contenção da Covid-19 pelos Estados entre os anos de 2020 e 2023	68
Figura 11 – Gráfico de crianças migrantes em educação formal na Grécia e Macedônia em 2020 por faixa etária e gênero	71
Figura 12 – Gráfico do número de alunos refugiados por etapa de ensino em milhão no ano de 2022	72
Figura 13 – Quadro de cidades com maior número de imigrantes com registro de residência de longo termo e temporária entre 2013 e 2022.....	74
Figura 14 – Gráfico do número de solicitações de residência por faixa etária nos anos de 2013 e 2022 em %	75
Figura 15 – Gráfico do número de solicitações de refúgio no Brasil entre os anos de 2011 e 2023 (em milhar)	76
Figura 16 – Gráfico do número de solicitações de refúgio ou residência de pessoas de 0 a 18 anos entre os anos de 2011 e 2022	78

Figura 17 - Gráfico da taxa de matrícula na Educação Primária e Secundária de crianças e crianças refugiadas no Brasil no ano de 2022 (em %)	79
Figura 18 – Gráfico de taxa de matrículas para o ensino primário de acordo com a região	82
Figura 19 – Quadro de desempenho global da agenda Educação Para Todos a partir dos objetivos propostos	83
Figura 20 – Número e taxa de crianças dentro e fora das escolas por região entre os anos de 2000 e 2020	85
Figura 21 – Gráfico de porcentagem de conclusão das etapas de ensino nos anos de 2015 e 2021	86
Figura 22 – Perdas no processo de ensino-aprendizagem devido à Covid-19 de acordo com o IDH dos países selecionados	87
Figura 23 – Delegados eleitos para representar Minas Gerais na II COMIGRAR.....	128
Figura 24 – Número de pessoas migrantes cadastradas no CadÚnico em Belo Horizonte de acordo com a nacionalidade e o sexo	131
Figura 25 – Selo MigraCidades emitido pela OIM e concebido ao Município de Belo Horizonte.....	135
Figura 26 – Propostas elaboradas pelo Eixo III voltadas para a área educacional	139
Figura 27 – Eixo III Educação e Cultura da Conferência Municipal para Populações Migrantes de Belo Horizonte	140
Figura 28 – Total de alunos matriculados na rede estadual de ensino em Belo Horizonte por origem e etapa de ensino	144
Figura 29 – Total de alunos matriculados na rede municipal de ensino por origem e no Ensino Fundamental.....	147
Figura 30 – Total de alunos matriculados na rede municipal de ensino por regional e no Ensino Fundamental.....	148
Figura 31 – Materiais utilizados no momento artístico e lembrancinha	152
Figura 32 – Participação das escolas na pesquisa de acordo com os alunos entrevistados e sua nacionalidade	154
Figura 33 – Crianças e adolescentes migrantes que participaram da pesquisa.....	157
Figura 34 – Desenho feito por Alberto durante o momento artístico	159

Figura 35– Origami feito por Nasir durante o momento artístico	161
Figura 36 – Desenho feito por Reiner e Marie durante o momento artístico	162
Figura 37 – Desenho feito por Rosa e Juan durante o momento artístico	164
Figura 38 – Desenho feito por Sebastian durante o momento artístico.....	165
Figura 39 – Desenho feito por Luz e Ramon durante o momento artístico.....	166
Figura 40 – Desenho feito por Katherin, Maritza e Yelitza durante o momento artístico	168
Figura 41 – Professores e coordenadores que participaram da pesquisa.....	172
Figura 41 – Pintura e mural bilíngue na Escola Municipal Flor de Açúcar e Orquídea Cattleya, respectivamente	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OIM	Organização Internacional para Migrações
MEC	Ministério da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SMED	Secretaria Municipal de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
ACNUR	Agência da ONU para Refugiados
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
COMIGRAR	Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia
CONEPE	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
UE	União Europeia
FRONTEX	Agência Europeia de Guarda de Fronteiras e Costeiras
EUA	Estados Unidos da América
MPP	Protocolo de Proteção da Migração
CBP	Alfândega de Proteção de Fronteiras dos EUA
DHS	Departamento de Segurança Interna
OSC	Organizações da Sociedade Civil
ONG	Organizações Não-Governamentais
HRW	Human Rights Watch
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
GCIM	Comissão Global para a Migração Internacional
GMG	Grupo de Migração Global
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
GCM	Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UNRWA	Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da

	Palestina no Próximo Oriente
ZEP	Zona de Educação Prioritária
CPF	Código de Pessoa Física
CONARE	Conselho Nacional para Refugiados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OEA	Organização dos Estados Americanos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
PPE	Projeto Principal de Educação
Promedlac	Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
EPT	Educação para Todos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
INIC	Instituto Nacional de Imigração e Colonização
SUPRA	Superintendência de Política Agrária
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IA	Atos Institucionais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
MINUSTAH	Missão das Nações Unidas para Estabilização do Haiti
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
PIB	Produto Interno Bruto
SEDESE	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social
COMITRATE	Comitê Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida, Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e Erradicação do Trabalho Escravo
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
GVISO	Gerência de Vigilância Socioassistencial
COMPIR	Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial
SMASAC	Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania
SJMR	Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados

DPOP	Diretoria de Políticas para a População em Situação de Rua
SIMA-Educação	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos
SGE	Sistema de Gestão Escolar
NUPEM	Núcleo de Políticas para Estudantes em Situação de Migração
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
CLIC	Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividades

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	ENTRE A HOSTILIDADE E A HOSPITALIDADE	31
2.1	O reconhecimento da cidadania para os não nacionais	31
2.2	O papel da governança no sistema internacional	42
2.2.1	<i>A governança global migratória</i>	44
3	PARALELOS DA GOVERNANÇA INTERNACIONAL POR MEIO DA MIGRAÇÃO EM NÚMEROS	59
3.1	Migração pelo Mundo	60
3.1.1	<i>Migração e Educação Básica.....</i>	69
3.1.2	<i>Migração no Brasil.....</i>	73
3.2	O papel da governança no sistema internacional	79
4	O AVANÇO LEGISLATIVO DOS DIREITOS DA POPULAÇÃO MIGRANTE NO BRASIL	89
4.1	A legislação brasileira para migrantes entre o período da Independência e da Ditadura Militar	89
4.2	A criação do Estatuto do Estrangeiro.....	96
4.3	A retomada da democracia, Constituição de 1988 e o avanço da década de 1990	100
4.4	A formulação do Estatuto do Refugiado	107
4.5	A nova Lei da Migração e seus desdobramentos atuais.....	112
5	A GOVERNANÇA MIGRATÓRIA A NÍVEL LOCAL	121
5.1	O Estado de Minas Gerais e a migração.....	121
5.1.1	<i>A construção do COMITRATE e seus encaminhamentos:</i>	125
5.2	O Município de Belo Horizonte e a migração:.....	128
5.2.1	<i>A construção de políticas migratórias em Belo Horizonte.....</i>	133
5.3	A educação no Estado de Minas Gerais, com ênfase para o município de Belo Horizonte	142

6	A INCLUSÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELO HORIZONTE.....	151
6.1	A percepção da criança migrante.....	157
<i>6.1.1</i>	<i>A singularidade dos relatos.....</i>	<i>158</i>
<i>6.1.2</i>	<i>O aspecto abrangente dos relatos.....</i>	<i>168</i>
6.2	A percepção dos professores.....	171
<i>6.2.1</i>	<i>A experiência individual dos professores.....</i>	<i>172</i>
<i>6.2.2</i>	<i>Os desafios mútuos enfrentados pelos professores.....</i>	<i>177</i>
6.3	A percepção dos pais ou responsáveis.....	180
	CONCLUSÃO.....	183
	REFERÊNCIAS.....	189

1 INTRODUÇÃO

O movimento de deslocamento dos seres humanos é uma atividade realizada desde os primórdios da existência humana. Com a progressiva complexificação das sociedades e a atual globalização, este fenômeno se tornou ainda mais frequente permitindo ou forçando que pessoas deixassem seu país de origem em busca de melhores condições de vida. Para além dessas mudanças sociais, a eclosão de grandes guerras durante o século XX, o aumento de zonas de conflito e as crises político-econômicas do século XXI contribuíram para a complexidade dos movimentos migratórios, tornando-se necessário um olhar mais atento tanto em âmbito internacional, quanto em âmbito doméstico.

Mesmo com uma definição bastante abrangente inserida no direito internacional e sendo considerada um termo guarda-chuva, a migração está disposta pela Organização Internacional para Migração (OIM) como um “movimento populacional que compreende qualquer deslocamento de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos” (OIM, 2009). Segundo pesquisas dessa mesma organização, havia 281 milhões de migrantes internacionais no mundo no ano de 2020, sendo 135 milhões mulheres e 28 milhões crianças (OIM, 2024).

Embora ser migrante por si só não significa necessariamente estar em situação de vulnerabilidade, aqueles que se encaixam nessa categoria estão mais susceptíveis a enfrentarem dificuldades como a violação de direitos e a não proteção de sua pessoa no país de destino. Reconhecendo essa situação, os países, passam a exercer um papel fundamental no desenvolvimento da governança da migração. Isto significa ser necessário a criação de instituições, estruturas legais, mecanismos jurídicos e políticas públicas internas capazes de proteger e assegurar os direitos humanos do migrante em território nacional.

No Brasil, a legislação relativa à imigração vem de longa data. O deslocamento recente sofreu grandes transformações especialmente em decorrência da chegada dos haitianos a partir de 2011, o que colocou o país dentro do complexo migratório internacional. Após isso e tendo em vista a aceleração do quadro internacional em relação à migração, houve aprovação da Lei Federal nº 13.445 de 2017 em substituição ao anacrônico Estatuto do Estrangeiro de 1980. A migração passou, então, a ser reconhecida como um tema de direitos humanos e encorajando a regularização dessas pessoas. A nova jurisdição também deixa de utilizar a nomenclatura “estrangeiro”, substituída pelo termo migrante, de modo a considerar todas as pessoas que deixam seu país de origem e chegam ao Brasil como indivíduos detentores de direitos e deveres

no território nacional. No entanto, o registro de situações de exclusão e xenofobia ainda é evidente, dificultando a adaptação dessas pessoas na sociedade brasileira.

Em 2013, o Brasil registrou cerca de 105 mil solicitações de residência; dez anos depois, no ano de 2023, esses registros chegaram a 1,2 milhão, sendo a maioria de pessoas advindas da Venezuela, Haiti e Angola (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023). Embora haja o respaldo da Constituição Federal e da Lei da Migração no que tange ao acesso a todos os serviços públicos e à facilidade de se inserir no mercado a partir da emissão da carteira de trabalho, o cenário de exclusão e xenofobia ainda persiste. A população migrante, segundo vários registros na mídia, segue sofrendo com o preconceito em relação a sua origem e cor; ainda atua em cargos inferiores ao que ocupavam em seu país de origem. Em relação aos direitos políticos, não podem exercer o direito ao voto, já que não são nacionais ou naturalizados.

A partir de um olhar macro desse cenário, existe uma sub-categoria que apresenta ainda mais dificuldades no processo de deslocamento, integração e adaptação a um novo país: as crianças e adolescentes. Entre os anos de 2011 e 2022, aproximadamente 70.000 meninas e meninos na idade de 0 a 18 anos solicitaram refúgio ou abriram pedido de residência no Brasil (Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2022).

Dentre os diversos obstáculos enfrentados pelas crianças migrantes, é possível perceber o direito à educação como uma importante temática a ser tratada pela comunidade escolar e pelos governos. Uma vez que as escolas se apresentam como espaços para a socialização e o desenvolvimento cognitivo, essas instituições se tornam elementos-chave para o processo de adaptação, crescimento, integração e formação de meninos e meninas migrantes.

Dada esta preocupação e pensando a educação como um direito fundamental de qualquer criança, o tema do presente projeto de pesquisa é “*a garantia do direito à educação para crianças e adolescentes migrantes*”. Assim, este trabalho irá tratar do processo de deslocamento das crianças de modo a englobar apenas a migração internacional da faixa etária de 0 a 17 anos, sendo esse movimento voluntário ou não.

Pretende-se apresentar como problema de pesquisa a seguinte pergunta: *como os níveis administrativos do governo brasileiro podem auxiliar na garantia do direito à educação de crianças e adolescentes migrantes e refugiadas em Belo Horizonte?*. Partindo do entendimento de que as crianças migrantes e refugiadas se encontram em situação de vulnerabilidade e são incapazes de garantir seu direito à educação por si só, os governos municipais, estaduais, distrital e federal são percebidos como instituições que possuem papel fundamental na garantia e cumprimento deste direito.

Além disso, entende-se que, pelo fato de as crianças estarem sujeitas às ações dos governos e aos recursos disponibilizados por eles, muitas vezes elas não são atendidas em suas necessidades. Procurou-se, então, questionar a atuação dos níveis administrativos de governo como uma possibilidade de resposta à crise migratória de crianças no Brasil e de garantia ao direito à educação em Belo Horizonte sem que haja discriminação.

Optou-se por apresentar este município como cidade-base do estudo, pois, no momento de desenvolvimento do projeto de pesquisa, ainda não existia um comitê ou diretoria especializada para tratar das questões migratórias na capital do Estado de Minas Gerais, tampouco uma legislação municipal sobre a temática. Embora haja o artigo 3º incisos IV e V da Lei Orgânica municipal, de 21 de maio de 1990, que prevê direitos gerais para seus cidadãos, não há uma legislação infra lei orgânica sobre o assunto. No entanto, a partir do ano de 2024, percebeu-se uma grande mobilização por parte das secretarias de Belo Horizonte para ampliar as discussões migratórias por meio da Conferência Municipal para Populações Migrantes de Belo Horizonte, conforme será abordado mais adiante.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em *identificar e compreender o processo de acolhida das crianças e adolescentes imigrantes de modo a reconhecer o direito à educação básica como elemento facilitador da inclusão dessas crianças e adolescentes na sociedade brasileira e, em especial, em Belo Horizonte*. Além disso, essa pesquisa contempla cinco objetivos específicos:

1. Identificar a legislação brasileira para entender como se dá a garantia do direito à educação básica para crianças e adolescentes;
2. Identificar o direito internacional para compreender como se dá a garantia do direito à educação;
3. Mapear as políticas públicas educacionais desenvolvidas pelos governos federal, pelo Estado de Minas Gerais e pelo Município de Belo Horizonte para crianças e adolescentes imigrantes;
4. Identificar as principais dificuldades relacionadas à garantia do direito à educação escolar para crianças e adolescentes imigrantes em Belo Horizonte buscando entender como elas impactam no acesso e permanência deles a uma educação de qualidade;
5. Propor possíveis ações para fortalecer a garantia do direito à educação para crianças e adolescentes imigrantes.

A hipótese desta pesquisa é: *os níveis de governo mineiro facilitam o processo de inclusão de crianças e adolescentes migrantes ao assegurar seu direito à educação, promovendo sua inserção e permanência nas escolas de ensino fundamental municipais e estaduais em Belo Horizonte por meio de políticas públicas voltadas para o aprendizado e socialização desse grupo de pessoas.*

Segundo Eva Lakatos e Marina Marconi (2003), uma variável, a partir da perspectiva metodológica, pode ser compreendida como um conceito operacional capaz de ser mensurável e de se distinguir em um objeto de estudo. Ou seja, a variável é um elemento-chave para a pesquisa que pode se apresentar de forma quantitativa ou através de algum objeto, agente, fenômeno ou problema. De acordo com Morris Rosenberg (1976), para compreender as relações assimétricas entre as variáveis, “postulamos que uma variável (a variável independente) é essencialmente ‘responsável’ pela outra (a variável dependente)”.

Neste sentido, é possível estabelecer uma análise de causalidade¹, em que um agente externo produz alteração em outra variável devido à sua detenção de poder. Somada a isso, a variável independente também pode ser percebida como uma determinante necessária para a ocorrência de um fato. Além dessas duas importantes variáveis, é possível reconhecer a presença de mais um agente que impacta diretamente na pesquisa. Nomeada como variável interveniente, ela atua como um elemento coadjuvante que pode modificar o curso da variável dependente. É importante ressaltar que sua presença afeta variável dependente de forma direta, no entanto, ela não pode modificar a variável independente.

Para o início da discussão, considerou-se os níveis de governo brasileiro como principais agentes capazes de garantir ou não o direito à educação para as crianças e adolescentes migrantes entre 0 a 17 anos por meio do estabelecimento de políticas públicas. Nesse sentido, essa variável foi classificada como independente, pois o desenvolvimento de políticas educacionais, embora deva respeitar as diretrizes federais, é feito pelos governos estaduais e ou municipais, de acordo com a realidade encontrada, respeitando-se o princípio federativo.

Essa variável permitiu a análise do cenário educacional brasileiro, de modo a entender como se dá a garantia do direito à educação básica para as crianças e adolescentes a partir de 1988, e o mapeamento dos principais esforços já desenvolvidos no país em termos de políticas públicas de educação para crianças migrantes. Para tanto, foram consultados os bancos de dados e de pesquisas relacionados à área de educação e migração, como Ministério da Educação

¹ Segundo Morris Rosenberg (1976), uma causalidade pode ser considerada uma determinação, onde encontramos uma conexão entre uma variável e outra.

(MEC), o Ministério da Justiça e Segurança Pública, os organismos internacionais, dentre outros, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

A segunda variável considerada foi a criação de políticas públicas educacionais. Tratou-se delas como variáveis intervenientes, pois entende-se que as mesmas alteram diretamente a garantia do direito à educação para as crianças ao se desdobrarem neste setor com suas propostas e atividades. Além disso, essas políticas podem ser complementadas e impulsionadas pela sociedade civil, organizações não governamentais, organizações internacionais ou pelos próprios políticos. Para explicar esse papel facilitador, procurou-se apresentar a maneira como as políticas públicas migratórias e educacionais são desenvolvidas e colocadas em prática.

Partindo do cenário em que crianças migrantes se encontram, em sua maioria, em condição de vulnerabilidade e sem acesso pleno a todos seus direitos, as políticas públicas educacionais voltadas para este grupo devem ser compreendidas como inclusivas. Cury (2005) ressalta que esse tipo de política deve envolver

o direito à diferença, no qual se mesclam as questões de gênero com as de etnia, idade, origem, religião e deficiência, [...] (retomando) temas como tolerância e multiculturalismo no âmbito dos espaços nacionais perante minorias ali presentes (Cury, 2005, p.15).

Assim, ao considerarem as evidências empíricas e ao partirem de um olhar minucioso acerca da situação das crianças migrantes, as políticas públicas educacionais poderão ter elementos a fim de serem mais efetivas no que tange a garantia da educação para esse grupo.

Por fim, adotou-se o direito à educação como variável dependente dentro dessa relação. Uma vez que o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, à luz do direito à educação consignado na legislação, é de responsabilidade dos três níveis de governo, consoante as devidas competências, seria possível perceber a melhora da garantia dos direitos à educação de crianças e adolescentes migrantes à medida em que novas políticas são implementadas. Estas se referem a toda possível conduta estadual ou municipal para com a educação, podendo estar voltadas ou não para a capacitação e sensibilização do tema entre os membros da comunidade escolar, para o ensino do português, para a elaboração e implementação de indicadores que mesclem os temas de educação e migração, e para o mapeamento e busca ativa de crianças migrantes. Por isso, foram analisadas as principais dificuldades enfrentadas por esse grupo de crianças no que tange o direito à educação, as principais facilidades que elas encontraram e as políticas já existentes e seus resultados.

Para demonstrar esse raciocínio, desenvolveu-se um estudo acerca das crianças e adolescentes migrantes no Brasil. Inicialmente, mapeou-se a concentração desse grupo no país

e, mais especificamente, em Belo Horizonte, de modo a analisar quantas delas encontram-se nas escolas. Em seguida, esperava-se realizar uma comparação entre os índices de matrículas das instituições de ensino dessa região-base e do número de crianças registradas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), para medir se alguma delas não está nas escolas. No entanto, a falha na coleta de informações desse sistema impediu a comparação de dados. Através da coleta de dados quantitativos por meio do Ministério da Justiça e Segurança Pública e de informações disponibilizadas por outros órgãos, organizações e institutos responsáveis pela educação e migração, foi possível compreender as ações dos níveis governamentais brasileiros para garantir o direito à educação para essas crianças e adolescentes.

Após esta etapa, foi desenvolvido o trabalho de campo que consistiu em visitar as escolas públicas que possuíam migrantes matriculados no Ensino Fundamental para que fossem realizadas entrevistas com um professor da instituição e com pelo menos um aluno migrante matriculado. Ademais, por meio de um formulário online, foi possível realizar entrevistas com os pais ou responsáveis da criança, com o objetivo de compreender sua percepção acerca da escola de suas crianças.

A partir do contato com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), foi possível encontrar informações sobre a presença de alunos migrantes na rede pública. Nas escolas estaduais, de acordo com o Censo Escolar de 2022, havia 444 alunos migrantes ou naturalizados matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio; já na rede municipal, a Secretaria Municipal de Educação informou ter 701 alunos migrantes no ano de 2024 (SGE, 2024). Levando em consideração que a maioria dos alunos migrantes estão matriculados no Ensino Fundamental e que esta etapa é responsável pela alfabetização e consolidação dos conhecimentos básicos da criança e do adolescente conforme a BNCC (Brasil, 2018), optou-se por ter este público como foco neste trabalho, em especial nas atividades de campo.

Uma vez que a presente pesquisa busca englobar a diversidade cultural e manter o caráter qualitativo, foram selecionadas duas nacionalidades por continente em escolas de regionais diferentes. Assim, seriam realizadas visitas e entrevistas em seis escolas, com sete crianças, seis professores e sete pais ou responsáveis. No entanto, à medida que os contatos foram realizados, alguns pais e responsáveis não autorizaram a participação do aluno na pesquisa, por questões culturais relativas a seu país de origem. Isso impossibilitou o prosseguimento do método pré-estabelecido e acarretou na modificação da seleção dos alunos e escolas. A partir de então, foi decidido realizar uma pesquisa qualitativa em uma escola de cada regional de Belo Horizonte, sendo cinco municipais e quatro estaduais.

Dessa forma, o principal método utilizado para o desenvolvimento deste trabalho foi a tarefa de campo auxiliada pelo método de análise documental. A fim de relacionar as informações encontradas, foi possível desenvolver um diagnóstico crítico acerca da garantia do direito à educação para crianças imigrantes em Belo Horizonte, além de apontar possíveis caminhos para o aprimoramento das políticas públicas educacionais voltadas para esse público.

Para além desta introdução, em que se propôs delimitar os pontos de partida da temática, a presente pesquisa está dividida em cinco capítulos que partem do funcionamento do sistema internacional para as migrações até alcançarem o âmbito doméstico do Brasil, do Estado de Minas Gerais e do Município de Belo Horizonte. O capítulo que sucede essa introdução, *Entre a hostilidade e a hospitalidade*, traz a dicotomia presente no movimento migratório, em que, de um lado tem-se agentes defensores dos direitos desta população e de sua inclusão efetiva nas sociedades, e de outro, observa-se o discurso pautado na soberania nacional provocando ações xenofóbicas e restritivas.

A partir da compreensão da ideia de cidadania e direitos humanos, e levando em consideração os documentos internacionais e de governo, foram apresentadas evidências de que esse cenário gera atritos sociais e afeta a tomada de decisão dos representantes políticos, em especial no que diz respeito à construção de uma governança migratória.

O terceiro capítulo, *Paralelos da governança internacional por meio da migração em números*, trouxe um panorama estatístico sobre os processos de deslocamento internacional. Sua primeira seção é composta por três tópicos que partem de uma análise macro, apontando para as características gerais da migração e discorrendo acerca do acesso à educação dessas pessoas em idade escolar no mundo, para uma análise micro, sobre o cenário migratório no Brasil e suas características. Em seguida, a segunda seção busca apresentar o processo de construção de uma governança educacional global, de modo a compreender como os mecanismos internacionais promovem uma educação de qualidade ao redor do globo. Para tanto, as principais fontes utilizadas para a construção deste capítulo foram os relatórios e documentos internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) - em especial da OIM, do Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – e do Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil.

“*O avanço legislativo dos direitos da população migrante no Brasil*”, título dado ao quarto capítulo, tem como objetivo a reconstrução do caminho trilhado pela jurisdição brasileira acerca dos migrantes e seu reconhecimento como cidadãos em território nacional. Neste sentido, foi estabelecido como marco temporal o momento da independência do Brasil até os

dias atuais, sendo que as três primeiras seções tratam sobre (i) o século XIX e a primeira metade do século XX; (ii) o período de implementação da Ditadura Militar; e (iii) o processo de retomada democrática somadas aos aparatos educacionais sobre os Direitos Humanos. As últimas duas seções discorrem sobre a internalização jurídica do Estatuto do Refugiado e sobre os desdobramentos da criação da Lei de Migração de 2017.

O quinto capítulo “*A governança migratória a nível local*”, por sua vez, é o momento em que a temática migratória aterriza no Estado de Minas Gerais, mais especificamente em Belo Horizonte, com o objetivo de demonstrar como os processos de deslocamento estão sendo tratados nos níveis estadual e municipal. Para tanto, a primeira seção discorre sobre a construção da Lei estadual nº 24.619, publicada no Diário Eletrônico de Minas Gerais, no dia 28 de dezembro de 2023, e suas repercussões. Já a segunda, aponta para a realidade vivenciada pela população migrante no município de Belo Horizonte - especialmente pelas crianças - e sobre o atraso no desenvolvimento de políticas para esse público na capital mineira. Além disso, em ambas as seções serão apresentados os desdobramentos das conferências realizadas a partir do anúncio da 2ª Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia (COMIGRAR).

Por último, o capítulo “*A inclusão de crianças migrantes nas escolas públicas de Belo Horizonte*” discorre sobre o direito à educação das crianças migrantes em Belo Horizonte a partir de sua prática cotidiana nas instituições de ensino. Aqui, são apresentadas as atividades desenvolvidas durante as visitas de campo, as informações obtidas através das entrevistas e a análise crítica deste processo. Para tanto, a primeira seção trata, em seus subtópicos, uma contextualização das regionais de Belo Horizonte juntamente com o processo de campo desenvolvido a partir da aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CONEPE) e das assinaturas coletadas através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). A segunda seção, por sua vez, manifesta os pontos de convergência e divergência dos resultados encontrados como um todo, analisando-os de forma crítica. A última seção encarrega-se de apresentar possíveis planos de ações a serem apresentados para as escolas visitadas e, quiçá, para as secretarias de educação envolvidas.

Por fim, pretende-se, com esta dissertação, contribuir para a promoção do direito à educação de crianças migrantes em Belo Horizonte a partir da compreensão do atual processo de acolhida desse público nas escolas e do entendimento de que este público deve ser protagonista em todos os ambientes, estabelecendo equidade para com as crianças brasileiras.

2 ENTRE A HOSTILIDADE E A HOSPITALIDADE

A migração implica em ambiguidades e confronto de ideias a todo momento: entre idas e vindas, inserção e exclusão, o eu e o outro, o exterior e o interior, a segurança e a ameaça, o nomadismo e o sedentarismo. No entanto, o fenômeno migratório, sobretudo à luz do direito internacional, não permite a desvinculação daquele que realiza o movimento de deslocamento de sua qualidade de ser humano. Tal característica é inerente a qualquer sujeito, o que significa dizer que seus direitos não devem ser negados, mas sim promovidos e protegidos.

Reconhecendo que a garantia efetiva dos direitos não acompanha o texto ao qual ela se circunscreve, o primeiro capítulo dessa dissertação tem como objetivo discorrer sobre dialética presente no tratamento da migração, em que, de um lado, existem agentes que tratam a temática com hospitalidade, enfatizando a acolhida e, de outro, existem autoridades que partem da hostilidade e do princípio da soberania para reduzir o migrante a um estrangeiro que ameaça o emprego dos nacionais e a segurança nacional.

Para tanto, a primeira seção busca evidenciar o vínculo entre o direito à cidadania e a ideia de nação como uma comunidade imaginada, de modo a apresentar a cultura do outro como elemento que impacta no processo de acolhida. Processo este que está diretamente relacionado ao conceito de hospitalidade e ao elo entre o hóspede e o hospedeiro. A segunda seção, por sua vez, será dedicada a explicar o funcionamento do sistema internacional e do papel das organizações internacionais no que tange a criação de uma governança migratória global. Outrossim, enfatizar-se-á a dicotomia entre o posicionamento dos agentes promotores da hospitalidade e daqueles que provocam a hostilidade a partir de uma visão peculiar do princípio da soberania estatal.

2.1 O reconhecimento da cidadania para os não nacionais

A mudança, expansão e garantia dos direitos está diretamente relacionada à percepção do ser humano nas sociedades, dentro de contextos sócio-históricos. Ao reconhecê-lo como sujeito de direitos humanos em um quadro nacional, uma série de obrigações e de privilégios sociais passam a ditar sua participação nas decisões e guiar os mecanismos de proteção dessas pessoas. No entanto, esse reconhecimento sofreu modificações com o passar dos séculos.

Durante a Grécia Antiga, eram excluídos do exercício da cidadania as mulheres, crianças, migrantes e cativos, o que determinava um reconhecimento pautado na dimensão étnica do nascimento e do pertencimento. Já em Roma, essa dimensão é substituída pelo caráter jurídico, abrindo caminhos para a existência de um código de leis capaz de regular as relações

e de reconhecer os direitos e deveres de outros grupos, como é o caso dos migrantes. Somada a essa percepção, a ideia de fraternidade, emergente da mensagem cristã primitiva, amplia-se o universo dos considerados filhos de Deus. Nesse caso, todos passam a ser percebidos como irmãos entre si (Schnapper, 2000).

É somente através da ascensão da burguesia e da Revolução Francesa (1789-1799) que o ser humano assume sua individualidade dotada de liberdade, tornando-se o condutor de sua própria História e convocando a responsabilidade para o Estado sobre o reconhecimento e a proteção dessa condição. É sob este cenário que emergem os direitos civis, apontados, em especial, pela Declaração de 1789, como inerente ao homem e, por isso, a política, suas associações e o próprio Estado devem servir a sua existência e não o contrário (Bovero, 2019). Neste sentido, a ideia de cidadania passa a considerar as singularidades individuais e os chamados direitos fundamentais. Esses últimos, à mercê muitas vezes de pressões, abrem caminho para o direito político, fortalecendo o poder de participação do indivíduo nas decisões de governança, e ao direito social, reduzindo as desigualdades por meio de ações afirmativas (Schnapper, 2000).

No entanto, a prática desses direitos apresenta certas limitações. Para compreender o verdadeiro funcionamento de suas modificações e das alterações sociais, deve-se considerar os efeitos produzidos pela construção e percepção de uma identidade nacional, que está diretamente atrelada ao conceito de nação como produto histórico do Iluminismo (1685-1815) e do processo de legitimação das Monarquias europeias. Benedict Anderson (1991, p.6) considera a nação como uma grande comunidade política que foi imaginada visando o fortalecimento da fraternidade e dos laços de união de uma população em uma determinada localidade, apresentando a cultura como epicentro.

A construção da nação estaria pautada em quatro aspectos. O primeiro diz respeito à sua limitação geográfica que, através das fronteiras, separa um Estado-nação de outros Estados-nações. O segundo, por sua vez, aponta para seu caráter imaginário, em que há a transferência e o cultivo do sentimento de união de geração para geração. A soberania é o terceiro aspecto, deixando evidente a recusa de um ordenamento não-jurídico para justificar as decisões políticas e o estabelecimento de poder. Por fim, tem-se a nação como uma comunidade, já que ela é “sempre concebida como uma profunda camaradagem horizontal” (Anderson, 1991, p.7, tradução nossa), mesmo que existam desigualdades socioeconômicas.

Essa construção dos Estados a partir da reprodução da ideia de comunidades imaginadas impacta fortemente na formação de seus povos e está sempre apoiada no reconhecimento da estraneidade do nativo de outra nação. Neste sentido, estabelece-se a percepção coletiva de

quem é o ser cidadão e é fortalecida a política da soberania, em que a cultura, o dialeto, as crenças e os costumes próprios, enraizados na sociedade, se configuram como elementos de união *ad intra* e de segregação *ad extra*. Dessa mesma forma, as fronteiras são apresentadas como limites controladores que distinguem um povo de outro indesejado e limita a entrada de pessoas de acordo com o que se deseja para a nação.

É importante destacar que a cultura presente em um Estado traz uma demarcação de valor com auto regulação feita a partir de normas escritas e inscritas em documentos oficiais, ou a partir da relação com os costumes já estabelecidos. Neste sentido, cabe à cultura moldar a forma com que o sujeito se porta e apresentar modificações em seus costumes em momentos de necessidade, como por exemplo quando há crises político-sociais ou emergência de novos grupos sociais.

A partir da criação do sistema ONU, posterior à Liga das Nações², tem-se a promoção da dignidade humana³ universal com o lançamento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)⁴ em 1948 - algo que será apresentado de forma mais detalhada no capítulo quatro desta dissertação. Este documento se comporta como uma variável capaz de impactar na ideia de cultura, uma vez que há a invasão do que é considerado particular das localidades e dos indivíduos, ao universalizar normas que apresentam toda e qualquer pessoa como um ponto de partida.

No entanto, a evolução prática dos direitos, na Modernidade, não seguiu os parâmetros apresentados pela teoria e pelos mecanismos jurídicos internacionais, fazendo com que vários grupos não tivessem o efetivo direito à cidadania. É justamente por depender da cultura que a dignidade humana não é garantida, provocando a indagação sobre o que é ser cidadão e a quais

² A Liga das Nações surgiu sob o contexto do fim da Primeira Grande Guerra (1914-1918), sendo pensada e estruturada como uma organização internacional destinada à promoção e manutenção da paz entre as nações. Sua criação representou um esforço inédito para evitar novos conflitos globais, por meio da cooperação internacional, da resolução pacífica de disputas e do estabelecimento de mecanismos diplomáticos permanentes. Sob a ótica dos 14 Pontos de Woodrow Wilson, a Liga das Nações reflete diretamente o ideal wilsoniano de promover a autodeterminação dos povos. Em particular, o Ponto 14 defendia a criação de uma associação geral de nações, com o propósito de garantir a independência política e a integridade territorial de todos os Estados-membros. Assim, a Liga das Nações materializou essa visão em sua estrutura. No entanto, a eficácia da organização foi limitada por desafios como a ausência de grandes potências, incluindo os Estados Unidos, e a incapacidade de impedir conflitos subsequentes, como a Segunda Guerra Mundial (Bobbio, 2020). Para mais informações, vide <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjir/article/view/4236/3231>.

³ Segundo a visão moral da Igreja Católica, a dignidade da pessoa humana está pautada em tudo que é considerado inegociável para a sobrevivência do homem, desde o alimento à liberdade. Neste sentido, a dignidade se constrói em sociedade e é aprofundada a partir das relações desenvolvidas com o próximo ou modificada quando se altera a percepção vigente (Santos, 2021).

⁴ Mesmo sendo um documento aprovado através de uma resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), ele é uma recomendação – o que configura caráter não vinculante –, mas é possível afirmar que a DUDH se estabeleceu nas agendas internacionais e nacionais, gerando um padrão de comportamento aceitável e desejado pela maioria dos Estados. A vinculação avança quando um país se torna signatário desse documento e, mais ainda, quando o insere em seu ordenamento jurídico.

indivíduos cabe ao ser-cidadão. Partindo do pensamento aristotélico, Bovero (2002) aponta que “ser cidadão’ significa [...] ser titular de um poder público não limitado, permanente [...]”, em que o indivíduo singular é ativo na sociedade e participativo na política. Por outro lado, a dimensão de quem pode ou não ser cidadão é evidenciada pelas desigualdades existentes e pelo impacto que o outro gera sobre o eu, principalmente para as pessoas que optam pelo movimento da migração ou são forçadas a se deslocar.

A presença das desigualdades também estabelece uma relação assimétrica na prática da hospitalidade⁵. Definida como “um gesto de acolhida, [...] de compensação, de igualização, de proteção, num mundo em que o estrangeiro geralmente não tem lugar” (Grassi, 2011, p.45), ela pressupõe uma relação simétrica entre o hospedeiro e o hóspede. O primeiro diz respeito àquele que está em casa envolto por seus costumes, que é responsável pela permissão da entrada do outro e pela forma com que o outro será acolhido. Neste sentido, o hospedeiro é dotado de maior autonomia.

O hóspede, por sua vez, é aquele que chega em um mundo que preexiste e é desconhecido, uma vez que há a necessidade de se estabelecer em um local cuja dinâmica é própria e os costumes já se encontram enraizados nessa sociedade. Embora seja necessária sua adaptação, espera-se uma troca mútua, em que o hóspede também contribua com sua experiência e cultura de forma a promover uma sociedade inclusiva e intercultural. No momento em que isso ocorre, ele deixa de se comportar como hóspede e passa a estar devidamente instalado no espaço, uma vez que:

a hospitalidade é só uma etapa, ela não pode traduzir uma disposição constante dos seres, mas se dirige sempre a novos parceiros temporários, é um rito de passagem ou de iniciação dos vínculos sociais (Le Bras apud Grassi, 2011, p. 145).

O processo de hospitalidade engloba a penetração do novo no que é desconhecido, seja em sua esfera geográfica, seja em sua esfera psíquica, caracterizando-se pela alteridade. Esse cenário faz com que a realidade se difira do texto, estabelecendo a acolhida sob uma condição, muitas das vezes, imposta. Partindo do princípio da soberania estatal e dos direitos humanos, a hospitalidade enfrenta em seu caminho a dialética da proteção e da segurança. De um lado, tem-se a necessidade de garantir direitos e promover deveres da pessoa que chega. De outro, tem-se a percepção de que apenas aquilo que já é de dentro é seguro e o que vem de fora é uma ameaça.

⁵ Para Jacques Derrida, a hospitalidade é um termo ligado diretamente àquele que migra. Em seu cerne há o encontro da hospitalidade e inospitalidade, provocando uma dialética na atuação de quem acolhe, que pode impor ou aceitar aquele que chega. Neste sentido, a hospitalidade engloba não apenas as relações entre indivíduos, mas também a soberania das nações (Zagalo, 2006).

Essa lógica gera desconforto, fazendo com que, não raro, o migrante seja o hóspede indesejável, um estranho que gera hostilidade sem ter a intenção de fazê-lo.

Uma vez que a hospedagem mais procurada pela grande maioria dos que migram são os países do norte global - como será visto no capítulo seguinte -, o principal instrumento para o controle e restrição da entrada dessas pessoas é a política, tanto em sua esfera discursiva quanto na implementação de ações propriamente ditas. Para aqueles agentes que optam por uma postura de controle mais incisivo, o princípio político orientador é de que o “estrangeiro é revestido de uma identidade negativa, é o não nacional, o não cidadão, o sem-teto, o sem-documentos, às vezes o inimigo político ou social” (Grassi, 2011, p. 47). Como exemplo, é possível citar a prática da externalidade de fronteira.

Para compreender esta prática, faz-se necessário explicar primeiro o conceito de fronteira. Embora sua definição seja complexa, gerando diferentes debates a depender da área do conhecimento, para as Ciências Políticas, a percepção que prevaleceu por mais tempo diz respeito ao conteúdo presente na Paz de Vestfália (1648)⁶. Ao definir o Estado como soberano, a Paz de Vestfália estabelece a fronteira como elemento que delimita um espaço geográfico e, ao mesmo tempo, limita as instituições político-administrativas que exercerão o poder e tomarão decisões (Foucher, 1991).

Embora essa visão acerca das fronteiras tenha prevalecido por muito tempo, é a partir da globalização e com o advento dos estudos pós-modernos que a fronteira passou a ser percebida para além da delimitação geográfica que divide um país de outro, assumindo elasticidade e fluidez. Se antes elas assumiam características estáticas ao delimitar um espaço geográfico, a partir dos fluxos migratórios intensificados pela globalização, as fronteiras se tornam voláteis e começam a englobar procedimentos sociais. Isso significa dizer que os limites estatais podem sofrer influência de qualquer processo provocado por uma mudança social, englobando as características da sociedade ao redor e gerando a fragmentação ou integração do território (Ferreira, 2019). Deste modo, as fronteiras se apresentam como espaços de tensão e cooperação simultaneamente, em que o fluxo desejado está relacionado à movimentação de pessoas, bens e serviços em consonância com as normas internas e de forma a evitar os deslocamentos irregulares.

Neste sentido, a externalização de fronteiras diz respeito a uma política desenvolvida com o objetivo de intensificar o controle da entrada de migrantes nos países, a partir da

⁶ A Paz de Vestfália é formada por um conjunto de tratados internacionais, sendo eles o Tratado de Osnabrück e o Tratado de Münster (1648), que deram origem à ideia de sistema internacional anárquico composto por Estados soberanos.

elasticidade fronteiriça. Para tanto, há a transferência dos mecanismos de vigilância para fora do território doméstico, delegando a responsabilidade de proteção geográfica e humana para outrem. Os agentes terceirizados podem ser empresas privadas, países de trânsito ou o próprio país de origem, em que se estabelecerá um acordo internacional ou provocará pressões para que a cooperação ou o compartilhamento de informações de um país com o outro seja efetivado.

Com o objetivo de formalizar a lógica de transferência de responsabilidade, a União Europeia (EU) por meio da externalidade de fronteiras, estabeleceu o termo “terceiro país seguro” para se referir aos países que assumiriam os cuidados com a população migrante por meio de acordos. Através do Conselho Europeu, uma diretiva foi estabelecida em 26 de julho de 2013, apresentando em seu artigo 38 que:

Os Estados-Membros só podem aplicar o conceito de país terceiro seguro quando as autoridades competentes se certificarem de que uma pessoa que requer proteção internacional será tratada no país terceiro em causa de acordo com os seguintes princípios: a) ameaça da vida e liberdade em virtude da raça, religião, nacionalidade, pertença a determinado grupo social ou opinião política; b) inexistência de risco de danos graves [...]; c) respeito do princípio da não expulsão nos termos da Convenção de Genebra; d) respeito da proibição do afastamento, em violação do direito de não ser objeto de tortura nem de tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes consagrado na legislação internacional; e) concessão da possibilidade de pedir o Estatuto de Refugiado e de, se a pessoa for considerada refugiada, receber proteção em conformidade com a Convenção de Genebra (UE, 2013, art. 38).

Nesta lógica, o terceiro país seguro deveria ser escolhido com base em sua capacidade de garantir os direitos humanos. Além disso, cabe ressaltar que esta terminologia foi amplamente difundida entre os países que compõem o norte global, uma vez que são eles os que mais recebem fluxos migratórios.

No caso do continente europeu, uma das principais rotas utilizadas pela população migrante é via Mar Mediterrâneo em direção à Ilha de Lampedusa, na Itália. Somente no ano de 2016, aproximadamente 180 mil pessoas realizaram essa travessia, sendo 90% delas advindas da Líbia (OIM, 2017). Embora a Itália conte com a atuação do sistema de segurança da Agência Europeia de Guarda de Fronteiras e Costeiras (FRONTEX), foi firmada uma cooperação bilateral com o governo líbio por meio do Memorando de Entendimento de 2017.

Esse memorando, que está em vigor até o ano de 2026, tem como objetivo promover a segurança marítima e fronteiriça, cabendo ao país europeu prover apoio técnico e financeiro para o país africano. Este, por sua vez, é responsável por tomar ações que impeçam o fluxo migratório, como a contenção e retorno de barcos em alto mar. Esses documentos reduzem as obrigações da Itália e fortalecem as responsabilidades dos países em desenvolvimento, de forma que “a interferência [...] é normalizada e ocorre uma desorientação das ações policiais e das

responsabilidades jurídicas em relação ao migrante” (Seligman, 2023). No entanto, desde a implementação do Memorando, foram registradas diversas denúncias contra a Líbia sobre violações dos Direitos Humanos da população migrante, englobando violência física e sexual, sequestro, extorsão e trabalho análogo à escravidão (HRW, 2021). Uma vez que o documento continua em vigor, reconhece-se um descaso por parte do governo italiano para com a população migrante que chega em seu território.

Outro país que tentou implementar a externalidade de fronteiras, porém sem sucesso, foi a Inglaterra. Desde o BREXIT⁷, o fluxo de migrantes que atravessa o Canal da Mancha em pequenos barcos com direção ao país tem aumentado. Somente no ano de 2023, contabilizou-se 1,2 milhão de pessoas advindas de outro país no território britânico (Sturge, 2024), sendo 11% solicitantes de asilo e refúgio. Para conter esse fluxo, o então Primeiro Ministro Boris Johnson criou a parceria Desenvolvimento Migratório Econômico em 2022, um acordo bilateral com Ruanda que estaria vigente até o ano de 2027 com objetivo de realocar neste país qualquer pessoa que entrasse no território britânico de forma irregular para reduzir o tráfico humano e a rede de crime organizado.

A escolha de Ruanda como terceiro país seguro pautou-se no número de decisões de pedido de asilo emitida pelo país: apenas 228 no ano de 2020. Neste sentido, o acordo previa o envio mínimo de cinco mil pessoas por ano, dando liberdade para o governo decidir quem teria o pedido de asilo aprovado ou negado de modo a não sobrecarregar o sistema ruandês. Além disso, antes de serem transportadas, essas pessoas passariam por três avaliações: a primeira sobre o contato prévio do migrante com outro país, para averiguar se era possível ter solicitado o asilo anteriormente; a segunda sobre o grau de periculosidade enfrentado durante o deslocamento em direção ao Reino Unido; e a terceira sobre a data de chegada nesta localidade - apenas os que chegaram a partir de primeiro de janeiro de 2022 estariam elegíveis para voar até Ruanda (UK GOV, 2023).

O acordo foi duramente criticado pelo seu caráter xenofóbico e desrespeitoso, principalmente quando se leva em consideração o lançamento do programa governamental britânico *Homes for Ukraine* no mesmo ano, que garantia a assistência e acolhida dos ucranianos. Esse cenário fortalece a ideia de nação como uma comunidade imaginada já que aqueles que apresentam certa proximidade cultural poderiam ser considerados merecedores de apoio. Além disso, o Supremo Tribunal Britânico também ressaltou sua preocupação em relação

⁷ O British Exit, mais conhecido como Brexit, foi o nome dado para o movimento de desvinculação do Reino Unido com a União Europeia. Através de um plebiscito realizado em 2016, a população britânica optou pela saída do bloco, que ocorreu efetivamente em 2019.

à capacidade de Ruanda em prover proteção aos migrantes, uma vez que havia indícios de censura e violência contra refugiados (Walsh; Sumption, 2024). Embora o partido conservador tenha levado o acordo adiante, ele só foi impedido de ser implementado quando Johnson deixou o poder e Keir Starmer assumiu o cargo.

Cabe ressaltar que a externalidade de fronteira não ocorre apenas no continente europeu. Na América, os Estados Unidos da América (EUA) terceirizaram sua responsabilidade para com a garantia dos direitos dos migrantes para o México, Guatemala e El Salvador durante o governo de Donald Trump (2017-2021). As primeiras medidas implementadas ficaram conhecidas como “*Metering*” e Protocolo de Proteção da Migração (MPP). A primeira apontava para a necessidade de os solicitantes de asilo aguardarem o parecer nas cidades fronteiriças mexicanas, tirando essas pessoas do território estadunidense. Neste sentido, os funcionários da Alfândega de Proteção de Fronteiras dos EUA (CBP) ficaram encarregados de afastar os requerentes de asilo sem que fosse necessário processar a solicitação ou fornecer previsão de retorno. Em maio de 2021, havia 19 mil pessoas cadastradas nessas filas aguardando em abrigos insalubres no México (Erfani; Garcia, 2021).

O MPP, por sua vez, foi um acordo bilateral para devolver os requerentes de asilo de outros países para o México por meio da intervenção do Departamento de Segurança Interna (DHS), enquanto o governo estadunidense analisava os pedidos. Mesmo com resistência mexicana em firmar a cooperação, o país acabou cedendo ao ser ameaçado com retaliações tarifárias. Estima-se que 70 mil pessoas foram enviadas ao território mexicano entre janeiro de 2019 e dezembro de 2020, e menos de 10% delas tiveram acesso a um advogado. Desse total, 16 mil eram crianças acompanhadas pelos responsáveis ou não. Pelo menos 1.300 casos de denúncia foram abertos contra estupro, sequestro, tortura e agressão (Erfani; Garcia, 2021). O mesmo ocorreu com El Salvador, Honduras e Guatemala, que firmaram o Acordo de Asilo Cooperativo diante da ameaça de corte de 450 milhões de dólares em assistência externa por parte do governo estadunidense. O acordo consistia na realização de ações de fiscalização intensa e transferência de solicitantes de asilo entre os três países.

Após as eleições, o governo de Joe Biden admitiu cerca de 10 mil solicitantes de asilo com casos ativos no MPP, porém, aqueles que ainda aguardavam resposta continuavam enfrentando situações degradantes no México em 2022. Além disso, a corrida eleitoral promoveu o fechamento temporário da fronteira mexicana e a deportação pontual de migrantes. Esta foi a medida migratória mais rígida adotada por Biden, que tenta equilibrar os interesses de seu eleitorado.

Nos três casos aqui apresentados, a hospitalidade não se cumpre, uma vez que há resistência àquilo que vem de fora, em especial no campo da autonomia. Ao fechar as portas para os hóspedes, os hospedeiros provocam, de forma negativa, a pessoa migrante, fazendo com que ela se sinta comedida e entendendo que, em sua nova localidade, não há espaço para a manifestação de sua cultura originária e tampouco para a criação de vínculos.

Por outro lado, o processo de hospitalidade sofre intervenções positivas por parte de agentes defensores dos direitos humanos e figuras públicas que tentam reduzir, mesmo que minimamente, a distância hierárquica entre o migrante e quem o recebe. Como exemplo, cabe citar a atuação do terceiro setor. O pensamento clássico reconhece o Terceiro Setor como qualquer entidade sem fins lucrativos, criada e mantida pela participação voluntária, em âmbito não governamental e que mantém suas práticas relacionadas à caridade (Fernandes, 1994). Essa corrente separa as atividades realizadas pelo Terceiro Setor daquelas desempenhadas pelo governo e mercado, mas ressalta a possibilidade de desenvolver ações cooperativas. No que tange à defesa dos direitos humanos, sua atuação ocorre em nível local, nacional e internacional a partir de abordagens que envolvam a educação, o monitoramento de dados, a criação de relatórios que apresentem denúncias sobre violações desses direitos e a formação de manifestações para pressionar os governantes.

Dentre os agentes que compõem o terceiro setor têm-se as Organizações da Sociedade Civil (OSC), formadas por grupos de pessoas que assumem postura de coletivos, e as Organizações Não-Governamentais (ONG), instituições privadas sem fins lucrativos. No caso da migração, a Human Rights Watch (HRW) assume a postura de ONG, exercendo um papel fundamental no que tange às denúncias de violação dos direitos humanos. Embora ela tenha sido criada em 1978 com o objetivo de pressionar o então governo soviético a cumprir com as diretrizes dos Acordos de Helsínquia⁸, foi a partir da Guerra do Golfo (1990-1991) e do Genocídio de Ruanda (1994) que a HRW incorporou a população migrante em sua área de atuação.

As denúncias apresentadas e os levantamentos de dados realizados pela ONG têm como foco as mulheres, crianças e trabalhadores migrantes e refugiados envolvidos em violência doméstica, perseguição, tráfico de pessoas, recrutamento como soldados e estupro em crimes de guerra (HRW, 2024a). Para além das denúncias apresentadas no que tange o posicionamento e atuação da UE, a ONG também levantou dados sobre a passagem de migrantes, em especial

⁸ Os Acordos de Helsínquia dizem respeito aos documentos assinados durante a reunião de encerramento da Conferência sobre Segurança e Cooperação na Europa entre países europeus, com exceção de Andorra e Albânia, e Estados Unidos e Canadá, com o objetivo de promover a cooperação para a paz.

de venezuelanos, pelo Estreito de Darien, um trecho de selva localizado entre o norte da Colômbia e o sul do Panamá. Somente em 2023, mais de 500 mil pessoas, incluindo 113 mil crianças, haviam cruzado as fronteiras por meio dessa rota. Com o objetivo de pressionar as autoridades representantes de ambos os países, foi desenvolvido o relatório “Negligenciados na Selva: Proteção e Assistência Inadequadas para Migrantes e Solicitantes de Asilo que Atravessam o Estreito de Darién” (HRW, 2024b), apresentando falhas no processo de proteção dos migrantes e denúncias de abuso.

Além disso, a ONG desenvolveu o Programa de Direitos dos Refugiados HRW, cujo objetivo é prestar auxílio na regularização documental daqueles que são forçados a deixar seu país de origem, principalmente em locais cujo processo é dificultado e há denúncias de ações que violem o princípio de *non refoulement*. Ainda, este projeto busca desenvolver políticas juntamente com os governos que enfrentam situações de crise e emergência. Para tanto, realiza-se um estudo local, por meio de investigações e entrevistas, para compreender as dificuldades enfrentadas e desenvolver ações condizentes com os problemas encontrados (HRW, 2024c).

No que tange ao papel das OSC, a cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, conta com a presença do Cio da Terra, um coletivo formado por mulheres migrantes que residem no município e trabalham para a conquista da autonomia e autoestima de outras mulheres migrantes na região. Atuando desde abril de 2017 e tendo como princípio a sororidade, o Coletivo conta com duas frentes principais: a geração de renda e a assistência social. A primeira busca fortalecer o trabalho dessas mulheres por meio da realização de feiras e participação em eventos que possibilitam a exposição e venda de produtos artesanais e comidas típicas. O segundo, por sua vez, presta apoio nas demandas da área social e emergencial para as pessoas que se encontram em maior vulnerabilidade (Arte e Sororidade, 2021).

Outro meio de promover a autonomia e a temática da migração feminina através do Coletivo diz respeito à realização de rodas de conversas e palestras que visam não apenas o compartilhamento de informações sobre os direitos das mulheres migrantes, mas também a formação sociopolítica daqueles que se interessam sobre o tema. Essas ações, somadas ao ensino do português e incentivo à cultura, promovem a inclusão da população migrante na sociedade e a autonomia daquelas pessoas que recebem a assistência do Coletivo em Belo Horizonte e região metropolitana.

Ainda, a hospitalidade sofre uma intervenção positiva no que diz respeito à sua dimensão sagrada, que promove a acolhida a partir da caridade e do sacrifício. Segundo Grassi (2011), é possível reconhecer a possibilidade do outro ser um enviado de Deus, tanto para exercer o papel de um anjo, quanto para representar uma provação em que se espera a

solidariedade e o auxílio por parte do hospedeiro. Levando em consideração que a religião cristã é a que mais possui fiéis no mundo e que o catolicismo é a vertente de maior aderência, cabe citar a postura do atual Papa Francisco, cuja luta relacionada à defesa dos direitos humanos e das minorias esteve presente desde o início de seu pontificado.

O Papa Francisco proferiu, no ano de 2014, um discurso exaltando a paz, a justiça e os direitos como meio de alcançar uma sociedade mais igualitária no Encontro Mundial dos Movimentos Populares. Ele ainda completa em sua fala que as causas estruturais da pobreza e a negação dos direitos sociais precisam ser tratados com mais seriedade, apontando a solidariedade como um dos caminhos para combater essas mazelas (Francisco, 2014).

Para o Papa, os fluxos migratórios estariam diretamente relacionados às desigualdades sociais, motivo pelo qual essas pessoas deixariam seu país de origem em busca de melhores condições de vida. Seu discurso proferido, em setembro de 2015 durante uma visita ao Congresso dos Estados Unidos, foi enfático: “construir uma nação pede-nos para reconhecer que devemos constantemente relacionar-nos com os outros, rejeitando uma mentalidade de hostilidade para se adotar uma subsidiariedade recíproca” (Francisco, 2015). No entanto, a falta de hospitalidade impede que o migrante alcance seus objetivos e permite que os mesmos enfrentem situações de vulnerabilidade ainda maiores, como o caso do caminho de travessia. Na maioria das vezes, o trajeto escolhido para chegar até outra fronteira é ilegal e extremamente perigoso e, por isso, muitos morrem antes de completarem seu percurso. Para essas pessoas que já se foram, o Papa Francisco pontua, com pesar, a indiferença global, já que ninguém se responsabiliza por essas vidas.

Por fim, é importante ressaltar que em todo dia 24 de setembro, o papado emite uma mensagem para promover a comemoração mundial do migrante e refugiado. Em 2017, o conteúdo tratado estava pautado na preocupação com as crianças migrantes, principalmente aquelas que chegam desacompanhadas. A autoridade religiosa reconheceu o caráter triplo de vulnerabilidade desse grupo por serem menores, migrantes e indefesos, e ainda pontua a necessidade de proteger e integrar as crianças socialmente. Já na mensagem emitida no ano de 2023, Francisco lembra que Jesus era peregrino e que hoje “somos chamados a ter o maior respeito pela dignidade de cada migrante; e isto significa acompanhar e gerir da melhor forma possível os seus fluxos, construindo pontes e não muros” (Francisco, 2023)

O posicionamento de alguns países do norte global e os agentes aqui tratados apresentam uma relação de dualidade entre a hospitalidade e a hostilidade de quem migra. A depender da forma com que a pessoa migrante é acolhida, ela se sente comedido e entende que, em sua nova localidade, não há espaço para a manifestação de sua cultura originária. Esse

cenário gera o fenômeno da humilhação, que “está intimamente ligado aos sentimentos de vergonha e de perda do auto-respeito” (Rego; Pinzani, 2014). No novo mundo, o migrante é o fardo do outro, que teve seu talento desperdiçado, já que não é reconhecido na sociedade e, ainda, é o ingrato que não consegue retribuir aquilo que o hospedeiro lhe dá, devido às desigualdades sociais. O que ocorre é a interiorização de sua imagem negativa construída pela própria sociedade que deveria acolhê-lo (Rego; Pinzani, 2014).

Por outro lado, os agentes que promovem os direitos humanos representam a busca e reafirmação da autonomia do migrante por meio da liberdade jurídica, política e social, que ainda não são garantidas em sua totalidade. Para tanto, as desigualdades e discriminações sociais estão sempre em pauta, mencionadas como elementos-chave do deslocamento. Seguindo essa lógica, a seção a seguir busca apresentar a atuação das organizações internacionais perante a migração e como ela impacta o processo de acolhida e hospitalidade desse grupo de pessoas.

2.2 O papel da governança no sistema internacional

Com o fim da Segunda Grande Guerra, o sistema internacional assume uma nova configuração, em que a Liga das Nações (1919-1946) passa a ser substituída pela Organização das Nações Unidas (1945). O sistema ONU, por se tratar de uma organização de vocação internacional complexa, pode ser definido como

[...] estruturas contínuas formais (normalmente possuindo uma sede permanente e secretariado independente, além de um conjunto formal de regras e procedimentos de tomada de decisão) sustentadas por um instrumento oficial de acordo entre dois ou mais Estados soberanos (Woodward; Davies, 2015, tradução nossa).

Assim, sua criação se dá através do desenvolvimento de um documento internacional realizado a partir da cooperação entre Estados, sendo este a Carta das Nações Unidas.

Pautada na preservação da vida e na dignidade humana, a Carta aponta como objetivos da ONU a manutenção da paz e da segurança internacional, assim como a promoção da cooperação e das relações amistosas entre as diferentes nações. O documento ainda prevê responsabilidades para seus membros originais⁹ e para novos membros¹⁰, como a necessidade de resolução de controvérsias por meio da diplomacia pacífica, o dever de se evitar o uso da

⁹ Aquelas nações que participaram da Conferência das Nações Unidas sobre a Organização Internacional, entre os dias 25 de abril a 26 de junho de 1945 em São Francisco, ou aquelas que assinaram a Declaração das Nações Unidas, de 1 de janeiro de 1942, e que assinaram e ratificaram a Carta das Nações Unidas.

¹⁰ Os novos membros são aqueles que promovem a paz, estão dispostos a seguir as diretrizes presentes na Carta das Nações Unidas e que forem aceitos pela Assembleia Geral, mediante recomendação do Conselho de Segurança.

força uns contra os outros e a obrigação de prestar assistência àqueles que recorrem à ajuda. Para tanto, a atuação das ONU deve preservar a igualdade de tratamento para todos os Estados-membros (ONU, 2007).

Uma vez que essa organização não se configura como agente hierárquico superior aos Estados, e tendo em vista que os Estados buscam maximizar seus ganhos e que nem sempre é vantajoso atuar sozinho, faz-se necessário o desenvolvimento de mecanismos que promovam a cooperação. Na maioria das vezes, o custo de atuar a partir de uma organização internacional é menor se comparada a uma atuação unilateral, uma vez que as organizações ampliam o leque de informações disponíveis sobre a atitude de agentes externos, permitindo um melhor cálculo de custo-benefício (Barnett; Finnemore, 2004).

Ademais, os elementos que compõem uma organização internacional permitem que seu espaço seja melhor estruturado e suas funções sejam realizadas de forma mais eficiente. No entanto, um dos atributos que busca facilitar as negociações e possíveis conflitos de interesse diz respeito à centralidade, ou seja, uma sede capaz de promover reuniões periódicas com todos os Estados-membros e com o corpo burocrático que compõe a organização. No caso das Nações Unidas, existem duas sedes principais, uma localizada em Nova Iorque e outra em Genebra.

A partir desses espaços de diálogo, surgem acordos bilaterais ou multilaterais, convenções, declarações e pactos que irão impactar na atuação dos Estados em maior ou menor grau. As convenções, por exemplo, têm como objetivo formalizar a criação de agências e fundos, padronizar ações e estabelecer normas e regras que deverão ser seguidas por todos os agentes estatais que ratificarem o documento. O processo de ratificação faz com que os incentivos e custos passem a afetar diretamente as ações dos Estados.

Mesmo que a adesão a esses mecanismos internacionais aconteça de forma voluntária, as organizações podem gerar pressões para que outros Estados a integrem ou para que aqueles que não a compõem passem a agir em conformidade com as regras e normas estabelecidas. Assim, podemos dizer que essas organizações são compostas por normas, regras e um corpo burocrático capaz de disponibilizar informações, gerar relatórios e recomendar ações para os Estados-membros (Barnett; Finnemore, 2004).

As relações estabelecidas entre os diversos agentes no sistema internacional, em conjunto com a ampliação das arenas de discussões, permitem a construção de governanças globais. Elas podem ser definidas como “a somatória das diferentes formas com que os indivíduos e as instituições, sejam públicas ou privadas, administram seus assuntos comuns” (O’Brien *et al.*, 2000). As governanças podem assumir diferentes temáticas, desde que apresentem um problema reconhecido em nível global. Durante o processo de construção e

manutenção de uma governança, as organizações internacionais, as instituições privadas e as organizações não governamentais podem exercer grande influência na condução das ações tomadas pelos Estados, garantindo sua efetivação.

Conforme será exposto a seguir, esse processo fica evidente durante a construção e solidificação da governança global migratória, que foi fortemente influenciada por dois atores de posicionamentos contrários: os Estados desenvolvidos e seu discurso em busca da retração do movimento migratório; e das organizações internacionais, que buscaram defender a garantia dos direitos da população migrante e a melhoria de seu acolhimento.

2.2.1 A governança global migratória

O processo de desenvolvimento de uma governança migratória no sistema internacional iniciou-se nos anos de 1990 e se concretizou de forma lenta. Essa década se apresenta como um marco de extrema importância, pois, a partir da cooperação internacional, houve a ampliação das discussões a respeito de diversos problemas enfrentados ao redor do globo. Dentre os documentos desenvolvidos pela ONU nessa época, tem-se a Convenção da Organização das Nações Unidas para a Proteção dos Direitos de todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias. Desenvolvida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1990¹¹, esse documento foi pensado a partir dos efeitos econômicos da Crise do Petróleo da década de 1970, quando diversos segmentos trabalhistas foram desativados, acarretando em uma onda de desemprego. Os migrantes que sofreram com essa crise deixaram de possuir renda para sustentar a si e as suas famílias e ainda tiveram que lidar com a falta de acesso às políticas públicas sociais (Leão; Fernandes, 2020). Assim, a convenção teve como principal objetivo reafirmar:

uma série de direitos para os trabalhadores migrantes, a maior parte deles já consolidados em outros acordos internacionais, como a DUDH, de 1948, a Convenção, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os trabalhadores migrantes, de 1949, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965, e a Convenção da OIT, sobre as imigrações efetuadas em condições abusivas e sobre a promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento dos trabalhadores migrantes, de 1975, entre outros (Leão; Fernandes, 2020).

No entanto, o documento não recebeu muitas adesões, sendo assinado por países de emigração em sua maioria. Isso porque grande parte dos países desenvolvidos defendiam a ideia de que os movimentos migratórios deveriam ser abordados apenas em ambiente nacional por

¹¹ Embora a Convenção tenha sido desenvolvida em 1990, ela só entrou em vigor em 2003.

se tratar de uma questão doméstica. Além disso, os Estados Unidos tentaram boicotar a atuação de organizações que promoviam ações multilaterais ao invés de bilaterais, como o caso da OIT, com o objetivo de tender as negociações para os interesses estadunidenses com mais facilidade (Leão; Fernandes, 2020).

Por outro lado, a virada de um novo milênio estava por vir e, junto com os anos 2000, tinha-se a esperança de construir um mundo melhor e mais justo. Apoiando-se sob essa expectativa, a ONU e suas diversas agências e fundos passaram a enfatizar ainda mais a necessidade de desenvolver políticas relacionadas às questões sociais, buscando combater, de maneira mais eficiente, as infrações de direitos humanos e promover a equidade em diversas áreas. A partir da queda do Muro de Berlim, em 1984, a comunidade internacional iniciou esforços para organizar a década de 1990, que viria a ser chamada de “Década das Conferências”. Uma vez que se esperava uma era de paz e de cooperação internacional mais incisiva,

[...] todas as conferências dos anos 90 sobre temas globais procuraram aproveitar a “onda democratizante” e o novo clima reinante na virada do decênio para tentar corrigir os desequilíbrios do presente e preparar o planeta para os desafios do futuro (Lindgren-Alves, 2018).

Assim, as arenas de discussões das organizações internacionais abriram espaço não apenas para seus representantes e para os Estados, mas também para membros da sociedade civil organizada, objetivando aperfeiçoar o ordenamento internacional através da diplomacia e da negociação de instrumentos capazes de proteger a humanidade.

A presença de fóruns de discussões ampliados representou a internalização de algumas questões domésticas de cada nação para o âmbito internacional, com o objetivo de encontrar pontos de convergência, facilitando a atuação e a obtenção de resultados positivos para a paz e para a igualdade. Essas conferências fortaleceram a ideia de que os ganhos internacionais só são possíveis quando os Estados se comprometem a mudar sua realidade em âmbito doméstico.

Foram diversos os temas abordados pelas conferências, reafirmando o conteúdo da Carta das Nações Unidas, ao apontar para uma relação direta entre a construção da paz e o contexto socioeconômico das diversas populações mundiais. Através de uma perspectiva multissetorial e levando em consideração que os temas deveriam ser tratados de forma coletiva e com caráter de urgência, teve-se, pela primeira vez e de forma sistêmica, a abordagem da

economia, sem desconsiderar a antropologia; o planejamento estratégico, sem descuidar dos direitos; a igualdade, sem descartar a liberdade (e vice-versa). Fizeram--no ainda [...] de forma tal que as deliberações de uma conferência fossem influenciar as das demais e não apenas as da subsequente (Lindgren-Alves, 2018).

Deste modo, parte das atividades diplomáticas e da sociedade civil centraram-se nos diversos obstáculos que o mundo enfrentava, mobilizando esforços para compreender esses problemas e apresentar possíveis soluções. A maneira mais eficaz para se fazer isso foi através da organização de conferências temáticas anuais, reunindo diversos líderes em diferentes cidades-sedes, de forma a manter a pluralidade e o alcance desses eventos. O quadro abaixo busca apresentar as principais conferências da década de 1990, seus objetivos e resultados gerais:

Figura 1 – Quadro com as principais conferências realizadas durante a década de 1990, seus objetivos e resultados

CONFERÊNCIA	ANO	OBJETIVO	RESULTADOS GERAIS
Conferência Mundial da Criança	1990	Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos em formação	Comprometimento dos Estados com a proteção integral dos direitos das crianças; definição de metas a serem seguidas pelos Estados; reafirmou o marco legal internacional mais difundido no mundo: a Convenção sobre os Direitos da Criança.
Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento	1992	Fortalecimento do compromisso político dos Estados para com o meio ambiente	Estabeleceu o conceito de desenvolvimento sustentável e lançou a Agenda 21 - programa de ações governamentais para fomentar o uso de recursos renováveis e atividades sustentáveis.
Conferência Mundial de Direitos Humanos	1993	Reafirmar o compromisso dos Estados para com a proteção universal dos direitos humanos	Legitimou-se a noção de indivisibilidade dos direitos humanos e sua conexão direta com a ideia de desenvolvimento. Criou-se também a Declaração e Programa de Ação de Viena, enfatizando o direito ao desenvolvimento
Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento	1994	Discutir sobre as mudanças demográficas, a pobreza, o desenvolvimento econômico e o impacto no desenvolvimento social	Criação de um plano de ação com recomendações para todos os agentes internacionais
IV Conferência Mundial sobre as Mulheres	1995	Promover a igualdade, o desenvolvimento e a paz para todas as mulheres em âmbito global	Aprovação da Declaração e Plataforma de Ação, que se configuraram em um guia de orientação e aperfeiçoamento para os governos.
II Conferência Mundial sobre	1996	Discutir sobre a garantia de abrigos adequados para todos e	Criação da Declaração de Istambul sobre Assentamentos Humanos, que reafirma o compromisso dos Estados para com a

Assentamentos Humanos		o desenvolvimento de assentamentos humanos sustentáveis	temática e reforça a necessidade da cooperação internacional.
-----------------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Lindgren-Alves (2018).

Embora não seja o objetivo delongar nas conferências realizadas propriamente ditas, alguns adendos são necessários. A Declaração do Direito das Crianças foi lançada em novembro de 1989, um ano antes da Conferência Mundial da Criança de 1990. No entanto, a Conferência assumiu um papel essencial para que os Estados assinassem e ratificassem a Declaração, ao apresentar um programa de dez pontos como produto final do evento, cujo objetivo central pautava-se na promoção do compromisso dos chefes de Estado para com os direitos das crianças. Dentre os pontos abordados, encontra-se a menção da migração ao tratar da melhoria das condições de vida das crianças, principalmente das “vítimas do apartheid (na época ainda vigente na África do Sul), os meninos e meninas de rua, **os filhos de trabalhadores migrantes, as crianças refugiadas**, flageladas e drogadas” (Lindgren-Alves, 2018, grifo nosso).

A Conferência Mundial de Direitos Humanos, por sua vez, apresentou preocupação com a população migrante que vinha crescendo significativamente na época. Neste sentido, a Declaração e Programa de Ação de Viena, produto final do evento, aponta para o combate à xenofobia como atividade prioritária no sistema internacional e aconselha todos os Estados a desenvolverem políticas públicas a favor da igualdade e da tolerância. Este documento, ainda, dedica uma pequena subseção aos trabalhadores migrantes, de forma a solicitar aos Estados a proteção desse grupo de pessoas e suas famílias no ambiente de trabalho e na sociedade. Por fim, ao se dedicar aos direitos das crianças em sua redação, a Declaração reconhece, com urgência, “a necessidade de cuidados subsequentes e de medidas de reabilitação das crianças traumatizadas pela guerra” (OEA, 1993).

Ambas as conferências mencionadas citaram a migração, mas não discutiram a temática de forma a abraçar sua real complexidade. Esse tratamento só foi possível durante a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento de 1996 no Cairo, cujo Plano de Ação com 16 capítulos dedicou o 10º para a imigração. Sua apresentação aponta para a relação direta entre o fluxo de deslocamento internacional e as interações internacionais, mostrando que este movimento pode estar pautado nos aspectos econômicos, sociais ou culturais do Estado. Inicialmente, o capítulo apresenta alguns dados sobre a migração, em que é possível constatar que a maioria dos migrantes deixam seu país de origem, geralmente em desenvolvimento, para chegar até um país desenvolvido. No entanto, ressalta que esse processo, se bem organizado e

estruturado, torna-se benéfico para a nação que o recebe e uma perda de recursos humanos para os países de origem.

Pensando nisso, o Plano de Ação divide a imigração em quatro grupos com diferentes objetivos, sendo eles:

Migração internacional e desenvolvimento [...]

- a) tratar das causas fundamentais da migração, especialmente as relacionadas com a pobreza;
- b) estimular mais cooperação e diálogo entre países de origem e países de destinação para maximizar os benefícios da migração para os países envolvidos e aumentar a probabilidade de que a migração tenha conseqüências positivas para o desenvolvimento tanto dos países de origem como dos países de destinação;
- c) facilitar o processo de integração de migrantes que retornam [...]

Migrantes regulares [...]

- a) assegurar a integração social e econômica de migrantes regulares, especialmente daqueles que adquiriram o direito de residência permanente no país de destinação e igual tratamento diante da lei;
- b) eliminar práticas discriminatórias contra migrantes regulares, especialmente mulheres, crianças e idosos;
- c) assegurar proteção contra o racismo, o etnocentrismo e a xenofobia;
- d) promover o bem-estar de migrantes regulares e de membros de suas famílias;
- e) assegurar o respeito aos valores culturais e religiosos, a crenças e práticas de migrantes regulares, desde que estejam de acordo com a legislação nacional e os direitos humanos universalmente reconhecidos;
- f) tomar em consideração as necessidades e circunstâncias especiais de migrantes temporários [...]

Migrantes irregulares [...]

- a) tratar das causas fundamentais da migração irregular;
- b) reduzir substancialmente o número de migrantes irregulares, embora assegurando a proteção internacional àqueles que dela precisem; evitar a exploração de migrantes irregulares e assegurar que tenha protegidos seus direitos humanos básicos;
- c) evitar todo tráfico internacional de migrantes, especialmente para fins de prostituição;
- d) assegurar proteção contra o racismo, o etnocentrismo e a xenofobia [...]

Refugiados, pedidos de asilo e pessoas deslocadas [...]

- a) reduzir as pressões que produzem a movimentação e o deslocamento de refugiados, combatendo suas causas primárias em todos os níveis e tomando providências preventivas nesse sentido;
- b) achar e executar soluções duráveis para a situação de refugiados e de pessoas deslocadas;
- c) assegurar proteção e ajuda efetivas a populações de refugiados, com particular atenção às necessidades e à segurança física de refugiados mulheres e crianças;
- d) evitar a deterioração do instituto do asilo;
- e) **prover adequados serviços de saúde, educação e sociais para refugiados e pessoas deslocadas;**
- f) integrar programas de ajuda e reabilitação do refugiado e daqueles que regressam no planejamento de desenvolvimento, com a devida atenção à igualdade dos sexos (UNFPA, 1996, grifos nossos).

É importante ressaltar que esses objetivos trilham um caminho de via dupla. Por um lado, há a necessidade de promover uma melhor acolhida por parte dos países que irão receber os migrantes, garantindo os direitos dessa população e desenvolvendo um tratamento humanizado. Por outro, faz-se necessário o combate às mazelas que impactam de forma negativa os países

de origem, como o caso da pobreza extrema, fome, falta de oportunidades e conflitos armados. Assim, ao criar melhores condições de vida, a pessoa que desejava migrar poderia optar por ficar em seu país de origem, já que teria incentivos para isso.

A partir desses objetivos, o Plano de Ação recomenda que: (i) em casos de migração internacional e desenvolvimento, os Estados de origem e de chegada tornem viável a opção de não migrar; promovam melhores oportunidades; desenvolvam projetos de troca de conhecimento que incentivem a volta do migrante com especialização; os agentes internacionais criem instrumentos de subsídio financeiro e, juntamente com a academia e as organizações não governamentais, apoiem a coleta de dados sobre o movimento migratório; (ii) em casos de migração regular, os Estados de destino devem promover os direitos humanos fundamentais dos migrantes e desenvolver políticas para uma melhor inserção social; (iii) em casos de migração irregular, os Estados de origem e destino devem aplicar sanções contra aqueles que organizam a travessia ilegal e cooperar para reduzir as causas da migração irregular; (iv) em casos de refúgio, asilo e pessoas deslocadas, os Estados devem promover alianças e ações diplomáticas que visem a paz e a boa relação entre as nações; atender às necessidades básicas do solicitante; apoiar e promover atividades que garantam a proteção desse grupo e de seus direitos, assim como incentivar sua permanência em áreas consideradas seguras. Essas ações buscaram abranger todas as etapas da migração, passando pela escolha de migrar, a despedida do país de origem, o trajeto até o país de destino, a chegada e a inserção social (UNFPA, 1996).

Com a mobilização da comunidade internacional durante a década das conferências e por meio dos documentos produzidos, esperava-se que os Estados se esforçassem mais para garantir os direitos das populações migrantes, dando origem a uma governança migratória global e a uma acolhida mais eficaz. Havia também a expectativa de criação de uma convenção específica para a migração, uma vez que era possível observar “as condições desfavoráveis das minorias migrantes: exclusão social, segmentação do mercado de trabalho, segregação residencial, alto índice de desemprego e pouco acesso à infraestrutura de educação e saúde” (Leão; Fernandes, 2020).

No entanto, não foi o que ocorreu. Essa temática permaneceu em segundo plano para a maioria dos países, além de provocar grandes controvérsias durante as discussões, dificultando possíveis negociações e acordos.

Isso fica ainda mais evidente quando a agenda dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM - 2000) é levada em consideração como um produto da década de 1990. Uma vez que as conferências alarmaram a comunidade internacional sobre os problemas

relacionados às desigualdades socioeconômicas mundiais, a ONU propôs o desenvolvimento de uma cúpula em sua sede de Nova Iorque em setembro de 2000, que reuniu representantes de 189 Estados. A partir da Resolução nº 55/2 da Assembleia Geral da ONU, foi aprovada e adotada, de forma unânime, a Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000). Para que este documento fosse criado, levou-se em consideração as discussões acerca dos desafios mundiais e as propostas apresentadas nas reuniões regionais e no Fórum do Milênio, de modo que tanto os representantes estatais quanto a própria sociedade civil tiveram participação relevante na criação dos objetivos.

A partir da visão de que a globalização é um fenômeno positivo, mas que traz benefícios de maneira desigual para as diferentes regiões do globo, buscou-se aproveitar da narrativa de força simbólica da virada do milênio para que as necessidades reais de todos os Estados fossem discutidas com seriedade. Através de uma certa convergência de interesses durante as reuniões da década de 1990 e do início do ano 2000, foram lançados os ODM que deveriam ser alcançados até 2015, sendo composto por oito dispositivos globais elaborados através de ações centralizadas e da cooperação internacional:

Figura 2 – Quadro com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

1.	Erradicar a extrema pobreza e a fome
2.	Universalizar a educação primária
3.	Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres
4.	Reduzir a mortalidade na infância
5.	Melhorar a saúde materna
6.	Combater o HIV/AIDS, a Malária e outras doenças
7.	Assegurar a sustentabilidade ambiental
8.	Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Banco Mundial (2024).

Para cada um dos objetivos, foram estabelecidas 21 metas, cujos resultados seriam avaliados regularmente através de um conjunto de 60 indicadores. Assim, os ODM marcaram o começo de uma agenda política e social de âmbito internacional, abrangendo a atuação de todos os Estados-membros e cobrando-lhes ações capazes de modificar o *status quo*. No entanto, a migração não foi contemplada em nenhum dos objetivos e tampouco nas metas. Isso demonstra a influência dos interesses dos países desenvolvidos no curso de ação do sistema internacional, uma vez que são estes os Estados que mais recebem os migrantes e que, muitas das vezes, utilizam de práticas xenofóbicas e excludentes em suas políticas, conforme

apresentado anteriormente. Além disso, há uma preocupação com a soberania estatal, uma vez que cabe ao Estado decidir quem permanece em seu território nacional.

Durante os 15 anos de agenda, as questões migratórias apenas foram abordadas em ações paralelas a partir de esforços das organizações internacionais e não governamentais. Dentre elas, podemos citar a criação de uma Comissão Global para a Migração Internacional (GCIM) em dezembro de 2003. Composta por 19 representantes de diferentes países¹², entre eles o Brasil, seu objetivo central era coletar, durante dois anos, dados sistêmicos sobre a migração, de forma a ampliar e fortalecer o debate da temática, pautando-se na realidade prática da migração.

Para além dos dados quantitativos obtidos¹³, o relatório produzido pela GCIM cita diversas falhas na criação de uma governança migratória, dentre elas a dificuldade em coordenar a formulação e implementação de políticas nessa área, seja em âmbito nacional ou internacional. Constatou-se que a migração estava sendo tratada de forma unilateral na maioria dos Estados, deixando lacunas na comunicação doméstica entre as instâncias governamentais, os setores corporativos e a sociedade civil. Por fim, reconheceu-se o desafio da cooperação e da responsabilidade compartilhada entre diferentes Estados perante a migração, uma vez que eles, em sua maioria, demonstravam-se resistentes com o comprometimento nessa área (GCIM, 2005). Tais falhas apontam para uma governança migratória inexistente até aquele momento.

A partir do relatório produzido pelo GCIM, a Secretaria Geral da ONU criou o Grupo de Migração Global (GMG), que reuniu representantes das principais agências e organizações internacionais que tratavam sobre a temática em sua composição. Seu objetivo era ampliar o acesso à informação sobre a migração e sobre os documentos internacionais existentes, incentivando o engajamento e comprometimento dos Estados. Através de reuniões periódicas, o grupo lançou relatórios, notas apelativas, comunicados de imprensa, documentos de posicionamento e uma Declaração sobre os Direitos Humanos dos Migrantes em Situações Irregulares ao longo da primeira década dos anos 2000 (ONU, 2024).

O GMG ainda apontou para a persistência de obstáculos que impedia o consenso entre países de origem e destino migratório. De um lado, os países de emigração - em geral, em desenvolvimento -, defendiam a proteção dos direitos dos migrantes e a relação do fenômeno com os aspectos políticos, sociais e econômicos. De outro, os países de destino - em geral,

¹² Os países que compunham o GCIM eram Suécia, México, Austrália, Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia, Paquistão, Índia, Filipinas, Suíça, África do Sul, Marrocos, Brasil, Espanha, Irlanda, Egito, Alemanha e Rússia.

¹³ Para mais informações, vide

https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/policy_and_research/gcim/GCIM_Report_Complete.pdf.

desenvolvidos -, apresentavam preocupações com a entrada irregular e a falta de controle do fluxo de pessoas em seu território. Assim, a atuação do GMG era dificultada devido ao interesse de participação dos países em desenvolvimento e a baixa adesão dos países desenvolvidos.

O último esforço promovido pela comunidade internacional neste período diz respeito à realização do Diálogo de Alto Nível sobre Migração Internacional e Desenvolvimento, instituído pela Assembleia Geral da ONU. Sua primeira edição ocorreu em 2006, reforçando o reconhecimento do aumento do fluxo migratório e de suas possíveis contribuições para o país de destino. No entanto, foi através de sua segunda edição em 2013, somada às ações promovidas pelo GMG, que a migração avançou como temática a ser incorporada em uma agenda de nível global.

Uma vez que a data limite das metas estabelecidas para o milênio se aproximava, era necessário avaliar os esforços feitos e, a partir deles, dar continuidade às atividades com a criação de uma nova agenda internacional. Assim, os ODM abrem espaço para a agenda de desenvolvimento sustentável, com novos objetivos e metas a serem alcançadas entre 2015 e 2030 sob o lema “ninguém será deixado para trás”. Esse novo compromisso busca o alcance da paz, da prosperidade, do desenvolvimento de um ambiente econômico e social mais sustentável e da redução das desigualdades. No total, foram estabelecidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo eles:

Figura 3 – Quadro com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

1.	Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares
2.	Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável
3.	Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
4.	Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
5.	Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas
6.	Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos
7.	Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos
8.	Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos
9.	Construir infra estruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
10.	Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles

11.	Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis
12.	Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis
13.	Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos
14.	Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável
15.	Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade
16.	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis
17.	Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de PNUD (2024).

A migração, embora não apareça explicitamente como um dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, se encontra integrada ao objetivo 10 “Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles”, através da meta 10.7, em que se busca “facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável das pessoas, inclusive por meio da implementação de políticas de migração planejadas e bem geridas” (ONU, 2024). Além disso, a meta prevê a assistência no desenvolvimento e em fluxos financeiros para países vulneráveis e a redução dos custos de transação financeira para menos de 3%. Tais metas devem ser avaliadas a partir do número de políticas públicas migratórias desenvolvidas e implementadas por diferentes países e a partir da análise de fluxos financeiros.

A expansão desse tema para uma agenda internacional está ligada à trajetória de atuação das organizações internacionais somada a dois fatores temporais. O primeiro diz respeito à manutenção da Guerra Civil na Síria e do aumento do fluxo de pessoas deixando o Norte da África para chegar até à Europa através do Mar Mediterrâneo. Somente na primeira década do século XXI, cerca de 30 mil pessoas morreram em decorrência das medidas de segurança fronteiriças na União Europeia (Rodier, 2012), fazendo com que os governos do bloco buscassem a cooperação com países de emigração como alternativa para lidar com o problema. Por sua vez, o segundo fator diz respeito à eleição de Barack Obama (2009-2017) como presidente dos Estados Unidos, provocando uma mudança na orientação da política externa do país e ampliando sua presença em fóruns multilaterais (Leão; Fernandes, 2020).

O maior engajamento das potências desenvolvidas tornou a meta 10.7 crível e fortaleceu as expectativas para a criação de um documento normativo para as migrações. Foi sob este

cenário que, no dia 19 de setembro de 2016¹⁴, ocorreu a primeira Cúpula das Nações Unidas sobre Grandes Movimentos de Refugiados e Migrantes em âmbito da Assembleia-Geral, resultando na Declaração de Nova Iorque que reforça o compromisso dos Estados em proteger as pessoas em situação de migração ao redor do globo. Este documento aponta para a proteção dos direitos humanos em 22 itens, demonstrando preocupação com o bem-estar das populações migrantes.

Dentre esses itens, cabe ressaltar a ênfase no interesse maior das crianças e no acesso à educação. Determina-se a necessidade de integrar a criança nas instituições de ensino de forma facilitada e em pouco tempo depois de sua chegada, independente da situação migratória. Além disso, os Estados se comprometem em prover uma educação primária e secundária de qualidade em ambientes seguros para as crianças refugiadas, assim como realizar esforços que encorajam o acesso à educação terciária, de modo a fortalecer a esperança de um futuro melhor (AGNU, 2016, 2.11 e 4.18).

Para além da proteção dos direitos, uma das maiores conquistas da Cúpula diz respeito à autorização de um processo de consultas e negociações intergovernamentais para a criação do que ficou conhecido como Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular (GCM). Instituído em 10 de dezembro de 2018 em uma conferência realizada pela ONU no Marrocos, o Pacto tem por objetivo tratar da migração de forma a abranger todas as suas dimensões e complexidades, reforçando a cooperação internacional e promovendo o desenvolvimento e implementação de ações estatais que protejam a pessoa migrante.

Considerar a migração multidimensional significa assumir que qualquer problemática relacionada a esse tema não pode ser completamente solucionada por ações pontuais. Para tanto, faz-se necessário o comprometimento de todos os agentes, o constante diálogo, o fortalecimento da cooperação internacional e o envolvimento de todas as instâncias governamentais. Ademais, o Pacto é guiado por 10 princípios interdependentes que visam orientar as ações a serem promovidas pela comunidade internacional. São eles a centralidade nas pessoas, a soberania estatal, o estado de direito e devido processo legal, cooperação internacional, os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a perspectiva de gênero, a perspectiva da criança e do adolescente, o envolvimento de todo o governo e o envolvimento de toda a sociedade (AGNU, 2018). Dentre os princípios, cabe ressaltar a defesa do interesse maior da criança e do adolescente migrante no documento. Ao enfatizar esse grupo, o Pacto reconhece a

¹⁴ A cúpula ocorreu no dia anterior à cerimônia de abertura da Reunião Anual da Assembleia Geral das Nações Unidas.

vulnerabilidade das crianças e promove a Convenção da Criança e do Adolescente de forma indireta.

A partir dessa percepção, foram apontados 23 objetivos e comprometimentos para com a migração, conforme apresentado pelo quadro abaixo:

Figura 4 – Quadro com os objetivos e comprometimentos do Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular

1.	Coletar e utilizar dados precisos e desagregados como base para políticas
2.	Minimizar os fatores adversos e estruturais que obrigam as pessoas a abandonar seu país de origem
3.	Os fatores adversos das mudanças climáticas, desastres naturais e degradação ambiental
4.	Assegurar que todos os migrantes tenham prova de identidade legal e documentação adequada
5.	Aumentar a disponibilidade e a flexibilidade das vias para a migração regular
6.	Facilitar o recrutamento justo e ético e salvaguardar condições que garantam um trabalho decente
7.	Abordar e reduzir as vulnerabilidades na migração
8.	Salvar vidas e estabelecer esforços internacionais coordenados para migrantes desaparecidos
9.	Reforçar a resposta transnacional ao contrabando de migrantes
10.	Prevenir, combater e erradicar o tráfico de pessoas no contexto internacional da migração
11.	Gerenciar as fronteiras de forma integrada, segura e coordenada
12.	Reforçar a segurança jurídica e previsibilidade nos procedimentos de migração para triagem, processamento e encaminhamento apropriados
13.	Usar a detenção de migrantes apenas como uma medida de último recurso e trabalhar em busca de alternativas
14.	Reforçar a proteção, assistência e cooperação consular em todo o ciclo de migração
15.	Fornecer acesso a serviços básicos para migrantes
16.	Empoderar os migrantes e as sociedades para a plena inclusão e coesão social
17.	Eliminar todas as formas de discriminação e promover uma narrativa pública baseada em evidências para formar percepções sobre a migração
18.	Investir no desenvolvimento de competências e facilitar o reconhecimento mútuo de habilidades, qualificações e competências
19.	Criar condições para os migrantes e as diásporas contribuírem plenamente para o desenvolvimento sustentável em todos os países
20.	Promover uma transferência de remessas mais rápida, segura e mais barata e promover a inclusão financeira dos migrantes
21.	Cooperar para facilitar o retorno e a readmissão segura e digna, bem como a reintegração

	sustentável
22.	Estabelecer mecanismos para a portabilidade dos direitos de previdência social e benefícios
23.	Fortalecer a cooperação internacional e as parcerias globais para garantir uma migração segura, ordenada e regular

Fonte: Assembleia Geral das Nações Unidas (2018).

Os 23 objetivos apontam para certa preocupação com o impacto das situações de vulnerabilidade vivenciadas em diferentes países e reconhece essa característica como um dos fatores mais relevantes para a promoção do processo migratório. Tal visão acarreta em uma dicotomia entre migração e desenvolvimento, de modo a englobar as perspectivas da agenda de desenvolvimento sustentável, uma vez que ela permite:

estabelecer que os ODS devem funcionar como guia para facilitar a superação das vulnerabilidades vividas pelos migrantes (inclusive aquelas vividas nos países de acolhida) e, por outro lado, permite compreender que os fluxos migratórios podem contribuir para a superação de algumas vulnerabilidades, como consequência, promovendo o desenvolvimento sustentável (Leão; Fernandes, 2020).

Assim, o Pacto abrange tanto a percepção dos países de emigração como dos países de destino, fortalecendo a realização de ações coordenadas.

É importante ressaltar que o Pacto é um documento não vinculante, isto é, não apresenta responsabilidade legal obrigatória para os países signatários, isentando-os de punição em casos de descumprimento e permitindo a saída do Pacto a qualquer momento. A não vinculação e a interdependência dos objetivos, somado ao discurso em defesa da soberania estatal, se configuram como possíveis desafios para o alcance das metas do documento e para a promoção dos direitos da pessoa migrante. Este cenário contribuiu para que países como os Estados Unidos, Hungria e Israel não participassem e para a saída do Brasil durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) e retorno durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva em 2023. Atualmente, o documento conta com a assinatura de 164 países.

A partir dos esforços internacionais, a OIM lançou uma nova edição do “Glossário de Migrações” no ano de 2019, pouco tempo depois da criação do Pacto. Dentre as novidades apresentadas, destaca-se a apresentação do conceito de governança migratória como:

um conjunto de estruturas combinadas de normas, leis e regulamentos, políticas e tradições, bem como estruturas organizacionais (subnacionais, nacionais, regionais e internacionais) e os processos relevantes que moldam e regulam as abordagens dos Estados no que diz respeito à migração em todas as suas formas, abordando os direitos, responsabilidades e promoção da cooperação internacionais (OIM, 2019).

Essa definição permite compreender a importância das ações dos governos em todas as suas instâncias, fortalecendo também o papel dos estados e dos municípios para uma boa gestão e

acolhida das pessoas migrantes. Além disso, a OIM ainda destaca a atuação da sociedade civil, da academia, do setor privado, das associações de migrantes e das organizações internacionais.

Mesmo com a presença da migração na agenda 2030, alguns obstáculos ainda devem ser superados: em pelo menos 31 países, os migrantes não possuem direito de votar, dentre eles o Brasil; cerca de 22% dos migrantes em situação laboral não possuem seguro de vida e 55% não conseguem transferir seus benefícios para sua família em outro país; 25% dos migrantes que moram em algum país da União Europeia se encontram abaixo da linha da pobreza; quase 60 milhões de refugiados e deslocados internos não possuem acesso à internet (Leão; Fernandes, 2020).

Com os marcos internacionais apresentados, somados à atuação das organizações internacionais, tem-se uma governança migratória global formalmente solidificada. No entanto, faz-se necessário uma atuação mais incisiva dos Estados para com a acolhida e inclusão dos migrantes, de modo a garantir os direitos dessa população.

A partir da discussão sobre a relação dual entre hospitalidade e hostilidade enfrentada pelos migrantes, destacou-se a perda do autorrespeito e o não reconhecimento de sua pessoa em decorrência da discriminação. A governança global migratória emerge desse cenário de invisibilidade, impulsionada pelas organizações internacionais e pelas OSC. Contudo, os desafios para sua aderência em grande escala ainda são evidentes, uma vez que alguns países se recusam a se comprometerem com as causas migratórias.

A partir do exposto, o próximo capítulo buscará apresentar os dados quantitativos e qualitativos acerca da migração não apenas ao redor do globo e sobre suas diversas perspectivas, mas também no Brasil e sobre o direito à educação das crianças migrantes. Ainda, será apresentado o processo de desenvolvimento da governança global educacional, que se deu de forma mais facilitada e cooperativa se comparada à governança migratória.

3 PARALELOS DA GOVERNANÇA INTERNACIONAL POR MEIO DA MIGRAÇÃO EM NÚMEROS

As aporias entre os direitos humanos e o fenômeno da migração podem ser percebidas na atuação dos agentes internacionais, sejam eles representantes de Estados, organizações internacionais, organizações não governamentais e figuras religiosas em face de uma realidade severa. Conforme apresentado no capítulo anterior, os discursos xenofóbicos até mesmo de algumas autoridades políticas e a intolerância para com aquele que vem de outra nação geram atritos sociais, fomentam processos de exclusão e negam a promoção dos direitos de todos. Esses recortes reais afetam a tomada de decisão dos representantes políticos e dificultam a atuação das organizações internacionais para com a promoção dos direitos humanos da população migrante, formulados no âmbito do direito internacional.

Como exemplo de um dos entraves provocados pela repulsa daquele que vem de outro país, tem-se as adversidades no processo de desenvolvimento e solidificação da governança global migratória, principalmente no que diz respeito ao tratamento da temática como uma pauta doméstica e não internacional. Essa falta de consenso provocou baixa adesão da temática nas agendas globais, em especial por parte de países em desenvolvimento, cabendo às organizações internacionais, como a OIT e a OIM, gerar pressões para que os Estados entrassem em um acordo mínimo acerca dos objetivos e responsabilidades para com a migração.

Para somar com essa discussão e fortalecer a necessidade da governança migratória, o presente capítulo discorrerá, em sua primeira seção, sobre os processos migratórios na prática, a partir de dados quantitativos e qualitativos sobre a população migrante. Esses dados serão apresentados, inicialmente, a partir de uma análise macro geral, em que se busca apontar para as características do fluxo migratório pelo mundo. Será estabelecida uma relação entre os parâmetros econômico, social, político e ambiental que motivam o deslocamento de pessoas, assim como o processo de saída do país de origem e de chegada e adaptação no país de destino. Logo após, através da subseção 3.1.1, será apresentada a situação do direito à educação de crianças e adolescentes migrantes em idade escolar ao redor do mundo, tendo como foco a educação básica. Por fim, na subseção 3.1.2, a análise passará de macro para micro, enfatizando a observação acerca da situação dos migrantes que chegam no Brasil.

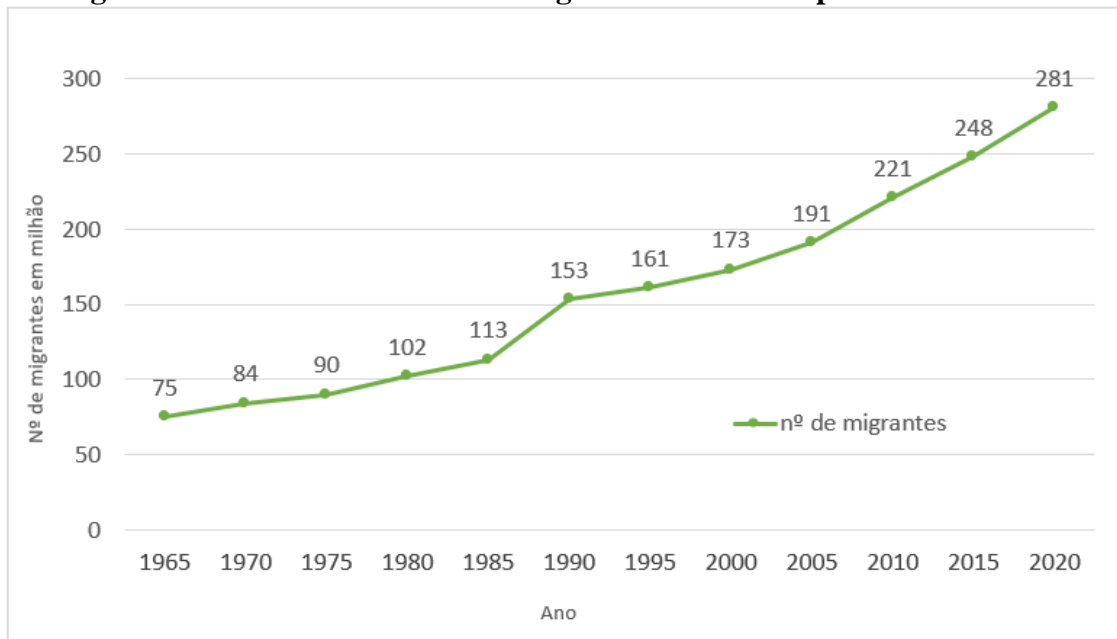
A partir da compreensão do panorama quantitativo da migração, a segunda seção 3.2, pretende evidenciar o desenvolvimento e solidificação de uma governança global educacional, promovida com maior engajamento e adesão por parte dos atores internacionais se comparada ao processo da governança migratória visto no capítulo anterior. A partir dessa exposição, será

possível compreender os mecanismos e instrumentos internacionais atuais que visam a promoção de uma educação de qualidade para, em seguida, compreender como é o cenário da educação para crianças migrantes no Brasil e, mais tarde, compreender como essas pautas são implementadas em suas políticas nacionais.

3.1 Migração pelo Mundo

A migração internacional não é um fenômeno uniforme, ou seja, pode ter origem e destino em diferentes países, assim como ser motivada por diferentes fatores, como a economia, o desenvolvimento, a geografia e a demografia. Com o fim da Guerra Fria, a migração passou por transformações significativas diretamente relacionadas ao processo de globalização, marcado pelo alargamento, aprofundamento e aceleração da interconexão global em todos os aspectos da vida (Held et al, 1999, apud OIM, 2003). Essa conexão permitiu uma maior circulação de conhecimento e de informações, assim como ampliou a troca de serviços e a produção em escala mundial, favorecendo o deslocamento de pessoas.

A mudança nos movimentos migratórios pode ser percebida a partir do aumento do número de migrantes no decorrer dos anos. Se antes da queda do muro de Berlim, o número de pessoas fora de seu país de origem crescia vagarosamente, entre 1985 a 1990 percebe-se um crescimento significativo no número de migrantes pelo mundo. Assim, o que crescia a uma taxa linear de aproximadamente 10 milhões de pessoas a cada meia década, apresentou um aumento de 40 milhões para um mesmo período de 1985 a 1990. Além disso, a partir dos anos 2000, é possível observar uma taxa de variação não linear e ascendente para o número de migrantes (OIM, 2024). O gráfico a seguir busca demonstrar essa mudança:

Figura 5 – Gráfico do número de migrantes em milhão por ano no mundo

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de OIM (2024).

No entanto, esse crescimento migratório não era esperado. Segundo o World Migration Report de 2003, a OIM apresentou uma previsão estatística de 230 milhões de migrantes internacionais apenas para 2050 (OIM, 2003). Esse valor já foi ultrapassado em 2015. Até o ano de 2020, existiam, no mundo, 281 milhões de migrantes internacionais vivendo em países diferentes daquele de origem. Deste total, 135 milhões eram mulheres e 28 milhões eram crianças (OIM, 2024).

No entanto, é importante destacar que o aumento dos movimentos migratórios pode ser referido ao crescimento populacional mundial. Apesar de observarmos um salto da população migrante, saindo de 75 milhões em 1965 para 281 milhões em 2020, ela não segue a proporção da população mundial (OIM, 2024). Isso porque, no mesmo período, a população do mundo mais que dobrou, saindo de 3340 milhões em 1965 para 7840¹⁵ em 2020 (RITCHIE *et al*, 2024). Assim, a proporção do crescimento do número de migrantes em relação à população mundial é inferior ao crescimento da população mundial.

¹⁵ Na unidade de bilhar, esses números representam 3 bilhões 340 milhões e 7 bilhões 840 milhões, respectivamente.

Figura 6 – Quadro da população migrante em relação à população mundial entre 1965 a 2020 (em %)

Ano	População Mundial (em milhão)	População migrante em milhão	% migratória em relação à pop. mundial
1965	3 340	75	2,3
1970	3 700	84	2,3
1975	4 070	90	2,2
1980	4 440	102	2,3
1985	4 860	113	2,3
1990	5 320	153	2,9
1995	5 740	161	2,8
2000	6 150	173	2,8
2005	6 560	191	2,9
2010	6 990	221	3,2
2015	7 430	248	3,4
2020	7 840	281	3,6

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Ritchie *et al* e OIM (2024).

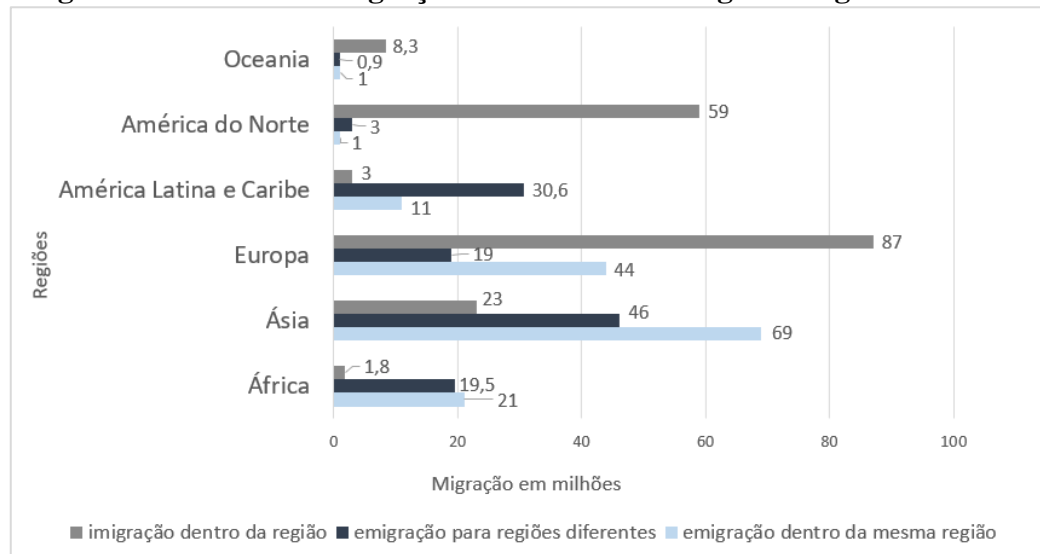
Mesmo com essa baixa proporção, a migração gera impactos diferentes de acordo com a região em que ela ocorre. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD apud OIM, 2024), dentre os motivos para migrar, tem-se não apenas a busca pelo aumento na renda, mas também a liberdade de escolha, decisão e também razões de ordem política. A partir do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁶, percebe-se que os países melhores avaliados no ranking de melhor desenvolvimento recebem 79,6% do total de migrantes internacionais e ainda apresentam baixo saldo emigratório. Dentre eles, é possível citar Noruega, Alemanha, Austrália, Singapura, Canadá, Estados Unidos, França, Itália e Malásia (OIM, 2024).

O gráfico a seguir busca ilustrar o fenômeno da migração de acordo com as regiões do globo para o ano de 2020. Ele apresenta o número de pessoas originárias desse local que se

¹⁶ O IDH é um instrumento de medida utilizado para avaliar o desenvolvimento humano de um determinado país de acordo com três dimensões, sendo elas saúde, educação e renda. O índice passou a ser utilizado em contraposição ao Produto Interno Bruto per capita, que considerava apenas as dimensões econômicas do desenvolvimento. Para mais informações, vide: <https://www.undp.org/pt/brazil/o-que-e-o-idh>.

deslocaram dentro e para fora dela (emigrante), assim como o número de pessoas de outra região que chegaram nessa localidade (imigrante).

Figura 7 – Gráfico da migração entre e fora das regiões do globo em 2020



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de OIM (2024).

No caso da América do Norte, os Estados Unidos são o principal destino dos latino-americanos, asiáticos e europeus, respectivamente, e apresentam um fluxo emigratório de 3 milhões de pessoas. Esse movimento é motivado pelo crescimento econômico da região e por sua estabilidade política. Já a migração na Europa passou por algumas transformações no decorrer das décadas. Antes de 1990, o saldo migratório da região era praticamente nulo, ou seja, entravam imigrantes e saíam emigrantes na mesma proporção. Já de 1990 a 2020, reduziu-se o número de europeus vivendo em outras regiões e houve um aumento do número de pessoas de outras regiões que chegaram na Europa (OIM, 2024).

O deslocamento de pessoas na Ásia e na Oceania está condicionado ao tamanho das regiões. A primeira é composta por 4,6 bilhões de pessoas distribuídas em grandes extensões territoriais e a migração predominante é a que ocorre entre os países da mesma região. Por sua vez, a Oceania apresenta pouca mobilidade interna e externa, mas recebe um número razoavelmente alto de imigrantes. A emigração da América Latina e o Caribe tem como destino focal a América do Norte, que já recebeu mais de 25 milhões de pessoas. Já o número de migrantes dentro da própria região aumentou significativamente a partir de 2011, tendo como marco os desastres naturais no Haiti e a crise da Venezuela. É importante citar que acordos regionais como a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental, o Mercosul, a

União Europeia e o Espaço Schengen¹⁷ contribuem para a promoção da equidade e uma maior mobilidade interna em cada uma das regiões (OIM, 2024).

Neste sentido, a ligação entre o fenômeno migratório e as condições socioeconômicas de cada localidade fica evidente. A grande maioria dos fluxos internacionais de pessoas possui origem em regiões em desenvolvimento ou de IDH baixo para médio e apresentam como principal destino aquelas regiões desenvolvidas com IDH alto ou muito alto. Este cenário faz com que haja um controle maior das fronteiras dos países desenvolvidos através de políticas restritivas. Dentre elas, o fenômeno da externalidade de fronteiras, citado no capítulo anterior, e o rigor nos processos de obtenção de vistos, dificultando a entrada de pessoas. É importante ressaltar que essas restrições geralmente são aplicadas para países do sul global, o que contribui para que cidadãos desses países enfrentem mais barreiras no processo de deslocamento se comparado aos cidadãos de países mais ricos localizados no norte global.

Embora a condição socioeconômica do país de origem influencie de forma significativa no movimento migratório, é importante ressaltar que grande parte da população adulta que opta por migrar já chega no país de destino com uma bagagem educacional avançada. Em alguns dos países pertencentes à OCDE, como o caso da Austrália, Canadá, Irlanda, Noruega, Suécia e Reino Unido, o número de migrantes com graduação ou especialização é superior daqueles que nasceram nesses países, em suas devidas proporções. No entanto, mesmo com o diploma, o migrante enfrenta dificuldades em acessar o mercado de trabalho e, muitas das vezes, não trabalha com o que é formado. Essa situação pode ser explicada não apenas devido à preferência de um profissional nacional, mas também por causa das dificuldades em traduzir os documentos e conseguir a equivalência (OCDE, 2022).

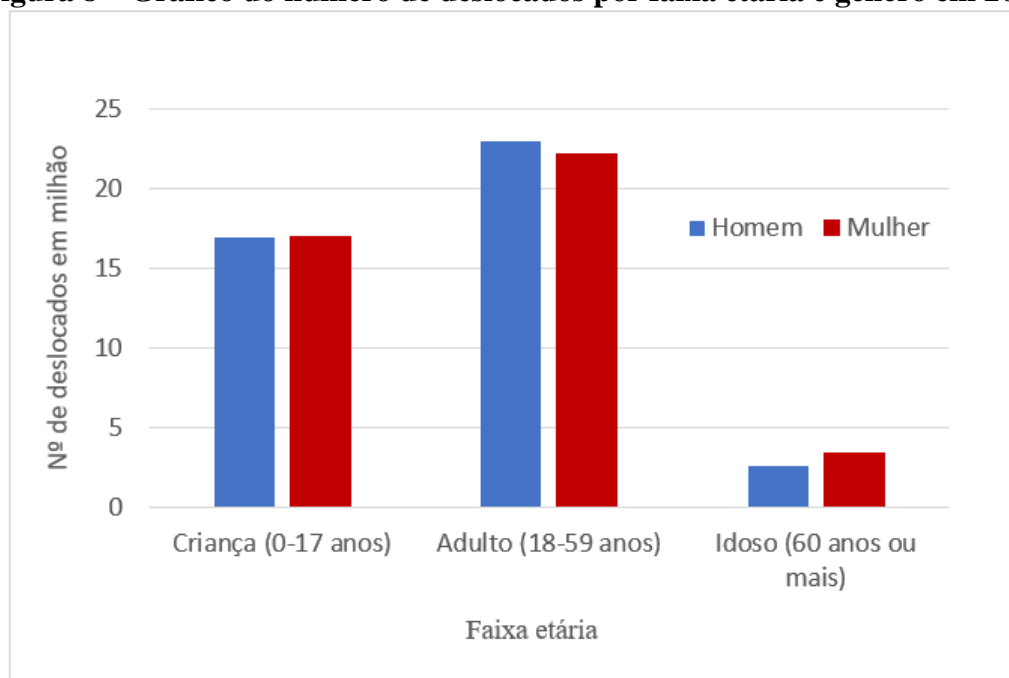
Para além da busca por melhores condições de vida e de ensino, existem também aquelas pessoas que precisam deixar seu país de origem devido à incidência de desastres ambientais e ou escalada de conflitos e violência. Esses casos fazem com que a migração esteja ligada ao conceito de segurança humana que abrange “a proteção contra ameaças crônicas e também contra o rompimento dos padrões da vida cotidiana [...] em sete áreas: segurança econômica, alimentar, pessoal, comunitária, política, sanitária e ambiental” (Duarte; Carvalho; Souza, 2022). Em casos de situações de conflito e escalada de violência, o maior impacto diz respeito às instituições políticas, que normalmente estão fragilizadas por um confronto entre dois ou mais grupos partidários distintos, e graves infrações de direitos humanos. Por outro lado, os

¹⁷ O Espaço Schengen é regulamentado pelas diretrizes propostas pelo Tratado de Schengen, que garante a livre circulação de pessoas entre os países da União Europeia, Liechtenstein, Suíça, Noruega e Islândia. Para mais informações, vide https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/schengen-borders-and-visa/schengen-area_en.

países que sofrem com desastres ambientais não necessariamente enfrentarão problemas em sua representação política, mas haverá fragilidade no que tange ao desenvolvimento econômico do Estado.

Em 2023, o número de pessoas forçadas a se deslocar ao redor do globo chegou a 117,3 milhões. Desse total, 68,3 eram deslocadas internas, 31,6 eram refugiadas sob o mandato do ACNUR, 6 milhões eram refugiadas palestinas sob o mandato da UNRWA e 5,8 milhões dizem respeito a pessoas com necessidade de proteção internacional¹⁸. Ademais, se a mesma análise for feita por faixa etária, tem-se 34 milhões de crianças deslocadas entre 0 a 17 anos e 6 milhões de idosos, ou seja, as crianças representam cerca de 40% do total de deslocados. O gráfico abaixo permite apresentar esses dados e como demonstrado pelo gráfico abaixo (ACNUR, 2023).

Figura 8 – Gráfico do número de deslocados por faixa etária e gênero em 2023



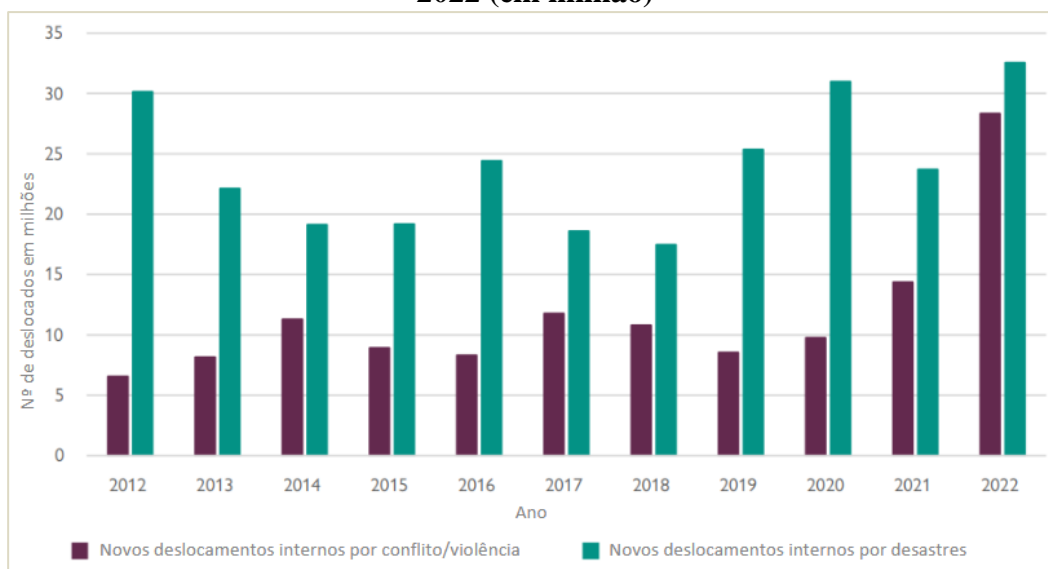
Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de ACNUR (2023).

As causas dos deslocamentos são diversas, mas podem ocorrer principalmente devido ao impacto provocado pelos conflitos armados e desastres ambientais, que geram uma situação de vulnerabilidade extrema. Devido à falta de recursos financeiros e de apoio logístico, o deslocamento massivo de pessoas acaba ocorrendo, primariamente, dentro do próprio país. O

¹⁸ As pessoas com necessidade de proteção internacional dizem respeito àquelas que estão fora de seu país de origem e que enfrentam riscos de vida, no entanto, não se encaixam na categoria de refúgio.

gráfico a seguir, busca apresentar o crescimento desses deslocamentos entre os anos de 2012 e 2022:

Figura 9 – Gráfico de deslocamentos internos por conflitos ou desastres entre 2012 e 2022 (em milhão)



Fonte: Adaptado de OIM (2024, p. 66).

O processo de deslocamento interno em razão de desastres ambientais não segue um padrão previsível, mas se mantém como predominante em relação ao número de deslocamentos por causa de conflitos armados e violência, marcando 53% dos movimentos. Em 2022, o país que mais sofreu com esses desastres foi o Paquistão, com cerca de 8,2 milhões de deslocados. Nos casos de conflitos armados, no mesmo ano, a Ucrânia e a República Democrática do Congo apresentaram os maiores números de deslocados, chegando a cerca de 16 e 4 milhões de pessoas, respectivamente (OIM, 2024).

Do total de deslocados internacionais, 75% advém de países com IDH baixo ou médio. Como exemplo, é possível citar a eclosão do conflito no Sudão¹⁹ entre as Forças Armadas do país e as Forças de Apoio Rápido em abril de 2023. Com a violência abrupta pela capital Kharton, 6 milhões de pessoas foram obrigadas a se deslocar para países vizinhos como Chad, Egito e Etiópia, ou para locais mais distantes. Por sua vez, o conflito na Faixa de Gaza, na Palestina²⁰, gerou 1.7 milhão de deslocados internos e 6 milhões de refugiados entre outubro e dezembro de 2023, além de ter provocado maiores índices de fome e pobreza (ACNUR, 2024).

¹⁹ O IDH do Sudão foi de 0,516 em 2022, colocando o país no índice baixo. Para mais informações, vide <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24reporten.pdf>.

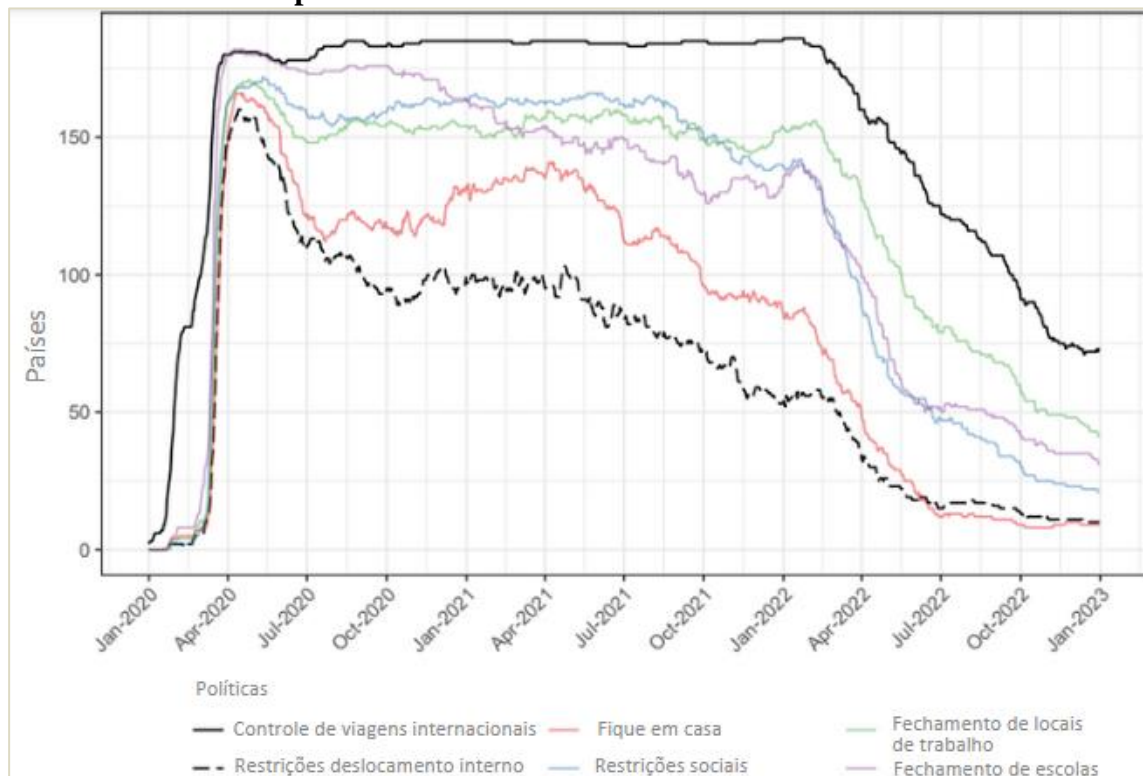
²⁰ O IDH do Estado da Palestina foi de 0,716 em 2022, colocando o país no índice elevado. Levando em consideração o atual contexto de conflito armado com fortes investidas do Estado de Israel, espera-se que o IDH palestino reduza significativamente em uma futura atualização do índice. Para mais informações, vide <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24reporten.pdf>.

É importante ressaltar que do total de crianças refugiadas, 3,9 milhões entre 0 a 19 anos se encontram na América Latina e Caribe. Dentre as dificuldades enfrentadas por elas no momento da saída, do trajeto e da chegada no país destino, tem-se a desintegração familiar; o abuso, maus-tratos e negligência; a insegurança alimentar; a ruptura do processo educacional e as dificuldades em acessar e se adaptar a uma nova forma de ensino; o trabalho infantil e exploração sexual; e os impactos na saúde física e mental da criança (UNICEF, 2024).

Para além dos dados apresentados, outro fator adverso que impactou na migração diz respeito à Covid-19. Foram diversas as consequências da pandemia ao redor do globo, envolvendo não apenas a economia, mas também o meio ambiente e as sociedades de um modo geral. Somente nos anos de 2020 e 2021, a pandemia causou 12% das mortes mundiais e estima-se que foram produzidos 8 milhões de toneladas de lixo derivados do plástico. Os casos de doenças mentais e de violência doméstica aumentaram e houve uma perda de aprendizado de mais de 70% para as crianças de 10 anos de idade (OIM, 2024).

Dentre as diversas políticas adotadas pelos governos durante a pandemia, a restrição de viagens internacionais se configurou como uma das primeiras medidas tomadas e também uma das últimas a ser abandonadas. A figura a seguir busca demonstrar esse fenômeno através da linha preta. A partir dela, percebe-se que a implementação das restrições teve início em fevereiro de 2020 e, em abril do mesmo ano, praticamente todos os Estados já dificultavam a entrada de pessoas de nacionalidades diferentes. Isso significa dizer que a taxa de adesão dessa política foi alta, o que é compreensível devido à necessidade do controle pandêmico. No entanto, esse se tornou o novo padrão mundial até janeiro de 2022 e, mesmo com a flexibilidade da medida, o controle de entrada de pessoas ainda não retomou os padrões anteriores à pandemia. Assim, a manutenção de ações tomadas em razão da Covid-19 em um cenário de superação e normalidade da doença pode indicar o fortalecimento de uma postura restritiva por parte dos Estados para com a mobilidade de pessoas migrantes.

Figura 10 – Evolução da adesão de políticas públicas para contenção da Covid-19 pelos Estados entre os anos de 2020 e 2023



Fonte: Adaptado de OIM (2024, p.261).

Até meados de julho, estima-se que 2,75 milhões de migrantes internacionais tenham ficado retidos em outro país, em especial naqueles localizados no Oriente Médio e Norte da África. A perda de emprego, a documentação irregular, o acesso à saúde pública e a interrupção familiar foram alguns dos fatores que contribuíram para a busca do retorno ao país de origem ou da migração para outra localidade.

Outra situação peculiar durante a pandemia diz respeito ao fluxo monetário. Ao chegar no país de destino, é comum que os migrantes enviem remessas financeiras para suas famílias que se encontram em outras localidades. Esperava-se que o montante de envio fosse reduzido com a pandemia, em especial em seus momentos mais críticos. Este cenário ocorreu de forma mais otimista: as remessas diminuíram muito menos do que se esperava e se recuperaram de forma mais acelerada, caracterizando essa movimentação financeira como exponencial e contracíclica - já que não seguia o padrão econômico do período.

No entanto, é preciso ressaltar que a maioria dos países promoveram o acesso à saúde para os migrantes. Na Argentina, Coreia do Sul, Tailândia e em 20 Estados da UE, a assistência médica foi prestada independentemente do status migratório. O mesmo pode ser dito para migrantes indocumentados em diversas regiões, dentre elas a Bélgica, Croácia, França, Suíça,

Eslovênia, Espanha, entre outros. Além do fornecimento gratuito de materiais de proteção como a máscara, alguns países ainda cobraram a responsabilidade de empresas privadas assumirem o seguro de saúde dos migrantes (OIM, 2024).

A partir dos dados aqui apresentados, foi possível compreender a dimensão e a complexidade dos movimentos migratórios ao redor do globo. Agora, faz-se necessário compreender sua relação quantitativa com a educação.

3.1.1 Migração e Educação Básica

A educação está prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção dos Direitos das Crianças como um direito básico e fundamental de todas as pessoas, independentemente de sua origem. Isso porque a educação é percebida como uma ferramenta-chave para o desenvolvimento humano, compreendido como:

um processo de ampliação das escolhas das pessoas. Em princípio, essas escolhas podem ser infinitas e mudar com o tempo. Mas, em todos os níveis de desenvolvimento, os três essenciais são que as pessoas tenham uma vida longa e saudável, adquiram conhecimentos e tenham acesso aos recursos necessários para um padrão de vida digno. [...] O desenvolvimento humano tem dois lados: a formação de capacidades humanas - como a melhoria da saúde, conhecimentos e aptidões - e a utilização que as pessoas fazem das capacidades adquiridas - para lazer, fins produtivos ou para ser ativo nos assuntos culturais, sociais e políticos (UNDP, 1990, p.10).

No entanto, para que se tenha um desenvolvimento pleno da pessoa humana e a redução das desigualdades, faz-se necessário o acesso a uma educação de qualidade. Embora ainda não exista um consenso acerca da conceitualização do termo “qualidade”, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a define como um direito inerente a qualquer ser humano, devendo

[...] ser analisada à luz da definição de cada sociedade sobre o objetivo da educação. Na maioria delas, dois objetivos principais estão em jogo: o primeiro é garantir o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes; o segundo enfatiza o papel da educação no provimento do desenvolvimento criativo e emocional dos aprendizes, ajudando-os a adquirir valores e atitudes para uma cidadania responsável. Por fim, a qualidade deve ser aprovada no teste de equidade [...] (UNESCO, 2005).

Essa perspectiva ressalta a educação para além dos sistemas convencionais de avaliações e envolve tanto as relações desenvolvidas em sociedade, quanto o bem-estar promovido pelos agentes que atuam com a educação.

Mesmo sendo um direito de todos, muitos ainda possuem dificuldades no acesso e permanência nas instituições de ensino, em especial, a população migrante. Isso porque ela

enfrenta barreiras legislativas, como a questão da documentação, e barreiras práticas relacionadas às questões financeiras, linguísticas e ao processo de ensino e aprendizagem. Essas dificuldades perpassam por todas as etapas, desde a educação infantil até o ensino superior.

Dentre as possibilidades que as crianças migrantes possuem para acessar a educação básica formal, é possível citar as escolas convencionais, as instituições da Zona de Educação Prioritária (ZEP)²¹, as escolas interculturais e as classes de acolhimento para crianças que vivem em alojamento aberto. No entanto, ainda existe uma lacuna na coleta de informações sobre o direito à educação para esse grupo de pessoas de um modo geral. Na maioria das vezes, os dados são coletados por região, sendo que a Europa concentra grande parte deles. No que diz respeito àquelas desacompanhadas, refugiadas ou deslocadas, os dados são mais abrangentes, facilitando o acesso à informação.

Em 2018, somente no continente europeu, havia cerca de 6,5 milhões de crianças nascidas em países diferentes daquele em que elas se encontravam. Dentre esse total, 2,6 milhões eram de algum país de dentro da própria Europa, 3,9 milhões eram migrantes e 5,5 milhões estavam em idade escolar - de 6 a 17 anos para a ONU. Nesta época, por meio de entrevistas realizadas com 364 crianças na Itália, concluiu-se que mais de um quarto delas nunca havia frequentado a escola. Além disso, crianças advindas de países de IDH baixo, como a Nigéria, Guiné, Afeganistão e Iraque²², não haviam completado a educação formal em nenhuma das etapas de ensino (ACNUR; UNICEF; OIM, 2019).

A situação das crianças que chegam desacompanhadas dos pais ou responsáveis em áreas urbanas é mais delicada. De janeiro a setembro de 2023, mais de 11,6 mil crianças chegaram desacompanhadas na Itália através da rota do Mar Mediterrâneo Central. Essa travessia configura-se em risco extremo para este público, pois as crianças são colocadas em barcos infláveis com superlotação ou em pequenos barcos de madeira para pescadores e correm o risco de sofrerem com a exploração e abuso sexual durante o caminho. Entre junho e agosto do mesmo ano, pelo menos 990 pessoas morreram na travessia do Mediterrâneo Central, incluindo meninas e meninos (UNICEF, 2023).

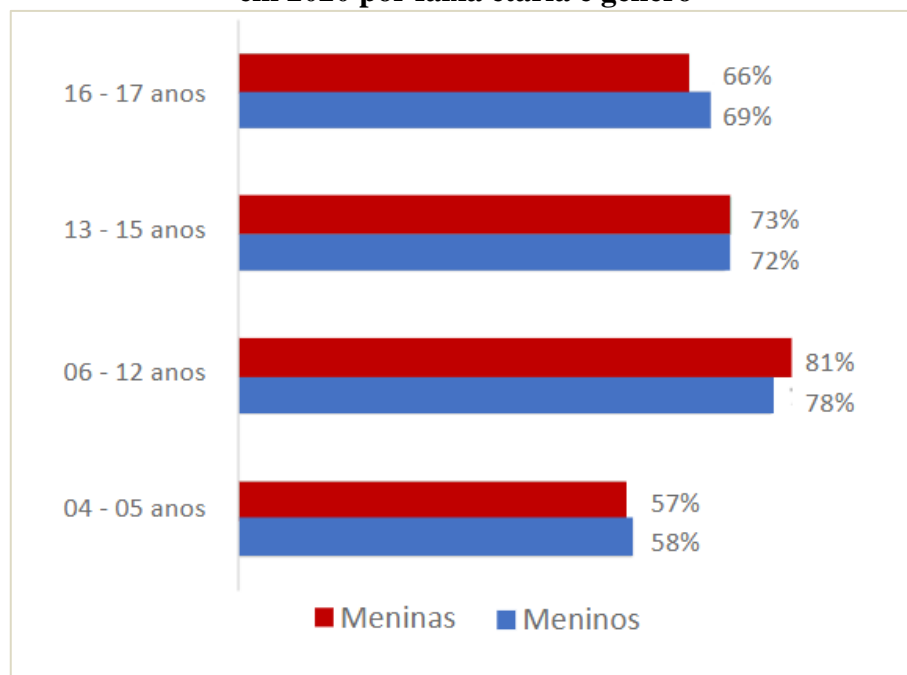
Normalmente, as crianças desacompanhadas passam por uma central de avaliação e depois são encaminhadas para apartamentos, abrigos ou hotéis apropriados. Em janeiro de 2020, estima-se a chegada de 6.650 crianças entre 4 a 17 anos na Grécia e na Macedônia

²¹ Política desenvolvida pelo governo da França com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais entre os alunos. Para tanto, existem escolas em áreas de vulnerabilidade social.

²² O IDH desses países no ano de 2022 foi: 0,548 (Nigéria), 0,471 (Guiné), 0,462 (Afeganistão); e 0,673 (Iraque, sendo o único entre esses países de IDH médio). Para mais informações vide: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24reporten.pdf>

advindas da Síria, do Iraque, Afeganistão, Paquistão, Irã, dentre outros. Cerca de 70% delas estavam envolvidas na educação formal de alguma maneira, sendo que a faixa etária que mais concentrava o número de crianças na educação era de 6 a 12 anos e a que menos concentrava era de 4 e 5 anos. No que diz respeito ao gênero, tem-se que a maioria das crianças desacompanhadas são meninos (60%) e, por isso, eles também são a maioria no processo educacional (UNICEF, 2020). O gráfico abaixo busca representar esses dados:

Figura 11 – Gráfico de crianças migrantes em educação formal na Grécia e Macedônia em 2020 por faixa etária e gênero

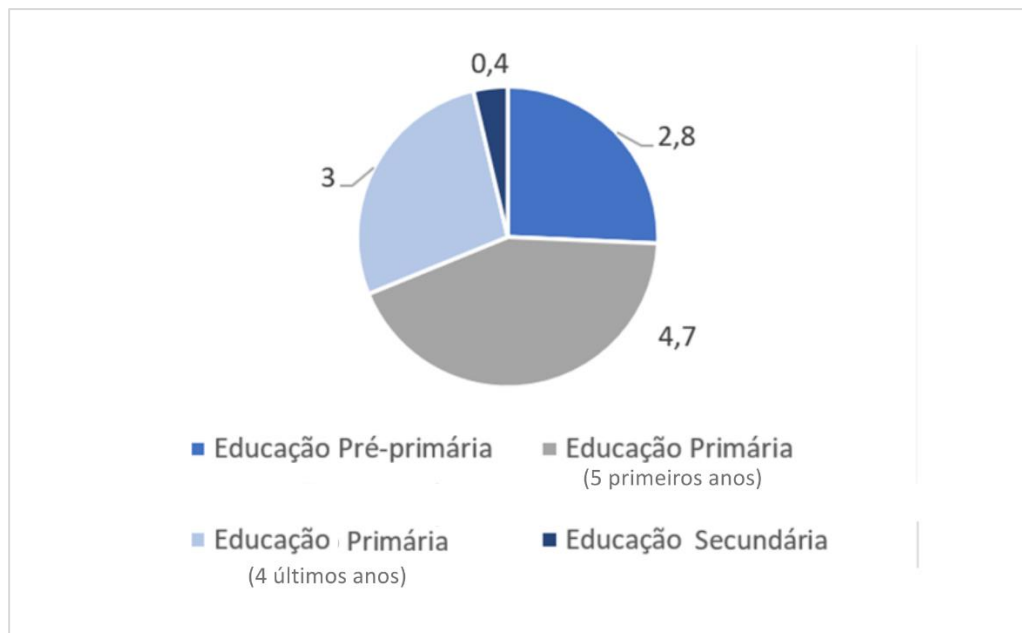


Fonte: Adaptado de UNICEF (2020, p.2).

Outro cenário educacional a ser levado em consideração diz respeito à educação para crianças refugiadas. No ano de 2021, 10 milhões de pessoas estavam em idade escolar; em 2022, este número subiu para 14.8 milhões. Mesmo com um aumento significativo, é difícil estabelecer uma análise comparativa sobre a situação educacional dessas crianças, porque a coleta de dados ocorre através do encaminhamento de relatórios produzidos pelos países para o ACNUR. Em 2021, apenas 40 países relataram a situação educacional de meninos e meninas refugiadas, já em 2022, 70 países fizeram o envio e concluiu-se que 51% dessas crianças estão fora das escolas. Esses números não incluem a população ucraniana (ACNUR, 2023). Em uma análise por etapa de ensino, os dados mais recentes demonstram que a educação primária é a que mais concentra alunos refugiados, especialmente em seus primeiros anos. Por outro lado, o

que corresponde à educação secundária apresenta taxas menores sobre o acesso à educação (ACNUR, 2023).

Figura 12 – Gráfico do número de alunos refugiados por etapa de ensino em milhão no ano de 2022



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de ACNUR (2023).

Para além do acesso à educação, é preciso observar os possíveis fatores que impactam na permanência do aluno refugiado nas escolas. O primeiro deles diz respeito à relação aluno-professor. Em instituições cuja sala de aula comporta um menor número de alunos por professor, o ensino e a atenção tendem a ser mais centralizados. Mesmo que sejam poucos os dados disponibilizados, existem situações em que há um número superior a 70 alunos refugiados em uma mesma sala no ensino infantil, como ocorrido na Uganda (ACNUR, 2023). Em seguida, tem-se a falta de informação acerca da situação do refúgio e a barreira linguística. Ambas dificultam a adaptação e a inclusão da criança migrante na escola em que ela se encontra matriculada.

Por fim, há de se levar em consideração os obstáculos educacionais enfrentados em ambientes de situação de guerra. Em sua grande maioria, as escolas de países atingidos por armas de fogo são destruídas e o sistema de ensino comum é interrompido. As famílias que deixam suas casas e atravessam fronteiras não possuem previsão de retorno e enfrentam dificuldades em escolher matricular a criança em um novo sistema de ensino ou manter o currículo previsto por seu país originário. Somado a isso, os países de acolhimento podem enfrentar barreiras de infraestrutura, como espaço para alocar as crianças que chegam, uma

equipe especializada em traumas e professores suficientes com boa formação para lidar com essa situação atípica.

Os gargalos educacionais para a população migrante, em especial para aquela em idade escolar, geram impactos graves. Além de suspender o aprendizado por determinado tempo, deixa a criança mais vulnerável, promove as infrações de direitos e pode gerar traumas. Já o acesso à educação de qualidade ajuda na promoção da inclusão da criança migrante, promove um ambiente seguro e fortalece o melhor interesse da criança.

3.1.2 Migração no Brasil

Embora a chegada de imigrantes no Brasil não seja algo atual - como será abordado no próximo capítulo -, o fluxo de pessoas advindas de outros países se intensificou a partir de 2011, com o impacto dos desastres naturais que ocorreram no Haiti. Este cenário fez com que o Brasil fosse colocado dentro dos painéis migratórios internacionais, principalmente no que diz respeito aos deslocamentos Sul-Sul. Isso significa dizer que os migrantes internacionais que aqui chegam possuem origem em um país do sul global, cuja economia ainda está em desenvolvimento ou é subdesenvolvida e sua história é marcada pela colonização.

Uma vez no Brasil, o migrante deve procurar a Polícia Federal para regularizar sua condição, já que este é um processo rápido e pouco burocrático. Feito isso, ele poderá solicitar uma autorização de residência ou abrir um pedido de reconhecimento de refúgio e, em ambos os casos, ele poderá emitir um Código de Pessoa Física (CPF) e acessar os serviços públicos. É importante ressaltar que a autorização de residência está diretamente relacionada ao tempo de estadia no Brasil. Aqueles que optarem por ficar por mais 12 meses são considerados migrantes de longo termo; já aqueles que ficam no país por um período inferior a 12 meses são os migrantes temporários.

Assim, as solicitações de residência se configuram como importante ferramenta para a compreensão das mudanças no fluxo imigratório para o Brasil. Em 2013, cerca de 105 mil solicitações foram registradas na Polícia Federal, sendo que 67.535, ou 64,2%, eram de longo termo e 37.559 eram temporárias. Em 2022, quase uma década depois, esses registros aumentaram para 1,2 milhão, sendo que cerca de 1 milhão de solicitações eram de migrantes de longo termo. Essa mudança indica um aumento significativo da chegada de pessoas advindas de outros países no Brasil nos últimos anos, podendo estar relacionada principalmente com a eclosão da crise da Venezuela e com o fortalecimento das milícias no Haiti (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

No processo de solicitação, a pessoa migrante deve apresentar um endereço de residência aqui no Brasil. Dentre as cidades que mais apareceram, destacam-se Boa Vista (RR), São Paulo (SP), Manaus (AM), Rio de Janeiro (RJ), Pacaraima (RR), Curitiba (PR), Florianópolis (SC), Porto Alegre (RS), Brasília (DF) e Belo Horizonte (MG). O quadro abaixo busca apresentar o número de imigrantes com registro de residência de longo termo e temporária nessas cidades:

Figura 13 – Quadro de cidades com maior número de imigrantes com registro de residência de longo termo e temporária entre 2013 e 2022

CIDADE	LONGO TERMO	TEMPORÁRIO
São Paulo (SP)	158.478	38.799
Boa Vista (RR)	130.747	308
Manaus (AM)	60.370	3.253
Rio de Janeiro (RJ)	29.821	38.816
Pacaraima (RR)	25.351	2
Curitiba (PR)	23.887	5.305
Brasília (DF)	23.027	2.507
Florianópolis (SC)	12.700	4.389
Porto Alegre (RS)	12.587	6.570
Belo Horizonte (MG)	7.458	6.570

Fonte: Cavalcanti; Oliveira; Silva (2023).

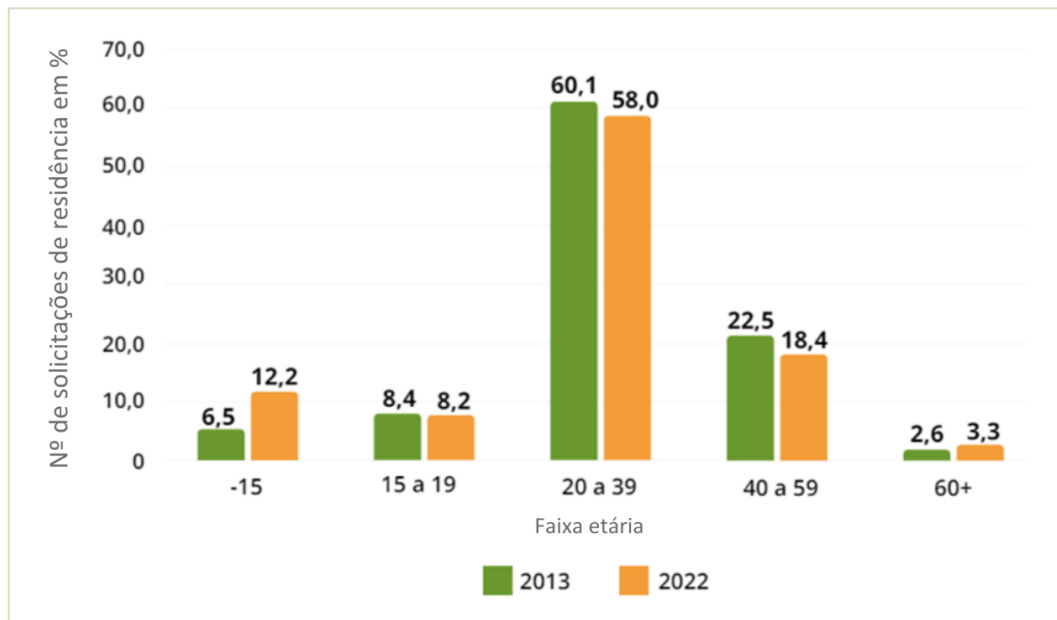
A partir do quadro, é possível perceber que a maioria das solicitações dizem respeito à residência de longo termo e que a cidade de São Paulo é a que mais concentra residentes migrantes registrados. O Rio de Janeiro é a única cidade que apresenta um número de registros de residência temporária maior que de longo termo e há uma presença forte de migrantes na região sul do Brasil. Isso porque essa região é a que mais emprega os não nacionais, concentrando pouco mais de 174 mil trabalhadores formais distribuídos nas principais cidades²³ (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

O aumento do fluxo migratório também impactou no perfil social do migrante, em especial no que diz respeito ao gênero e à faixa etária. Antes, as mulheres correspondiam a 23,7% das solicitações de residência temporária e 34,1% das solicitações de maior

²³ As cidades aqui consideradas foram Curitiba (PR), Cascavel (PR), Chapecó (SC), Florianópolis (SC), Joinville (SC) e Porto Alegre (RS).

permanência. Em 2022, esse número passou para 26,9% e 42,9% respectivamente. Uma vez que grande parte delas vieram acompanhadas de seus filhos, há também um aumento no número de crianças e adolescentes solicitantes, registrando praticamente o dobro do que se tinha antes (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023). O gráfico abaixo busca representar essa situação:

Figura 14 – Gráfico do número de solicitações de residência por faixa etária nos anos de 2013 e 2022 em %

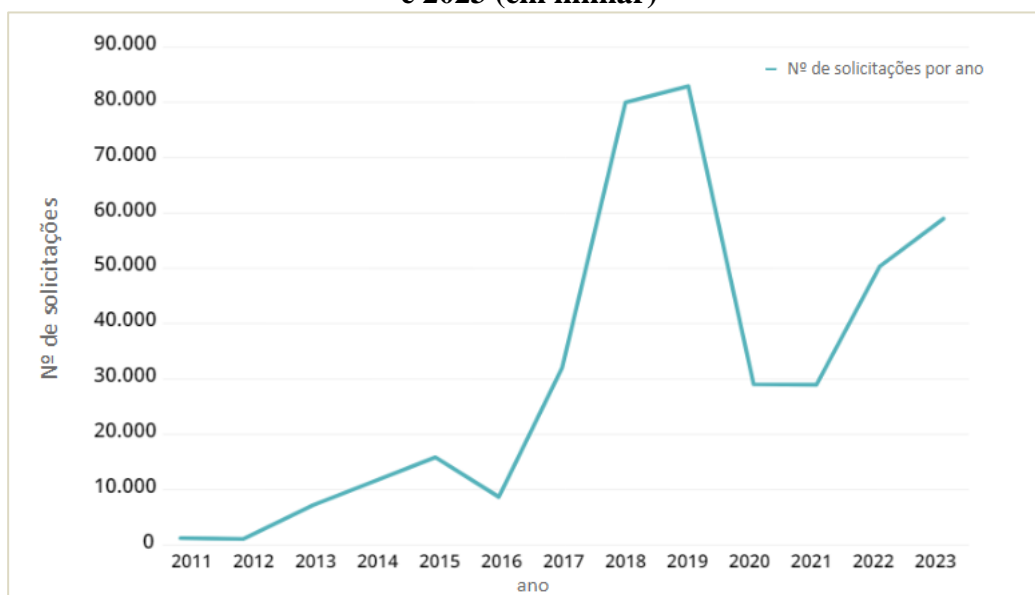


Fonte: Adaptado de Cavalcanti; Oliveira; Silva (2023, p.28).

Outro cenário a ser analisado diz respeito ao reconhecimento da condição de refúgio no Brasil. Nos primeiros anos da década de 2010, a solicitação desse status era utilizada como estratégia para a regularização migratória, visto que a lei vigente era o Estatuto do Estrangeiro e não a Lei da Migração de 2017. Mesmo assim, no ano de 2013, o número de registros de solicitação de refúgio na Polícia Federal era menor que 6 mil, partindo de nacionalidades como bengali, haitiana e senegalesa. Em seguida, surgem as solicitações advindas de sírios e, depois, de venezuelanos, cubanos, angolanos e vietnamitas, ampliando o número de pedidos (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

Entre os anos de 2013 a 2022, houve 210.052 registros de solicitações de venezuelanos, 38.884 de haitianos, 17.855 de cubanos e 11.238 de angolanos. O gráfico abaixo busca apresentar a evolução das solicitações de refúgio em um período um pouco mais longo, indo de 2011 a 2023:

Figura 15 – Gráfico do número de solicitações de refúgio no Brasil entre os anos de 2011 e 2023 (em milhar)



Fonte: Adaptado de Junger da Silva; Cavalcant; Lemos Silva; de Oliveira (2024, p. 69).

A partir dele, é possível observar que as solicitações de refúgio não seguem um padrão anual, confirmando a influência dos acontecimentos internacionais nos processos registrados pelo Brasil. Entre os anos de 2012 a 2015, houve um aumento linear das solicitações de refúgio, seguida por uma queda em 2016. Analisando separadamente os anos 2017 e 2020 vemos uma quantidade de solicitações similares, caracterizando o começo e fim do pico da chegada de venezuelanos em decorrência da eclosão da crise na Venezuela. Pode-se observar também que o auge das solicitações ocorreu durante os anos de 2018 e 2019, os quais se mantiveram aproximadamente 80 mil por ano. Por fim, observa-se que no período da pandemia, as solicitações de refúgio ficaram abaixo de 30 mil, o que pode ser explicado pelas medidas de restrições de viagens internacionais, impedindo a chegada de muitos migrantes.

Nesta mesma linha, é possível observar uma mudança de gênero nas solicitações. Há um aumento na chegada de mulheres no Brasil, fazendo com que elas passassem a corresponder de 10% das solicitações em 2013 para 41,5%, em 2023, quadruplicando sua participação (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023). O mesmo pode ser dito em relação às crianças entre 0 a 15 anos de idade cuja participação nas solicitações passou de 10,6% em 2013 para 24,3% em 2023. No total, o número de solicitações no ano de 2023 chegou a 138.359, ultrapassando, de forma significativa, os valores registrados em 2022 - que correspondiam a 6.202 solicitações (Junger Da Silva; Cavalcant; Lemos Silva; De Oliveira, 2024).

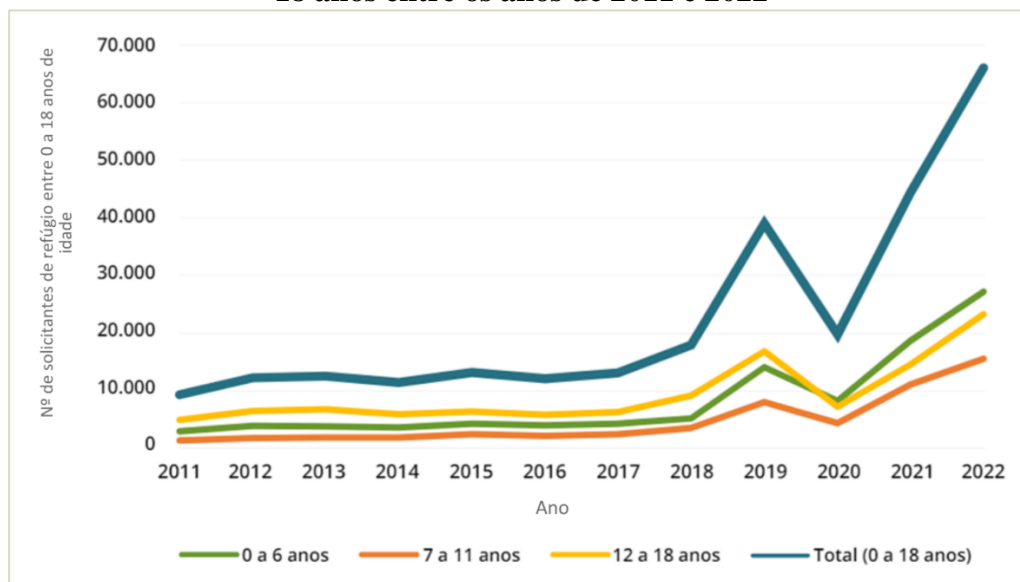
O órgão responsável pela análise do pedido de refúgio é o Conselho Nacional para Refugiados (CONARE). Em 2022, foram deferidas 5.800 solicitações. Em 2023, as decisões

positivas chegaram a 77.193, sendo 75.267 apenas de venezuelanos e 28.189 de crianças com menos de 15 anos de idade. Já as decisões indeferidas totalizaram apenas 40, sendo que grande parte delas eram advindas da Ásia e Europa, 20 e 27,5% respectivamente. Nenhum pedido foi recusado para crianças com menos de 18 anos (Junger da Silva; Cavalcanti; Lemos Silva; de Oliveira, 2024). Ademais, a partir da Lei de Migração de 2017, algumas solicitações de refúgio passaram a ser analisadas a partir de um processo simplificado de acordo com a nacionalidade do requerente. Como o maior fluxo de migrantes no Brasil são advindos do Haiti e da Venezuela, existem políticas diferenciadas e adaptadas para os nacionais desses países, de modo a facilitar a gestão do sistema migratório. Assim, o número total de solicitações de refúgio extintas corresponde a 60.767, sendo 19 mil apenas de crianças com menos de 18 anos (Junger da Silva; Cavalcanti; Lemos Silva; de Oliveira, 2024).

Com as mudanças no cenário migratório, as dinâmicas demográficas no Brasil também sofreram certas modificações. Dentre elas, é possível citar o registro de nascimento de filhos de mães migrantes que, entre 2013 e 2022, chegou a 129,8 mil. Ademais, o perfil profissional dos migrantes também foi alterado se levado em consideração a sua escolaridade. Atualmente, 50,1% daqueles em idade adulta declaram ter concluído o Ensino Médio, fazendo com que sua inserção no mercado de trabalho brasileiro aumentasse de 5,1% para 11,8% no mesmo período de tempo. Já os que possuem formação em nível superior correspondem a 20,3%. É importante ressaltar que, na maioria das vezes, essas pessoas trabalham em uma posição inferior à que exerciam antes de chegarem no Brasil ou não atuam em sua área de formação. Dentre os setores de atividades que mais empregam os migrantes tem-se o abate de aves, frigorífico, restaurantes e similares, construção de edifícios, administração pública e comércio varejista em geral (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

Por fim, faz-se necessário citar a situação das crianças migrantes. Segundo as informações disponibilizadas pelo UNICEF, uma em cada quatro pessoas que migram para a América Latina e Caribe é uma criança (UNICEF, 2023). Como já evidenciado, existe um aumento na entrada de meninas e meninos no Brasil, seja para solicitar refúgio ou para solicitar residência. Se analisado por faixa etária, é possível perceber um pico no número de solicitações para todas as idades em 2019, em decorrência da crise venezuelana. Reconhece-se também que os anos de 2018 e 2020 mantiveram taxas similares de solicitações, enquanto, durante e após a pandemia, essas taxas voltaram a subir.

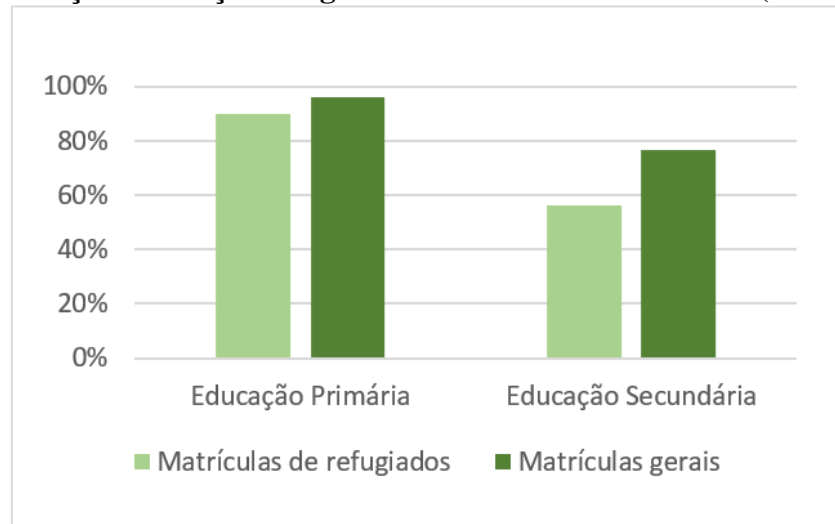
Figura 16 – Gráfico do número de solicitações de refúgio ou residência de pessoas de 0 a 18 anos entre os anos de 2011 e 2022



Fonte: Adaptado de Cavalcanti; Oliveira; Silva (2023, p.28).

Durante o processo de análise da solicitação, todo migrante possui o direito de acessar os serviços públicos ofertados pelo governo brasileiro, independentemente da faixa etária e da origem. Dentre eles, ressalta-se o direito à educação que não está sendo garantido em sua totalidade. Ao levar em consideração os dados educacionais disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é possível perceber certa disparidade no acesso ao ensino de meninas e meninos refugiados em relação ao restante das crianças. Embora as taxas de matrícula na educação primária - correspondente ao Ensino Fundamental - apresente proximidade para ambos os grupos, a educação secundária - relativa ao Ensino Médio -, por sua vez, traz um comportamento oposto, com uma diferença de 44% para menos nas taxas de crianças refugiadas. O gráfico a seguir busca ilustrar esse cenário:

Figura 17 - Gráfico da taxa de matrícula na Educação Primária e Secundária de crianças e crianças refugiadas no Brasil no ano de 2022 (em %)



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Censo Escolar (2022) e ACNUR (2023).

Uma vez compreendida a governança global migratória e a situação dos migrantes não só no Brasil, mas também no mundo, reconhece-se uma fragilidade na garantia de seus direitos, em especial nos países de destino. Não obstante, é possível observar uma vulnerabilidade ainda maior ao separar uma parcela deste grupo e focalizar nas crianças migrantes e no seu acesso e permanência nas instituições de ensino. A educação, como um direito humano, deve ser debatida e promovida em todo o sistema internacional.

Ante o exposto acerca da situação migratória e educacional no mundo, é possível compreender que os fatores socioeconômicos geram grande influência na garantia ou não dos direitos humanos. A partir deste cenário e tendo em vista o funcionamento e a solidificação da governança global da educação no sistema internacional, o capítulo seguinte buscará apresentar a evolução da legislação brasileira para com a temática da migração desde a independência do país até os dias atuais. Além disso, será apresentado a evolução do tratamento dos direitos humanos na sociedade brasileira e sua influência dentro do sistema educacional. Deste modo, será possível compreender o impacto das convenções internacionais no ambiente doméstico e sua configuração legal.

3.2 O papel da governança no sistema internacional

O processo de desenvolvimento da governança educacional se deu de forma mais facilitada e consolidada se comparada com a construção da governança migratória. A partir do fortalecimento do multilateralismo com a criação do sistema ONU, tem-se a percepção de que

a educação não é apenas objeto de tratamento doméstico, mas também de interesse coletivo no âmbito internacional. Neste sentido, a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta a educação como um direito de todos e instrumento facilitador do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do respeito aos povos (UNICEF, 1948, art. 26).

A partir desse cenário, as organizações internacionais passam a atuar de forma mais incisiva, inclusive em países em desenvolvimento. Na América Latina, essa presença se deu através da UNESCO, da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) que, em conjunto com representantes ministeriais da educação dos Estados que compõem a região, criaram o Projeto Principal de Educação (PPE)²⁴. Os objetivos centrais do PPE eram democratizar o acesso à educação e fazer dela um instrumento de ascensão social capaz de fomentar a economia no futuro. Para tanto, entre os anos de 1984 a 2000, foram realizadas sete reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (Promedlac), onde os Estados iriam trocar experiências, lançar novos planos para a educação e monitorar as atividades propostas com o auxílio do corpo burocrático das organizações.

É importante ressaltar que os Estados latino-americanos procuraram a UNESCO para que a mesma organizasse o PPE, o que demonstra confiança e credibilidade desses agentes para com a atuação da organização. No entanto, nesta mesma época, crescia a força do pensamento neoliberal no sistema internacional, de modo a reconhecer na educação uma “condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais” (Rosemberg, 2001, p. 153).

Essa visão irá orientar grande parte dos trabalhos realizados pelo sistema internacional sendo que, durante a década de 1990, um novo fator é acrescentado: a igualdade. Isso fica evidente a partir do lançamento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que reconheceu a capacidade educacional em fortalecer a dignidade humana, já que uma formação de qualidade permitiria o uso dos conhecimentos adquiridos em benefício próprio e coletivo, desenvolvendo o raciocínio crítico e formando cidadãos mais conscientes. A educação passa, então, a ser pensada para além de um currículo comum e do sistema convencional de aprendizagem, buscando a universalização, a equidade e a abrangência do ensino (Balestrini; Teixeira, 2022).

²⁴ O PPE foi resultado da “Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico”, que ocorreu no México em 1979.

Dentre as diretrizes apresentadas pela declaração, destaca-se o artigo 8, que insiste na necessidade de uma atuação multidisciplinar das autoridades domésticas para a consolidação do direito à educação:

[...] a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (UNICEF, 1990, Art. 8. § 1o).

Reconhecendo que essa atuação está condicionada às singularidades de cada país dentro do sistema internacional, o documento aponta para o fortalecimento da cooperação como forma de auxiliar na construção de melhores políticas para a educação. Essas alianças podem ser realizadas entre organizações internacionais, ONGs, órgãos educacionais de cada governo, setor privado, comunidades locais e ou demais Estados.

Com o objetivo de impulsionar ações que promovem o acesso à educação, a UNESCO lança, em abril de 2000, o documento Marco de Ação Dakar: Educação para Todos (EPT). Com o apoio de 169 governantes, a EPT estabeleceu seis metas educacionais para serem alcançadas até 2015, sendo elas a atenção e educação na primeira infância, universalização do ensino primário, igualdade educacional entre os sexos, redução do analfabetismo, e a busca por uma educação de boa qualidade. Para que as metas fossem alcançadas, os agentes internacionais, os governos e as associações se comprometeram em desenvolver planos de ações estratégicos, gerar políticas públicas educacionais articuladas à eliminação da pobreza e promover o engajamento da sociedade civil e de governantes (UNICEF, 1990).

No caso do Brasil, a EPT foi internalizada através de seu registro na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 no artigo 87, em que se estabelece a Década da Educação para promover o acesso igualitário. Além disso, o primeiro parágrafo deste mesmo artigo aponta para a necessidade de criação de um Plano Nacional de Educação tendo como base as diretrizes e indicadores presentes na Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (Brasil, 1996).

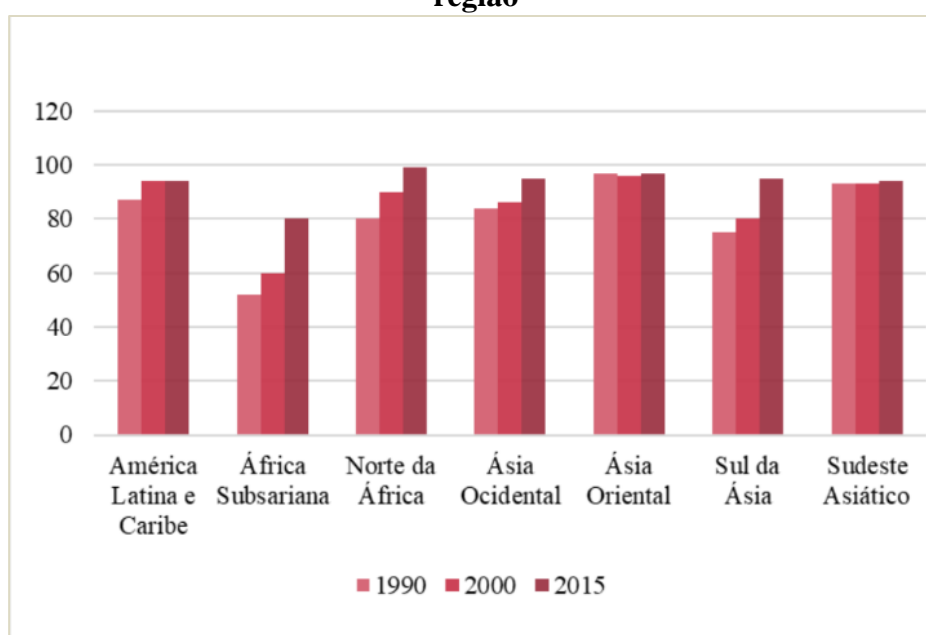
Em paralelo à EPT, tem-se a criação da agenda dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). A educação foi contemplada como objetivo de número 2, enfatizando a promoção da universalização do ensino primário e tendo como meta global a luta “para que, até esse mesmo ano [2015], as crianças de todo o mundo – meninos e meninas – possam concluir o ensino primário e para que haja igualdade de gêneros em todos os níveis de ensino” (ONU, 2000). A educação era pauta de preocupação para o sistema internacional, uma vez que, no ano

2000, 17% das crianças no mundo estavam fora da escola e cerca de 100 milhões de meninas e meninos em idade escolar primária não frequentavam as instituições de ensino (ONU, 2015).

A criação de duas agendas educacionais simultâneas se configurou como um plano ousado. Isso porque esperava-se que a agenda do EPT fosse um complemento dos ODM, fazendo com que os Estados signatários conseguissem conciliar as metas estabelecidas. Para facilitar a universalização da educação, o Banco Mundial, um dos agentes financeiros de referência no âmbito educacional, destinou cerca de 2,8 bilhões de dólares por ano em forma de financiamento aos países mais carentes. Com este capital, foram criados vários projetos, dentre eles o desenvolvimento de treinamentos para mais de 3,5 milhões de professores e criações ou reformas de mais de 2 milhões de salas de aulas (Banco Mundial, 2024).

No entanto, o progresso dentro do segundo ODM se deu de forma irregular, com momentos de crescimento acelerado e outros de crescimento retardado. Dos anos 2000 ao ano de 2007, a taxa mundial de matrícula no ensino primário subiu de 83% para 90%. De 2007 a 2015 houve o aumento de apenas 1% da taxa estabelecida anteriormente, concluindo que uma a cada 10 crianças permanece fora da escola (ONU, 2015). De maneira geral, o gráfico abaixo ilustra o progresso na taxa de matrículas para o ensino primário de acordo com algumas regiões do globo:

Figura 18 – Gráfico de taxa de matrículas para o ensino primário de acordo com a região



Fonte: Balestrini; Teixeira (2022).

Essa oscilação pode ser explicada devido a diversos fatores, dentre eles a crise de 2008, a possibilidade de redução nos fundos enviados por países mais desenvolvidos àqueles menos

desenvolvidos e a diminuição de oportunidades de emprego em países em desenvolvimento. Através do gráfico, é possível perceber certa disparidade nas taxas de matrícula a depender da região. Nos países em desenvolvimento, mais de uma a cada quatro crianças estão propensas a abandonar os estudos da educação primária. Além disso, se reduzirmos o foco para a América Latina e o Caribe, percebe-se que desde 1990 até 2015, a taxa de matrícula escolar se elevou em apenas 7% (ONU, 2015).

Através de políticas multissetoriais, a mortalidade infantil mundial foi reduzida em 39% e a educação pré-primária se tornou obrigatória em 40 países até 2014, inclusive no Brasil consoante à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009²⁵ (Brasil, 2009). No entanto, este progresso foi irregular: as áreas rurais continuaram mais propensas a terem baixas taxas de matrículas e o número de crianças mais ricas que frequentavam a escola era duas vezes maior em relação às mais pobres (UNESCO, 2015a). O quadro abaixo busca apresentar o desempenho global dos EPT, embora exista uma dificuldade de compreender os avanços concretos, uma vez que nem todos os Estados apresentaram seus dados:

Figura 19 – Quadro de desempenho global da agenda Educação Para Todos a partir dos objetivos propostos

Objetivos Propostos	Número de países que alcançaram	Total de países que disponibilizaram dados
Educação e cuidados na primeira infância	69	148
Educação Primária Universal	73	140
Habilidades para jovens e adultos	118	167
Alfabetização de adultos	12	73
Paridade e igualdade de gênero	117	170
Qualidade da educação ²⁶	-*	-*

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de UNESCO (2015a).

²⁵ A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, trouxe grandes mudanças para o cenário educacional brasileiro. Através dela, a educação básica se torna obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade; há alteração na distribuição de recursos financeiros destinados à educação; reforça-se a responsabilidade da União, dos estados e dos municípios para com os sistemas de ensino; e estabelece-se novas diretrizes para um Plano Nacional de Educação.

²⁶ A “Qualidade da Educação” engloba diversos aspectos como a taxa de professores/ alunos na educação básica, o acesso a aprendizagem, os programas de avaliações, as qualificações de professores, dentre outros. Deste modo, não foi possível coletar o número de países que alcançaram e disponibilizaram dados. Para mais informações, acessar https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por/PDF/232565por.pdf.multi.

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que as agendas do EPT e dos ODM reforçam dois princípios importantes: o acesso à escola como um direito humano e a permanência como forma de garantir esse direito. Mesmo que a meta da universalização do acesso à educação primária não tenha sido alcançada, os indicadores apontam para um avanço significativo através da cooperação internacional. Em contraste, foi possível observar que o segundo ODM possuía mais impacto na produção de políticas públicas se comparado aos EPT, uma vez que grande parte dos Estados que se comprometeram com a EPT e com os ODM não souberam conciliar as duas agendas (Balestrini; Teixeira, 2022).

A percepção da educação como elemento pertencente a uma agenda internacional se transforma com o lançamento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), passando a enfatizar a qualidade educacional como o quarto objetivo. A partir da experiência não muito positiva com a criação de agendas extensas e paralelas, os mecanismos internacionais buscaram adotar uma nova postura e se mobilizaram para o desenvolvimento do documento “Educação 2030: Declaração de Incheon” (2015). Elaborado para explicar a abrangência do quarto objetivo e apontar possíveis estratégias para concretizá-lo, a declaração reconhece a educação como:

um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2015b, p. 6).

Ademais, ela ressalta a necessidade do uso de mecanismos de governança, responsabilização, coordenação, monitoramento, revisão e avaliação, que deverão ser aplicados em âmbito nacional, regional e global, de modo a transformar os Estados em atores centrais de liderança educacional (UNESCO, 2015b).

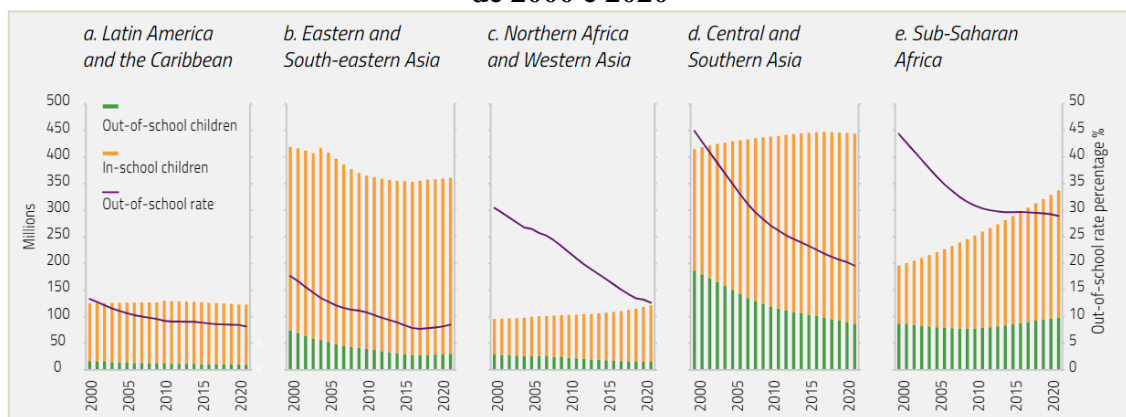
O documento também apresenta diretrizes a serem seguidas não apenas pelas agências da ONU, mas também por outras organizações internacionais, de modo que haja conexões entre as agendas, padronização operacional e implementação de normas coerentes. Assim, a cooperação para este objetivo consiste em diversas esferas: ela passa pela coleta e monitoramento de dados, revisões com representantes de países, troca de experiência e boas práticas, diálogos, reuniões formais, *advocacy*, desenvolvimento de políticas públicas e alocação de recursos. A Declaração de Incheon ainda ressalta a necessidade de conhecimentos, políticas e práticas que possam ser aplicadas de acordo com a realidade de cada região, levando em consideração as especificidades de cada Estado.

Com a criação do sistema ONU, foi possível ampliar as ações multilaterais e fortalecer as temáticas de interesse convergente entre a maioria dos Estados. Em consequência, tem-se uma maior mobilização do sistema internacional de modo a gerar governanças que poderão ser convertidas em agendas globais e nacionais. Algumas de suas temáticas podem ser aceitas e ampliadas com mais facilidade, como o caso da educação e sua relação com o desenvolvimento humano. Outras enfrentarão certos obstáculos para se solidificarem, conforme ocorrido com a temática migratória a partir do dilema da soberania estatal.

Mesmo com muitos desafios para alcançar uma educação de qualidade para todos, é possível observar algumas conquistas nas últimas décadas a partir de uma governança educacional global consolidada e a partir de esforços positivos para a construção e implementação de uma agenda internacional para educação. O número de crianças e jovens em idade escolar fora das instituições de ensino, embora permaneça alto, reduziu de 253 milhões, em 2000, para 244 milhões em 2021 (UNESCO, 2024).

É possível observar o contraste da presença de crianças no sistema educacional a partir das regiões do globo entre os anos de 2000 a 2020, conforme apresentado pela figura a seguir:

Figura 20 – Número e taxa de crianças dentro e fora das escolas por região entre os anos de 2000 e 2020



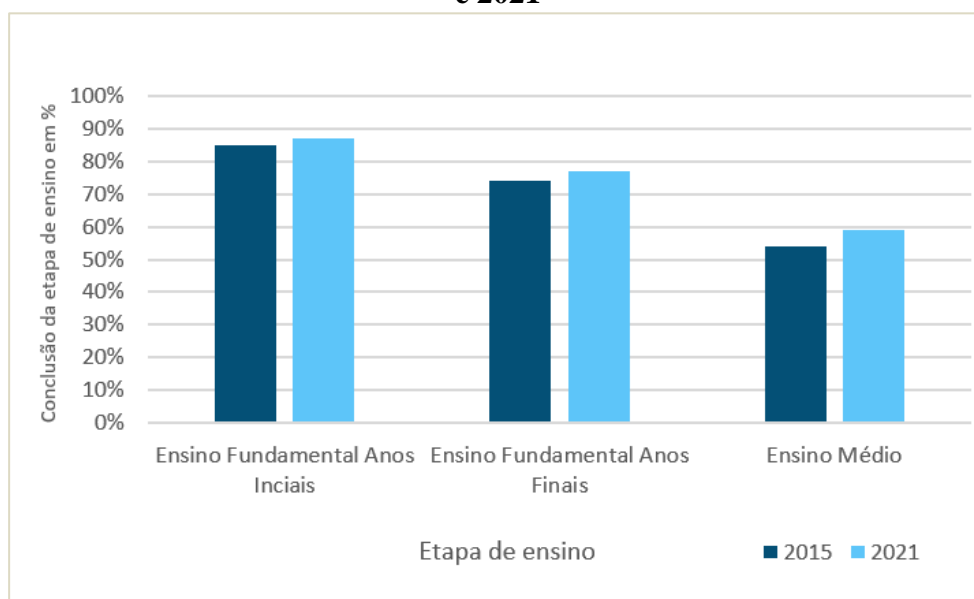
Fonte: UNESCO (2024, p. 237).

Na figura, as colunas verdes e laranjas indicam as crianças fora da escola e as crianças matriculadas nas instituições de ensino, respectivamente. A linha roxa, por sua vez, trata da taxa de crianças fora da escola, sendo que, no período analisado, há uma característica decrescente. Para a América Latina e o Caribe (letra a), verifica-se, porém, que essa taxa decaiu entre 2000 e 2010, mas se estabiliza nos anos seguintes. Por sua vez, no Leste e Sudeste Asiático (letra b), no Norte da África e Ásia Ocidental (letra c) e no Sul da Ásia e Ásia Central (letra d) constata-se que a taxa de crianças fora da escola caiu de forma acentuada durante praticamente todo o período, indicando uma melhora constante na promoção do direito à educação em cada

ano. Na África Subsaariana (letra e), verifica-se uma boa taxa de redução das crianças até meados de 2010, mas em seguida, ela se mantém fixa e o número de crianças fora da escola (representado pela coluna verde) aumentou, comportamento particular dentre os outros gráficos. Por fim, o Leste e Sudeste Asiático apresentou um momento de taxa crescente de crianças fora da escola, especificamente entre 2015 e 2020.

Outra análise importante diz respeito à conclusão das etapas de ensino. O gráfico a seguir busca apresentar os valores registrados em porcentagem entre os anos de 2015 e 2021 globalmente:

Figura 21 – Gráfico de porcentagem de conclusão das etapas de ensino nos anos de 2015 e 2021



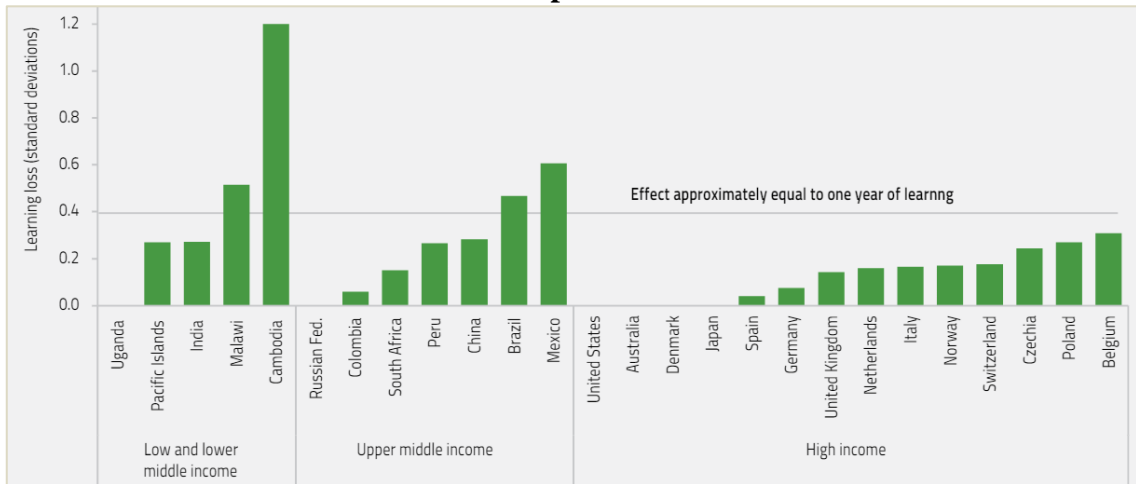
Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de UNESCO (2024, p. 211).

Em um comparativo entre os valores obtidos nesses dois anos, é possível perceber que o Ensino Médio é a etapa que menos possui conclusões, mas é também a que obteve maior variação no período comparado. No que tange às conclusões das etapas de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, ambas apresentaram um crescimento baixo e de mesma proporção para o ano de 2021. Porém, a etapa dos Anos Iniciais é a que apresenta um melhor resultado de término de ensino.

Por fim, o último dado a ser analisado diz respeito ao impacto da pandemia da Covid-19 no processo de escolarização. Devido às políticas de restrição social e de fechamento das escolas, o ensino e a aprendizagem ficaram prejudicados por diversos motivos, dentre eles a falta ou pouca assistência dos governos, as dificuldades em se adaptar a um novo modelo de ensino, a interação reduzida, o acesso desigual às tecnologias, os desafios socioeconômicos,

dentre outros. Esse cenário gerou perdas no ensino em diferentes proporções a depender do país analisado. A figura abaixo busca apresentar esses dados a partir da medição de um desvio padrão, em que, ao chegar a 0.4, a perda no ensino é equivalente a um ano:

Figura 22 – Perdas no processo de ensino-aprendizagem devido à Covid-19 de acordo com o IDH dos países selecionados



Fonte: UNESCO (2024, p. 237).

Nela, é possível observar que nenhum dos países de IDH alto (representados pelo último quadrante à direita) apresentou um desvio muito elevado, mantendo as perdas no ensino abaixo de um ano. Já os países de IDH baixo ou muito baixo (representado pelo primeiro quadrante à esquerda) não seguiram um padrão de perda, apresentando alguns que ficaram abaixo da linha de um ano e outros que ficaram acima, como o caso da Cambodja e do Malawi. Este último teve uma defasagem de quase três anos no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, os países de IDH médio (representados pelo quadrante do meio) tiveram um comportamento intermediário, em que seu desvio não alcançava padrões muito baixos e nem muito altos. Aqui está o Brasil com razoável desvio.

Uma vez compreendida a diferença entre a criação e o estabelecimento das governanças globais de migração e educação, faz-se necessário compreender como tem se dado o fluxo de deslocamento de pessoas ao redor do globo e no Brasil. A partir desse entendimento, será possível explicar os entraves na garantia de uma educação de qualidade para as pessoas migrantes.

4 O AVANÇO LEGISLATIVO DOS DIREITOS DA POPULAÇÃO MIGRANTE NO BRASIL

Uma vez compreendida as dinâmicas internacionais voltadas para a educação e para a migração, faz necessário analisar como o Brasil tem atuado em seu âmbito doméstico. Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo discorrer a respeito da evolução do direito à cidadania dos migrantes no país em questão ao apontar para os principais dispositivos legais sobre a migração sancionados pelo governo brasileiro desde a sua independência, assim como apresentar os aparatos educacionais sobre os Direitos Humanos incorporados na jurisdição nacional após o fim da ditadura militar.

Para tanto, a primeira seção tratará sobre o século XIX e a primeira metade do século XX, em que a xenofilia é predominante no cenário brasileiro e há o incentivo da entrada de migrantes advindos das nacionalidades consideradas puras. A segunda seção, por sua vez, trará um panorama sobre a implementação da ditadura militar no Brasil, ressaltando o desenvolvimento do Estatuto do Estrangeiro que reconhecia o migrante como uma ameaça à segurança nacional. Em seguida, a terceira seção abordará a retomada democrática, dando ênfase na construção da Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas diretrizes educacionais voltadas para os Direitos Humanos, entendendo esses documentos como peças fundamentais para a construção desta pesquisa. A quarta seção será responsável por apresentar a história e criação do Estatuto do Refugiado no Brasil. Por fim, a quinta seção apresentará uma abordagem histórica sobre os fenômenos que provocaram a criação da Lei da Migração de 2017, documento promotor dos direitos humanos e que rompe com a lógica xenofóbica apresentada pelo Estatuto do Estrangeiro.

4.1 A legislação brasileira para migrantes entre o período da Independência e da Ditadura Militar

A presença migratória faz parte da história brasileira desde o período colonial (1500-1822), em que houve a ocupação, controle e exploração das terras por parte da Corte de Portugal até então ocupadas por comunidades tradicionais. Nesta época, devido à disputa de poder e a necessidade de se fortalecer como Metrópole, predominava-se a chegada dos portugueses, que vinham ocupar “novas” terras e se estabelecer na região. Para além da ocupação dessas terras, houve a vinda forçada de cativos traficados da África, estabelecendo o odioso estatuto do

cativeiro. No entanto, as mudanças a favor dos fluxos migratórios passaram a ocorrer a partir do século XIX, momento marcado pelos movimentos de independência nas Américas.

A primeira política que facilitou a chegada de novas nacionalidades no Brasil se deu com a Carta Régia, de 28 de janeiro de 1808. Redigida por Dom João VI, o documento quebrava o Pacto Colonial, que permitia a troca de produtos apenas entre Brasil e Portugal, e passava a autorizar a abertura dos portos para a comercialização de mercadorias advindas das denominadas nações amigas. Além disso, a Carta permitiu também a livre circulação de migrantes nos portos, ampliando o processo de deslocamento para o Brasil (Brasil, 1808a). Atrélada a essa política, em 25 de novembro desse mesmo ano, Dom João VI assina um decreto, sem número, permitindo a concessão de sesmarias aos imigrantes, com o objetivo de ampliar a produção das lavouras (Brasil, 1808b). Ambas as medidas marcam o início de uma transição migratória com o objetivo de povoamento e ampliação da produção, uma vez que a mão de obra cativa não conseguia mais, sozinha, suprir as necessidades e era necessário englobar avanços de técnicas de cultivo.

Embora ambas as medidas sejam da primeira década do século XIX, a chegada de imigrantes no Brasil só se intensificou após a proclamação da independência e após a redução da chegada de cativos no Brasil em vista das leis Bill Aberdeen²⁷ e Eusébio de Queirós²⁸. Tais mudanças reafirmavam a necessidade de alterações nas relações de trabalho presentes no país. Com o objetivo de aumentar ainda mais a entrada de imigrantes para trabalho em lavouras, o então ministro da Justiça Nicolau de Campos Vergueiro (1778-1859) promoveu a chegada de mais de 100 famílias europeias no Brasil com a promessa de bons salários e melhores condições de vida.

No entanto, ao iniciarem a atividade laboral, essas pessoas enfrentaram restrições relacionadas à liberdade em decorrência de dívidas e más condições de trabalho, o que provocou uma revolta em 1865, conhecida como Revolta de Ibicaba. Thomas Davatz, imigrante suíço que liderou o movimento, apontava a exploração do imigrante como manutenção da mentalidade escravista nas ações dos donos das lavouras, ao pontuar que:

Esses empresários tem agido até aqui com seus parceiros e pode prever-se desde já como agirão para o futuro, tendo em conta o fato de se acharem habituados, desde a infância, a tratar com escravos e não terem aprendido até aqui a respeitar os direitos que assistem um trabalhador livre [...]. Aos olhos desses homens o colono europeu só vale mais do que os negros africanos pelo fato de proporcionar lucros maiores de custar menos dinheiro (Davatz, 1980, p. 233).

²⁷ Lei instituída pela Grã-Bretanha em 1845 que permitia a supervisão e apreensão de navios que carregassem negros africanos para trabalho escravo, com o objetivo de reduzir a prática.

²⁸ Lei instituída pelo Brasil em 1850 que proibia o tráfico de negros africanos para o país.

É importante ressaltar que essa mentalidade escravista não sujeitava os imigrantes às torturas e ao tratamento objetificado, como ocorria com os cativos; apenas reafirmava a diferença de direitos garantidos aos trabalhadores livres nacionais e não nacionais.

A partir da revolta, o Império Brasileiro precisou readequar as relações entre os proprietários de terra e os imigrantes. Dentre as medidas assumidas, cabe apontar para o Decreto nº 3.784, de 19 de janeiro de 1867, que, em seu capítulo três, aborda a recepção e estabelecimento dos colonos. O documento torna obrigatória a existência de um edifício especial para acolher os trabalhadores recém-chegados e o sustento garantido pela colônia nos 10 primeiros dias; além de ser dado um subsídio para início dos trabalhos e sementes para o começo das plantações (Brasil, 1867a). Outro decreto importante diz respeito ao de número 3.815, de 20 de março de 1867, que garantia o custeio da passagem do porto do Rio de Janeiro até o núcleo colonial para os migrantes, obrigando o abatimento de 50% do preço das passagens para o governo por parte das companhias de navegação.

Embora o governo imperial incentivasse os migrantes a formarem núcleos coloniais, as grandes elites produtoras, como o caso da elite cafeeira paulista, não possuíam o mesmo interesse. A elas, só interessava uma mão de obra barata capaz de substituir as atividades exercidas pelos cativos (Alvim, 2000). A busca por essa substituição, somada ao grande período de crescimento demográfico com baixa empregabilidade na Europa em consequência da Revolução Industrial, incentivaram a vinda de mais imigrantes para o Brasil. Neste sentido, o governo, por meio do Decreto nº 1.950, de 27 de julho de 1871, passou a autorizar a concessão da “carta de naturalização a todo o estrangeiro maior de 21 anos, que, tendo residido no Brasil ou fóra d'elle em seu serviço por mais de dous annos, a requerer, declarando a intenção de continuar a residir no Brasil ou a servir-o depois de naturalizado” (Brasil, 1871). Ainda, o tempo de residência poderia ser dispensado caso o migrante possuísse bens no Brasil, tivesse casado com uma brasileira ou tivesse um filho nascido no país.

Com a abolição da escravidão por meio da Lei Áurea, em 1888 e a proclamação da República como substituição ao império em 1889, as políticas migratórias passam a assumir outro viés. As discussões étnico-raciais se tornam pauta da agenda de governo, que percebe a questão como grande impasse para o progresso da nação. Neste momento, tem-se como ideal o branqueamento da população com o objetivo de reduzir gradualmente a existência dos negros a partir da raça branca. A miscigenação poderia, então, “forjar uma população mestiça saudável que se tornaria cada vez mais branca, tanto cultural quanto fisicamente” (Skidmore, 2012, p. 111). Para isso, o governo republicano deu continuidade à recepção migratória, tendo como primeira medida a alteração no processo de naturalização dos migrantes, que passaria a

conceder a cidadania para qualquer não brasileiro que residisse no país antes de 15 de novembro de 1889 (Brasil, 1889).

A política de miscigenação também gerou desigualdades no tratamento do migrante a depender de seu país de origem. Isso fica evidente no Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, que apresenta ressalvas em relação a entrada de imigrantes vindos de países da África e Ásia em seu artigo 1º:

E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas (Brasil, 1890).

Tal controle seria realizado pela polícia nos pontos de desembarque. É importante pontuar que essa restrição teve curta duração para os asiáticos, em especial para os chineses e japoneses, que tiveram entrada livre por meio da Lei nº 97 de 1892.

A temática também passa a estar presente na Constituição Federal de 1891, que reafirmou o reconhecimento dos imigrantes que chegaram ao Brasil antes de 15 de novembro de 1889 como cidadãos brasileiros, através do artigo 69. O artigo 72, por sua vez, garantiu a inviolabilidade dos direitos à liberdade, segurança e propriedade dos brasileiros e dos imigrantes em igualdade e, em seu parágrafo 10, garantiu também a entrada de imigrantes, ao declarar que “em tempo de paz qualquer pessoa pode entrar no território nacional ou dele sair com a sua fortuna e bens, quando e como lhe convier, independentemente de passaporte” (Brasil, 1891, art 72, §10). Além disso, o artigo 35 da Constituição aponta como incumbência do Senado e de outros órgãos a promoção da migração.

Embora o governo desejasse a entrada de pessoas migrantes, parte dos políticos reconheciam esse movimento como uma ameaça à segurança nacional e reivindicavam maior controle sob quem permaneceria no Brasil. Assim, aprovou-se o Decreto nº 1.566, de 13 de outubro de 1893, que permitia a expulsão de imigrantes por motivos de crime político ou de defesa do anarquismo. Esse documento foi revogado pouco tempo depois, em dezembro de 1893. No entanto, sua prática continuou ocorrendo, exceto quando havia interferência em casos individuais por parte do Supremo Tribunal Federal.

Entre os anos de 1877 a 1903, pouco mais de 70 mil imigrantes chegaram ao Brasil por ano, sendo 58,5% advindos da Itália (Schwarcz; Starling, 2015, p. 323). Mesmo com políticas facilitadoras dessa entrada, não havia ainda a garantia de boas condições e segurança de trabalho na prática, principalmente para aqueles que desempenhavam funções em indústrias. Uma vez que a exploração ainda era uma realidade no contexto trabalhista do migrante, os mesmos se

sentiam na obrigação de participar de movimentos operários, fazendo com que “entre 1890 e 1920 de todos os líderes sindicais identificados no Estado [de São Paulo], 82% eram estrangeiros e desses, 61% eram italianos” (Alvim, 2000, P. 409). Tal cenário resultou no Decreto nº 1.641, de 7 de janeiro de 1907, que tornou legal a expulsão, deportação e condenação de imigrantes que acometessem a ordem e a segurança nacional, legitimando a retirada dos imigrantes indesejados (Pinheiro, 1991).

Com o intuito de reduzir as atividades sociais dos migrantes nos ambientes urbanos, o governo aprovou o Decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911, que incentivava os imigrantes agricultores a trabalharem no campo, ao oferecer vantagens como:

1º, passagens de 3ª classe desde o porto de embarque até o Rio de Janeiro ou qualquer outro porto nacional, em que esteja montado o serviço de recebimento e hospedagem;

2º, recebimento nos mesmos portos, desembarque de pessoas e bagagens, agasalho, alimentação, tratamento médico e medicamentos, em caso de doença na chegada e pelo tempo indispensável, até, seguirem para a localidade escolhida;

3º, transporte em estradas de ferro ou linha de navegação a vapor até a estação ou porto de destino;

4º, isenção de direitos para bagagem, instrumentos agrícolas ou de sua profissão, de acordo com a legislação em vigor;

5º, esclarecimentos e informações por intermédio de interpretes que os acompanharão sempre que for necessário (Brasil, 1911, art 5).

Tais medidas eram garantidas não só para os imigrantes que viessem para o território para encontrar sua família ou para atender algum chamado, como também para aqueles que já moravam no Brasil.

Mesmo com o incentivo ao trabalho rural, muitos imigrantes continuaram exercendo suas funções nos centros urbanos e desenvolvendo movimentos sindicais favoráveis às causas trabalhistas. Para muitos políticos da época, esses movimentos eram considerados anarquistas com o objetivo de perturbar a ordem, por isso, o então deputado Adolfo Gordo propôs duas medidas para conter essas ações por meio dos decretos nº 2.741, de 8 de janeiro de 1913, e nº 4.247, de 6 de janeiro de 1921. O primeiro passou a permitir a expulsão de qualquer imigrante em território nacional que houvesse gerado desordem ou cometido ações contra a segurança nacional (Brasil, 1913). Já o segundo, apresenta legibilidade para negar a entrada de imigrantes no país por motivos de deficiências físicas, doenças mentais, doenças graves, prostituição, mendicância e velhice (Brasil, 1921).

Para além da questão trabalhista e das medidas restritivas de entrada no país, faz-se necessário destacar a educação para os imigrantes em território brasileiro. Zeila Demartini

(1998) ressalta que, dos imigrantes que entraram no Brasil pelo Porto de Santos entre 1908 e 1932, 91,1% dos alemães, 89,9% dos japoneses, 71,3% dos italianos, 51,7% dos portugueses e 46,3% dos espanhóis eram alfabetizados. No entanto, a população imigrante que chegava, desejava continuar a prática de ensino, principalmente entre as crianças.

Mesmo com escolas públicas, o sistema escolar no país era deficitário, o que fez com que o Estado permitisse a abertura de escolas étnicas, também conhecidas como escolas comunitárias de imigrantes. Para auxiliar em seu funcionamento, alguns decretos foram realizados com o objetivo de legalizar a transferência de crédito especial para cobrir parte das despesas dessas instituições. Dentre eles, é possível citar os decretos nº 13.175, de 6 de setembro de 1918; nº 13.175, de 6 de setembro de 1918; e nº 13.390, de 8 de janeiro de 1919, que destinaram as verbas para os estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina respectivamente.

Durante as três primeiras décadas do século XX, a população migrante podia estudar nessas escolas comunitárias, que estavam mais concentradas em ambientes rurais, ou em escolas particulares laicas ou mantidas por congregações religiosas. A participação religiosa na educação de imigrantes se deu, em especial, pelas tensões e disputas por espaço entre as lideranças laicas e as religiões católica e luterana, que buscavam expandir seus ideais e conquistar mais fiéis (Kreutz, 2000).

Todas as estruturas de apoio educacional aos imigrantes sofriam alterações em seu funcionamento e pedagogia de acordo com a etnia de cada aluno. No entanto, no que diz respeito ao material de apoio didático utilizado, a maioria das escolas preferia não importar livros do país de origem, mas sim desenvolver seus próprios ou utilizar da imprensa étnica religiosa local. Isso acontecia porque os materiais brasileiros e aqueles advindos do país de origem não eram capazes de contemplar as experiências vividas pelos imigrantes, distanciando o sujeito de sua realidade cotidiana. Cabe ainda ressaltar a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa em todas as escolas oficializadas pelo governo no país em conformidade com o decreto nº 13.014, de 4 de maio de 1918 (Brasil, 1918).

Até 1937, o número de escolas comunitárias de imigrantes variava de acordo com a nacionalidade, sendo 1.579 escolas alemãs, 349 escolas polonesas, 396 escolas italianas em 1913 e cerca de 170 japonesas (Kreutz, 2000).

As restrições migratórias se tornaram ainda mais intensas na década que se seguiu, quando o país começa a sofrer com os impactos da quebra da bolsa de valores de Nova Iorque e com a implementação do Governo Provisório (1930-1934), assumido por Getúlio Vargas (1882-1954). Inicialmente, Vargas assinou o Decreto nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930,

que reconhecia a entrada migratória desordenada como um dos motivos do desemprego entre os nacionais. No entanto, ao promulgar a Constituição Federal de 1934, a Constituição de 1934 apresenta a migração como instrumento para o branqueamento da população brasileira através do artigo 121 §6, em que:

§ 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinqüenta anos (Brasil, 1934).

Neste sentido, algumas nacionalidades possuíam mais facilidade em adquirir o visto brasileiro e determinados grupos étnicos e religiosos, como o caso dos judeus, sofriam resistência.

Outra medida tomada diz respeito ao Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, que impedia a entrada de ciganos, indigentes ou congêneres no país, assim como a transferência de lotes para aqueles contrários à composição étnica ou social dos brasileiros. As restrições também passaram a assumir o setor educacional, estando proibido o ensino de línguas estrangeiras nas escolas rurais para menos de 14 anos e a ocupação de imigrantes nos cargos de magistério e da direção escolar. Ademais, o Decreto nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938, exclui a possibilidade de se ministrar o ensino primário em outras línguas, o que inviabilizou a continuidade das escolas comunitárias de imigrantes.

O último decreto sobre migração durante o Estado Novo manteve a característica discriminatória e a seleção de povos considerados bem-vindos, ao trazer em seu artigo 2º “Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional” (Brasil, 1945).

A Constituição Federal de 1946, embora apresentasse viés democrático, ainda limitou a entrada, distribuição e fixação de imigrantes de acordo com os interesses nacionais. Assim, aqueles que chegassem até as fronteiras brasileiras só teriam permissão de viver no país, se suas intenções estivessem de acordo com as desejadas pelo governo. Para que esse processo funcionasse, o controle e a organização do serviço migratório seriam deliberados a um órgão federal (Brasil, 1946, art. 162).

O fim da Segunda Grande Guerra e começo da Guerra Fria fazem com que os fluxos migratórios se mantenham elevados no mundo. Somente no Brasil, entre os anos de 1950 a 1957, cerca de 450 mil imigrantes chegaram ao país. Dentre as medidas migratórias que marcam o país nesta década, tem-se a fundação do Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC), por meio da Lei nº 2.163, de 5 de maio de 1954. Considerado uma autarquia federal, o

INIC estaria ligado ao Ministério da Agricultura e teria como principais funções a distribuição dos imigrantes pelo território nacional e a seleção da entrada de novas pessoas no país. A atuação do INIC passa a integrar a Superintendência de Política Agrária (SUPRA) e a seleção de imigrantes torna responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores em 1962, a partir da Lei Delegada nº 11, de 11 de outubro daquele ano.

Assim, até 1964, os critérios de seleção dos imigrantes estavam pautados na qualificação e não apenas na origem. A percepção da presença do imigrante no Brasil passará por grandes mudanças a partir da ditadura militar (1964-1985), marcada pela defesa do nacionalismo e do *estrangeiro* como ameaça à nação.

4.2 A criação do Estatuto do Estrangeiro

Para explicitar o que veio a ser o Estatuto do Estrangeiro, no período da ditadura militar, importa uma pequena contextualização do período 1963-1985. A renúncia ao poder de Jânio Quadros em 1963 transferiu o posto de presidente da República para João Goulart - também conhecido como Jango -, cuja proposta de governo era ambiciosa para o contexto político internacional da Guerra Fria (1947-1991). Intitulada como Reformas de Base, Jango propôs um conjunto de medidas que impactariam o setor agrário, fiscal, eleitoral, bancário, educacional e urbano brasileiro. Dentro destas medidas, os projetos de reforma agrária e reforma fiscal geraram grande repercussão em âmbito doméstico e internacional.

A ideia de promover a democratização do acesso à terra e limitar a remessa de lucros de empresas estrangeiras no Brasil foi associada aos ideais socialistas da época, causando temor às elites agrárias, ao empresariado e aos Estados Unidos. Diante disso, o governo de John F. Kennedy (1961-1963) corroborou em um plano interno para a desestabilização da presidência de João Goulart. Através de mecanismos como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), os Estados Unidos passaram a financiar uma campanha anti-Goulart por meio de propaganda política e suborno a deputados e governadores brasileiros. Além destas instituições que serviram como um disfarce para a atuação estadunidense no Brasil, Jango enfrentou diversas manifestações contra suas propostas, realizadas por grupos sociais que temiam a implementação de um governo comunista. A mais conhecida delas foi a Marcha da Família com Deus pela Liberdade (Cervo; Bueno, 2002).

Através da participação estadunidense e do apoio de empresários, latifundiários, da imprensa de direita e de parte da Igreja Católica, na madrugada de 1º de abril de 1964, os militares, sob comando do general Olympio de Mourão Filho, dirigiram-se de Juiz de Fora ao

Rio de Janeiro e, apoiados por aqueles grupos citados, impuseram o golpe de Estado. Implementada a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), a população foi duramente reprimida e a garantia dos direitos humanos se via fragilizada devido ao enfraquecimento das instituições democráticas.

Inicialmente, os atos legislativos regidos pelo período ditatorial se configuravam em emendas constitucionais e Atos Institucionais (AI). Dentre eles, o Ato Institucional número 4, de 1966, reconhecia o período como um momento revolucionário para a sociedade brasileira e, portanto, determinou a discussão e elaboração de uma nova constituição federal outorgada em 1967. O documento retirou o caráter democrático apresentado no Preâmbulo da Constituição de 1946 e estabeleceu como competência da União a organização da polícia federal para desempenhar, dentre outras ações, a censura de atividades realizadas em espaços públicos e a apuração de ações que atentem contra o regime vigente através da repressão, conforme disposto no inciso VII do artigo 8. A proteção do regime militar também fica evidente no artigo 10, inciso III, onde é dado o direito à União de intervir nos estados federativos para interromper com ações que visem a ruptura ou que ameacem a ordem vigente.

Ainda, a Constituição de 1967 assegurava a autonomia dos municípios, mantendo as eleições diretas de prefeitos, vice-prefeitos e vereadores. No entanto, caso fosse de interesse do município, poderia ser implementada a administração própria, sem que houvesse participação popular. É importante ressaltar a alteração dessas normas no que tange à organização das capitais dos Estados. Neste caso, o prefeito seria escolhido pelo governador com autorização prévia da Assembleia Legislativa ou do Presidente da República (Brasil, 1967, art.16). Já os senadores e deputados seriam eleitos através do voto direto e secreto da população, conquanto por meio de dois partidos artificialmente constituídos: ARENA (situação) e MDB (oposição).

Percebe-se que a Constituição Federal de 1967 tenta manter, em seus artigos, um caráter democrático, demonstrando bom funcionamento das instituições de governo. No entanto, para cada norma estabelecida, existe outra que concede mais poder a um agente e ou apresenta caminhos que autorizam a interrupção democrática. Tais características reforçam o autoritarismo presente no período da ditadura e permitem o controle rígido do funcionamento das instituições políticas e até mesmo da população.

Outro documento autoritário que marcou este período diz respeito ao Ato Institucional número 5 (AI-5) de 1968. Em seu preâmbulo, mantém-se o discurso de que o período militar se configura como uma revolução para o país e aponta como justificativa para os atos institucionais já implementados, a necessidade de assegurar uma “autêntica ordem democrática,

baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção [...]” (Brasil, 1968).

Inicialmente, o AI-5, através dos artigos 2º e 3º, altera a constituição federal de 1967 ao dar ao presidente da república o poder de decretar estado de sítio às instituições políticas e de intervir nos estados e municípios ao enviar um agente de sua escolha que exercerá as funções de governador ou prefeito. Além disso, caberia ao presidente suspender os direitos políticos de qualquer cidadão. Tal suspensão acarretaria na perda do direito de votar e ser votado, impossibilidade de manifestar ou participar de atividades políticas e possibilidade de estar sujeito a algumas medidas de segurança, como liberdade vigiada e domicílio determinado (Brasil, 1968).

Para além disso, muitos foram perseguidos e sofreram com as práticas de torturas, vistas como uma “máquina de matar concebida para obedecer a uma lógica de combate: acabar com o inimigo antes que ele adquirisse capacidade de luta” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 461). Isso porque o AI-5 suspendia o *habeas corpus* daqueles que praticassem atividades consideradas como crimes políticos; impedia o julgamento judicial de qualquer ação tomada por parte do governo; e garantia a censura da imprensa, a suspensão da liberdade e a busca e apreensão em domicílio, conforme previsto no artigo 152 da Constituição Federal de 1967 (Brasil, 1967). Em relação ao estrangeiro, o artigo 8º, XVII, letra p dessa mesma Constituição assim se expressa “p) emigração e imigração; entrada, extradição e expulsão de estrangeiros”.

É sob este regime que, em 19 de agosto de 1980, temos a sanção da Lei nº 6.835. Conhecida como Estatuto do Estrangeiro, foi um marco legal que perdurou por quase 40 anos e teve como principal característica o nacionalismo exacerbado típico do século XX.

Para além do nome que intitula a lei, seu artigo 1º apresenta duas condições prévias para a entrada e permanência do imigrante no Brasil: a instauração de um cenário pacificador no território e a proteção dos interesses nacionais (Brasil, 1980). Embora o direito de ir e vir esteja presente no artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas - assinada e ratificada pelo Brasil, em 1948 -, o processo de acolhida dessas pessoas encontra-se submisso ao nacionalismo estatal. Nesta mesma linha, o artigo 2º aponta que:

Na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, sócio-econômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional (Brasil, 1980).

Assim, é indubitável que o Estatuto do Estrangeiro não teve como fim primário a promoção dos direitos dos imigrantes. Seu principal objetivo era resguardar a soberania do Estado e sua sociedade nativa, uma vez que está pautado nos ideais nacionalistas e no

reconhecimento do imigrante, ou seja, o estrangeiro como ameaça e um potencial inimigo para a nação.

Embora esta lei discorra acerca dos direitos e deveres da população imigrante presente no Brasil, é preciso nos atentarmos inicialmente à palavra “estrangeiro” em sua titulação. Advinda do latim, seu significado repousa no entendimento daquilo “que vem de fora, o desconhecido; não familiar”, de modo que aquele originário de outro país é, na realidade, um estranho para a sociedade que os recebe. Tal percepção esconde o reconhecimento da pluralidade cultural como elemento positivo e agregador para a sociedade, dificultando a inclusão, a confiança e a credibilidade para com o imigrante.

Ao encontrar-se em território brasileiro, o estrangeiro, nos termos da Lei, deveria solicitar a regularização de seus documentos, sendo necessária a concessão de um visto através da autoridade consular. Todavia, este agente é visto apenas como uma expectativa de direito, uma vez que, caso ache inconveniente a presença do imigrante, o Ministério da Justiça poderia negar a concessão do visto (Brasil, 1980, art. 26). Além disso, o artigo 7º exclui a possibilidade de regularização para alguns grupos de imigrantes, dentre eles o “I- menor de dezoito anos, desacompanhado do responsável legal ou sem a sua autorização expressa; II- considerado nocivo à ordem pública ou aos interesses nacionais [...]” (Brasil, 1980, art. 7, I e II).

Novamente, encontramos no Estado brasileiro da época as características nacionalista e utilitarista, que reconhecem o imigrante como uma ameaça e percebem como única vantagem de sua entrada a possibilidade de gerar:

mão-de-obra especializada aos vários setores da economia nacional, visando à Política Nacional de Desenvolvimento em todos os aspectos e, em especial, ao aumento da produtividade, à assimilação de tecnologia e à captação de recursos para setores específicos (Brasil, 1980, art. 16, parágrafo único).

No que diz respeito ao tratamento de alguns dos direitos fundamentais, há a negação e restrição para o não nacional. Sendo um documento conservador, o artigo 106 inciso VII nega veementemente a participação do estrangeiro em qualquer tipo de representação sindical ou associação profissional. O artigo 107, por sua vez, proíbe a atividade política e impede a organização de eventos como desfiles, passeatas e comícios. Além disso, ao longo deste mesmo artigo, o imigrante fica proibido de ocupar cargos trabalhistas de alto escalão ou participar de concursos públicos (Brasil, 1980).

O direito à matrícula em instituições de ensino é garantido pelo artigo 48, desde que o imigrante esteja devidamente registrado na condição de permanente, temporário ou asilado, conforme conduz o artigo 30 do mesmo documento. Além disso, o artigo 108 autoriza a livre

vinculação do imigrante às atividades “culturais, religiosos, recreativos, beneficentes ou de assistência” (Brasil, 1980), assim como o ingresso em reuniões comemorativas. No entanto, caso ache conveniente ou suspeite de infrações aos interesses da nação, o artigo 110 autoriza o Ministério da Justiça a suspender tais atividades.

Uma vez que a Lei 6.835 foi construída e sancionada em um contexto de ditadura civil-militar, em que os direitos da população de um modo geral foram restringidos, a fortiori esse Estatuto acaba por ser nacionalista e xenofóbico. Sua preocupação primária repousa sob os interesses nacionais e estabelece a imagem do “estrangeiro” como a de um potencial inimigo comum a toda nação, colocando, assim, os brasileiros como prioridade e os imigrantes em patamar de inferioridade, impedindo o reconhecimento de muitos direitos. No entanto, provoca-se espanto saber que este documento se manteve em vigor mesmo após a restauração da democracia com a Constituição de 1988, sendo revogado apenas em 2017. Importa, contudo, que determinados artigos desse Estatuto colidem com os novos princípios constitucionais o que implica uma interpretação relativa à sua recepção ou não no ordenamento jurídico.

4.3 A retomada da democracia, Constituição de 1988 e o avanço da década de 1990

Para compreender o processo de retomada democrática e de ampliação dos direitos no Brasil, faz-se necessário apontar para uma breve contextualização acerca da construção dos Direitos Humanos em âmbito das Nações Unidas. A jurisdição internacional enfrentou uma significativa modificação a partir do término da Segunda Grande Guerra (1939-1945). As ações nazistas e fascistas que atentaram contra a vida de cerca de 6 milhões de judeus durante esse período levaram a um marco histórico para a humanidade: os direitos humanos. Firmada no âmbito da ONU em 1948, a DUDH, após a Carta das Nações Unidas de 1945, reconhece questões relacionadas à nacionalidade, liberdade, igualdade e à vida como elementos essenciais para a garantia da dignidade de cada ser humano, de forma a expressar um caráter universalista. Isto fica em evidência no artigo 1º da DUDH que apresenta a liberdade e a igualdade como direitos natos a qualquer ser humano. Ademais, o artigo segundo, através de dois parágrafos, evidencia:

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, *sem distinção de qualquer espécie*, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, *origem nacional* ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a

qualquer outra limitação de soberania (UNICEF, 1948, art.2. §1 e 2, grifos nossos)

Embora a discussão acerca dos direitos civis, políticos e sociais seja extensa, esta temática ultrapassa fronteiras a partir da DUDH, deixando de ocupar somente os espaços nacionais para se estabelecer também no ambiente internacional, com a noção *ser humano* ou de *pessoa*.

A criação do Sistema ONU gerou grandes transformações na maneira em que os Estados desenvolvem sua agenda e estabelecem prioridades políticas. No entanto, este sistema não reduziu, formalmente, a soberania estatal, ou seja, toda nação permanece com sua autonomia decisória e pode optar por não fazer parte de determinada discussão ou tomada de ação. O que se tem hoje é a expectativa de um comportamento positivo dos Estados perante os Direitos Humanos. Assim, os documentos apresentados em forma de Tratado, Convenção e Protocolo, se são assinados e ratificados por um país, deverão ser incorporados na agenda doméstica do mesmo a fim de se ter uma padronização de ações que visem a garantia dos direitos.

Não obstante, a criação da DUDH fortaleceu a ideia de pessoa humana ao trazer este termo em seu Preâmbulo²⁹, assim como o termo “homem” durante toda a declaração. Ambos buscam apontar para a existência de seres humanos, em sua totalidade, que devem desfrutar, de forma igualitária, dos direitos normativos, sem que haja discriminação ou distinção a partir da origem, raça, sexo, religião, cor, crença ou etnia (Cury, 2002). Cabe ainda ressaltar que, mesmo com este documento internacional pautado no princípio da universalidade e igualdade, a garantia e proteção efetiva dos direitos humanos ainda não acontecem na prática. Há ainda Estados que permanecem privando a cidadania de certos grupos de pessoas e, desse modo, não é possível alcançar a paz estável e a igualdade plena mundial (Bobbio, 2004).

O Brasil apresenta mudanças legislativas e normativas significativas para os direitos humanos e o fenômeno migratório. Embora diversos países da América Latina estivessem empenhados em desenvolver um ambiente mais igualitário pautado na expansão de serviços sociais, este caminho foi interrompido pela implementação de regimes militares através de golpes de estado. No Brasil, este regime marcou sua história com a repressão da população e com prática da tortura e perseguição a quem contrariasse o poder, como explicado na seção anterior. A falta de instituições democráticas impediu o reconhecimento dos direitos humanos

²⁹A passagem que contém o termo *pessoa humana* é: “Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do *ser humano*, na dignidade e no valor da *pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher* e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla[...]” (grifos nossos). Para mais informações, vide <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

e, conseqüentemente, as condições mínimas para a solução de conflitos e de políticas sociais mais abrangentes foram inviabilizadas (Bobbio, 2004).

Embora a repressão e as ameaças tenham se intensificado com a promulgação do AI-5, dois fatores impulsionaram a organização de parcela da sociedade em movimentos contrários ao autoritarismo a partir da década de 1970: a necessidade de afirmação da dignidade da pessoa humana em território brasileiro; e a comemoração de 25 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1973. Os direitos humanos, então, “passam a ser vistos por uns como estratégia e por outros como valores inalienáveis. E por todos como combate à ditadura” (Cury, 1999). Assim, o surgimento de iniciativas advindas da sociedade civil se intensifica e ocorre o processo de redemocratização.

A presença desses movimentos e a defesa de seus princípios acabam influenciando na construção da Constituição Federal de 1988, de modo a enfatizar a pluralidade para o alcance de uma igualdade de direitos (Cury, 1999). Em seu artigo primeiro, encontramos a menção à dignidade da pessoa humana como um fundamento do Estado Democrático de Direito brasileiro. Já em seu artigo quarto, ressalta-se a prevalência dos direitos humanos como um dos princípios a serem seguidos nas relações internacionais do país e a necessidade de uma integração dos povos latino-americanos para fortalecer suas nações. Ademais, o documento aponta, no artigo 3º, para os seguintes objetivos fundamentais do Estado:

- I– construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II– garantir o desenvolvimento nacional;
- III– erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV– promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988, art. 3º).

Assim, reconhece-se os direitos humanos a partir da expansão e desenvolvimento de direitos civis, políticos, econômicos e sociais, e fica clara a influência da DUDH nos artigos que compõem a Constituição Federal de 1988 do Brasil.

Para além deste documento, outra forma de promover a DUDH é através do desenvolvimento de políticas públicas. De acordo com Maria das Graças Rua (1998), as políticas públicas “compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores” (Rua, 1998, p. 1). Para que elas sejam desenvolvidas, é necessário a identificação das demandas e problemas, a formulação da política, a implementação da mesma e sua avaliação ao longo do tempo. As políticas públicas se tratam, então, de uma consequência

e um resultado das discussões políticas iniciadas anteriormente dentro de determinados setores e sobre os problemas que o país enfrenta, a fim de alocar de maneira mais eficiente os recursos a serem utilizados

A partir do reconhecimento da educação como um direito humano essencial capaz de formar indivíduos para o exercício da cidadania, o governo federal, instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996, por meio do Decreto 1.904. Seu objetivo era combater ações discriminatórias e promover os direitos humanos por meio da educação (Brasil, 1996). O aperfeiçoamento deste programa permitiu que em 2003, com a Portaria SEDH nº98/2003, fosse instituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos com objetivo de elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) através da participação da sociedade civil, das organizações internacionais e das instituições públicas e privadas (Brasil, 2003). O PNEDH reconhece a educação em direitos humanos como:

um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Secretaria Especial Dos Direitos Humanos *et al.*, 2007).

Essa educação prevê não apenas o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também a convivência social e os cuidados sociais e emocionais de todos aqueles que pertencem à comunidade escolar e à comunidade local, mantendo o caráter democrático.

O PNEDH está dividido em cinco tópicos, sendo eles a educação básica, a educação superior, a educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e a educação e mídia. Aqui, daremos ênfase apenas à educação básica, devido ao recorte desta pesquisa. O Plano reconhece a necessidade da universalização da educação básica através de indicadores que apontem para a qualidade e a equidade. Estes se configuram como elementos essenciais, uma vez que as escolas são ambientes produtoras de conhecimento sistematizado e

promotoras da socialização e formação ética (Secretaria Especial Dos Direitos Humanos *et al*, 2007).

Para que as escolas consigam englobar a educação em direitos humanos, é necessário desenvolver um ambiente igualitário em oportunidades, pautado no princípio universalista e no exercício da participação e autonomia dos profissionais e dos alunos. Para tanto, o PNEDH propõe integrar a educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares; estimular, através das práticas pedagógicas, o pensamento crítico e reflexivo acerca dos direitos humanos; promover o respeito e desenvolver parcerias na comunidade escolar; fomentar a inclusão nas salas de aula e nos debates realizados; implementar projetos culturais e ambientais, assim como apoiar o acesso, a pesquisa e a expressão cultural e artísticas de diferentes etnias; incentivar a organização dos alunos em associações estudantis e grêmios; e fortalecer as práticas em direitos humanos dos Conselhos Escolares e nos Projetos Políticos Pedagógicos. Cabe ressaltar que a implementação do PNEDH, por apresentar caráter altamente democrático, depende dos esforços federais, estaduais e municipais, assim como da sociedade civil e da comunidade escolar.

Outra ação importante para a promoção dos Direitos Humanos diz respeito às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir de reuniões entre a comissão bicameral de seu Conselho Pleno, a comissão interinstitucional e especialistas da área. Durante a produção do relatório e da criação das diretrizes, o CNE reconheceu a falha na garantia efetiva dos direitos humanos e a consequente exclusão política, social, econômica e cultural de determinados sujeitos da sociedade brasileira. Neste sentido, as DNEDH apontam para a educação como uma instituição capaz de gerar mudanças sociais significativas, uma vez que ela promove uma formação cidadã e desenvolve o pensamento crítico acerca de si e da sociedade, conforme apontado pelo Parecer CNE/CP nº 8 de 2012 (Brasil, 2012^a).

Mesmo com o objetivo de apontar caminhos estratégicos e apresentar parâmetros gerais para o tratamento da temática dos direitos humanos nas instituições de ensino, as diretrizes mantiveram a autonomia dos Conselhos de Educação no que diz respeito às ações a serem desenvolvidas. No entanto, elas exigem que documentos, como o Projeto Político Pedagógico e os Regimentos Escolares, sejam construídos a partir dos princípios que compõem os direitos humanos. Ademais, as DNEDH, na Resolução CNE/CP nº 8 de 2012, que acompanha o Parecer, apresentam cinco dimensões que deverão orientar o ensino da temática, sendo eles:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (Brasil, 2012a, art 4º).

Tais dimensões apontam para o caráter interdisciplinar da temática, que pode ser trabalhada em ações conjuntas, individuais ou através da exposição de conteúdo de determinada disciplina.

Cabe ainda ressaltar que as DNEDH reconhecem a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a sustentabilidade socioambiental e a transversalidade, a vivência e a globalização como princípios da educação em direitos humanos.

Tais princípios, somados ao reconhecimento da promoção do exercício da cidadania a partir do cotidiano dos alunos e do local das instituições de ensino, colocam as diretrizes em consonância com a LDB. Ademais, em seu artigo 7º, reconhece-se a necessidade da inclusão da temática na organização dos currículos da Educação Básica, seja de forma transversal, com conteúdo específico ou mista (Brasil, 2012a).

Embora o Brasil apresente um arcabouço legal robusto acerca dos direitos humanos, é importante ressaltar que ainda existem desafios para a garantia efetiva da educação em direitos humanos na prática. Dentre eles, podemos citar a necessidade de englobar essa temática nas diretrizes curriculares dos cursos formadores de professores e a valorização desses profissionais, por parte dos entes federativos, de modo a proporcioná-los melhores salários e infraestrutura em seu local de trabalho. Ademais, faz-se necessário o rompimento com a lógica de exclusão e intolerância, abrindo espaço para a igualdade e equidade nos ambientes de ensino.

No que tange à migração, foi possível observar grandes mudanças legislativas. Anteriormente à criação do sistema ONU, em especial durante o século XIX, as políticas migratórias brasileiras estavam pautadas na ampliação da mão de obra e nas questões raciais, buscando o branqueamento da população através da chegada facilitada dos europeus. A primeira metade do século XX, por sua vez, rompe parcialmente com esta lógica e instaura políticas restritivas, visando a não concentração de determinadas nacionalidades e impedindo a entrada dos considerados indesejados. Enquanto que as políticas desenvolvidas na segunda metade do mesmo século estiveram pautadas na proteção nacional e percepção do imigrante

como ameaça. Esta lógica encaminha o desenvolvimento do Estatuto do Estrangeiro - visto anteriormente - que só será rompido com o desenvolvimento da Lei da Migração de 2017 - que será tratada mais adiante.

Para além da questão da migração, o sistema internacional reconheceu as crianças como um grupo de pessoas que necessitava de maiores proteções e normas específicas capazes de lidar com sua realidade. Mesmo que a DUDH fosse enfática em seu caráter universal, o reconhecimento do sujeito “homem” em sua forma abstrata está pautado na ideia de cidadania ligada aos Estados Nacionais. Cabe às ações normativas ampliar os direitos humanos, havendo a necessidade de especificar quem é o homem cidadão (Bobbio, 2004). Neste sentido, era necessário reafirmar a criança como um sujeito de direitos ativo na sociedade e ampliar as normas que lhes dissessem respeito, uma vez que este grupo de pessoas se encontravam em situação de maior vulnerabilidade. Assim, em 1989, é lançada a Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas.

Sendo o documento internacional mais difundido no mundo³⁰, a Convenção serviu de plano de fundo para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069 de 1990, importante instrumento normativo do Brasil, em consonância com o art. 227 da Constituição Federal de 1988. O ECA garante a proteção integral da criança e do adolescente, além de reconhecer as crianças como sujeitos que possuem plenos direitos e deveres e de enfatizar a educação como um direito fundamental, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1990, Art. 53).

Embora as crianças possuam responsabilidades e garantias sociais, elas não podem assegurar seus direitos sozinhas, uma vez que se encontram em condições peculiares de desenvolvimento. Ao reconhecer essa situação, o ECA aponta para a família, o Estado e a sociedade como agentes garantidores e promotores dos direitos de meninas e meninos. O Estado, em especial, é responsável por tornar o ensino obrigatório e gratuito em todo o território, desenvolvendo políticas que favoreçam a expansão da educação.

Neste sentido, é importante ressaltar que o direito à educação não se refere simplesmente ao acesso às instituições de ensino. Ele só se realiza quando engloba a disponibilidade, o acesso, a aceitação e a adaptabilidade da educação às diferentes realidades e contextos de uma sociedade plural (Magalhães; Waldman, 2016).

³⁰ A Convenção sobre os Direitos das Crianças foi ratificada por 196 países. Somente os Estados Unidos deixaram de ratificar o documento.

No entanto, é possível inferir que esse direito não tem sido assegurado para todas as crianças. A inobservância do direito à educação é ainda maior para crianças imigrantes, mesmo que diversos mecanismos jurídicos nacionais e internacionais apontem para a educação como um direito fundamental a qualquer ser humano, independente da origem nacional. O ECA, por exemplo, aponta para a não discriminação de qualquer criança em seu artigo 5º, ao afirmar que elas não devem ser “objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, art. 4).

4.4 A formulação do Estatuto do Refugiado

O conceito de refugiado, diferente de migrante, surge formalmente sob o contexto do final da Segunda Grande Guerra a partir da criação do ACNUR em dezembro de 1950. Esta organização, que atuaria por apenas 3 anos, se tornou responsável pelo primeiro mecanismo que compõe o Direito Internacional dos Refugiados: a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados. Adotada em 1951 e também conhecida como Convenção de Genebra de 1951, o documento busca conceituar este termo como qualquer pessoa:

[...] 2) Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele [...]

B.1) Para os fins da presente Convenção, as palavras "acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951", do art. 1º, seção A, poderão ser compreendidas no sentido de ou 3 a) "acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa"; ou b) "acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa ou alhures" (ONU, 1951, p. 02).

Como pode ser observado, tal definição apresentava caráter geográfico e temporal restritivo, englobando acontecimentos referentes aos desdobramentos da Segunda Grande Guerra.

Esperava-se que os fluxos de deslocamento forçado acabassem até 1953, tempo estimado para cessar a atuação do ACNUR. No entanto, isto não ocorreu. Na realidade, essa locomoção se estendeu para outras regiões e permaneceu contínua, fazendo com que o mandato do ACNUR se expandisse por tempo indeterminado. Levando em consideração a situação da

época, tornou-se necessário um novo mecanismo jurídico que protegesse também os casos para além do marco estabelecido. Para tanto, criou-se o Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados que mantém o texto da Convenção de 1951, e retira a delimitação temporal e espacial (ONU, 1967).

Esses mecanismos jurídicos passam a orientar os critérios de avaliação para atribuir a qualidade de refúgio a alguém levando em consideração não apenas a narrativa apresentada pelo solicitante, mas também a consonância com a cláusula positiva de inclusão e com as cláusulas negativas de cessação e exclusão³¹.

No que tange à cláusula de inclusão, o avaliador deve levar em consideração cinco lentes de análise. A primeira repousa sob o fragmento “fundado temor de perseguição” da definição de refúgio. Mesmo apresentando caráter objetivo e subjetivo simultaneamente, é importante considerar os fatos narrados pelo solicitante, entendendo que cada um possui uma experiência única e singular que pode impactar diretamente na saúde mental da pessoa. Após o momento de escuta, o avaliador deve analisar se os fatos narrados condizem com a situação do país de origem, se certificar sobre os antecedentes pessoais e familiares do solicitante e confirmar se a fuga está ligada a um fundado temor de perseguição ou relacionada à fome ou desastres naturais –, cuja não ocorrência impediria a concessão do status de refúgio. Ainda, é importante ressaltar que o temor de perseguição deve ser referente somente ao país de origem do solicitante, excluindo qualquer outro Estado em que ele possa ter morado (ACNUR, 2011).

A segunda análise está relacionada aos motivos da perseguição. Esses motivos podem ser: por raça, em que determinada pessoa é impedida de exercer a dignidade humana devido ao seu grupo étnico; por religião, em que se impede o exercício da crença, de cultos e da utilização de símbolos; por nacionalidade, estando relacionada ao sentido jurídico de união do indivíduo com o Estado; por pertencimento a um grupo social específico, podendo estar ligado à orientação sexual, de gênero, entre outros; e por motivos de opiniões políticas, que irão desencadear em ações violentas a partir do posicionamento assumido pelo cidadão publicamente (ACNUR, 2011).

O fragmento “se encontre fora do seu país de nacionalidade” apresenta a terceira análise. Para que o solicitante se torne refugiado, ele deve, necessariamente, estar fora do país de origem e deve ser capaz de comprovar a sua nacionalidade. Caso não seja possível, pode-se julgar a situação de acordo com o último local de residência. Por sua vez, o fragmento “e não possa ou,

³¹ As cláusulas de cessação e exclusão são consideradas cláusulas negativas, pois “enumeram as circunstâncias em que uma pessoa não é amparada pela Convenção de 1951, mesmo que satisfaça os critérios positivos das cláusulas de inclusão” (ANUR, 2011)

em virtude daquele temor, não queira se valer da proteção daquele país” ressalta a incapacidade da proteção dos direitos dos cidadãos por parte do governo do país de origem, em especial em cenários de guerra e conflitos, em que as instituições governamentais tendem a se fragilizar. É possível também que o próprio cidadão não queira valer-se dessa proteção por medo (ACNUR, 2011).

Por último, a quinta análise repousa sob o fragmento “ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do seu país de residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não possa ou, devido ao referido temor, não queira a ele retornar”. Este caso trata especificamente daqueles refugiados apátridas, ou seja, aquelas pessoas que não possuem uma nacionalidade, mas sofrem perseguição e não possuem proteção no local em que vivem (ACNUR, 2011).

Terminadas as cláusulas de inclusão, é possível entender as cláusulas negativas. Aquelas conhecidas como cláusulas de cessação dizem respeito às condições em que uma pessoa pode deixar de usufruir do *status* de refugiada. Essas condições podem estar relacionadas à mudança da condição do país de origem ou à decisão voluntária do refugiado de não se valer dessa jurisdição. Já a cláusula de exclusão aponta para o impedimento do uso do *status* de refúgio, mesmo que o solicitante atenda aos requisitos das cláusulas de inclusão. Isso pode ocorrer por três motivos: i. a pessoa já usufruiu de alguma proteção por parte da ONU; ii. seja constatada a não necessidade de proteção internacional; iii. a pessoa passa a ser impedida de recebê-lo por já ter cometido atos contrários aos princípios da ONU (ACNUR, 2011).

Mesmo com esses mecanismos jurídicos robustos e com a formalização da atuação do ACNUR, as ditaduras militares que acometiam a América Latina dificultaram o processo de internalização das normas e de proteção àqueles que fugiam de seu país de origem devido a um fundado temor de perseguição. No caso do Brasil, a ditadura foi responsável por casos de perseguição e diversas prisões de cunho político, o que incitava determinados grupos a deixarem o país. Neste mesmo sentido, o Brasil também foi responsável por receber fugitivos de países como Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai.

Se por ora não havia normas capazes de auxiliar na questão do refúgio, algumas lideranças foram essenciais para a proteção mínima dos que chegavam ao Brasil. Dentre elas, é possível citar a atuação do arcebispo Dom Eugenio de Araujo Sales (1920-2012) que, mesmo diante de um governo autoritário, soube impor sua habilidade e dureza através de uma postura diplomática. Dom Eugenio não deixou de auxiliar aqueles que necessitavam. Inicialmente, seu trabalho consistia em apoio aos brasileiros nas unidades públicas do Rio de Janeiro, mas logo se expandiram para acolhida dos que chegavam oriundos dos países vizinhos (ACNUR, 2010).

Aproveitando de sua imagem cristã de arcebispo como respaldo para suas ações, Dom Eugenio entrou em contato com o general Sylvio Frota e comunicou, de forma enfática e respeitosa, que estava abrigando comunistas e pessoas inocentes no Palácio São Joaquim. Mesmo com o comunicado, o exército não assumiu uma postura autoritária incisiva para com o trabalho. Isso só foi possível devido à postura diplomática de Dom Eugenio, que auxiliava os refugiados que chegavam, mas não deixava de estar presente nas datas comemorativas da pátria juntamente com o governador e as autoridades militares e tampouco solicitava algo ilegal (ACNUR; Ministério Da Justiça e Segurança Pública, 2010).

O trabalho do arcebispo no Palácio São Joaquim contou, pouco tempo depois, com o auxílio de algumas instituições como a Cáritas Arquidiocesana e a Comissão de Justiça e Paz da CNBB. Além disso, o apoio do ACNUR possibilitou a aquisição de recursos financeiros. É importante ressaltar que, mesmo com maleabilidade para atuar dessa forma, o arcebispo não conseguia impedir todas as ações arbitrárias dos militares contra os refugiados abrigados no Palácio (ACNUR, 2010).

A atuação de Dom Eugenio e de outras figuras da Igreja Católica permitiu que a presença do ACNUR no Brasil e na América Latina se intensificasse a partir de 1970. Esse cenário possibilitou uma maior cooperação entre países da região e permitiu um colóquio com os representantes de governo e especialistas na Colômbia. Deste encontro surgiu a Declaração de Cartagena (1984), documento que possibilitou o uso da expressão “violação maciça de Direitos Humanos” para os casos de refúgio e que enfatizou a necessidade da incorporação do termo refugiado na jurisdição doméstica de cada país. Ademais, a Declaração ampliou o conceito de refúgio de modo que o mesmo englobasse também as pessoas que fugissem de seu país de origem devido a um processo de degradação política e social. Tal feito fez com que o termo asilo entrasse em desuso na América Latina (ACNUR, 1984).

A criação de uma legislação brasileira para refugiados se deu em 1997, a partir da Lei nº 9.474. Conhecida também como Estatuto do Refugiado, seu objetivo central foi incorporar a Convenção de Genebra de 1951 à jurisdição brasileira, cumprir com as propostas da Declaração de Cartagena e garantir o princípio *non refoulement*, que impede o país acolhedor de devolver o refugiado para seu local de origem, conforme apontado no artigo 7º. Em seu artigo 3º, é ressaltado aqueles que não possuem o direito de usufruir da condição de refúgio, assim como proposto pelo ACNUR. No entanto, é acrescido a impossibilidade do status para aqueles considerados residentes no Brasil (Brasil, 1997).

Para além do proposto pelo ACNUR, a lei amplia a responsabilidade do Estado para com aquele forçado a se deslocar e estabelece a criação de um órgão específico, vinculado ao

Ministério da Justiça, para tratar da temática conhecido como Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). Cabe ao CONARE:

- I- analisar o pedido e declarar o reconhecimento, em primeira instância, da condição de refugiado;
- II- decidir a cessação, em primeira instância, *ex officio* ou mediante requerimento das autoridades competentes, da condição de refugiado;
- III- determinar a perda, em primeira instância, da condição de refugiado;
- IV- orientar e coordenar as ações necessárias à eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados;
- V- aprovar instruções normativas esclarecedoras à execução desta Lei. (Brasil, 1997, Art. 12)

Caberá também ao CONARE autorizar viagens ao exterior por parte do solicitante. A atuação desse Comitê é de extrema relevância para a garantia da concessão do *status* de refúgio. Ademais, seus avaliadores devem atuar em consonância com as cláusulas negativas e positiva propostas pelo ACNUR e que servem para auxiliar no processo de análise do pedido de refúgio.

O Estatuto do Refugiado ressalta também a importância da atuação da Polícia Federal. Mesmo que sua atuação nas fronteiras esteja voltada em especial para o narcotráfico (Moraes *et al*, 2013), cabe a essa instituição realizar o encaminhamento do processo de solicitação do *status* de refúgio, com o auxílio de um intérprete se necessário, conforme os artigos 10 e 19. Ademais, o artigo 28 aponta que, em caso de decisão positiva para a concessão do *status* de refúgio, caberá à Polícia Federal registrar o refugiado (Brasil, 1997).

É importante destacar que o Estatuto leva em consideração as dificuldades documentais apresentadas pelos refugiados. Na maioria das vezes, essas pessoas deixam seu país de origem sem sequer levar consigo seus documentos por diversos motivos, dentre eles a pressa, a perda do documento durante o trajeto, a destruição provocada por armas letais ou a inexistência de órgãos governamentais capazes de emitir um novo documento. Essa situação dificulta, por exemplo, a comprovação da escolaridade. Neste sentido, o artigo 44 aponta que “o reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados” (Brasil, 1997).

Embora o Estatuto do Refugiado trate da reunião familiar em seu artigo segundo, a Resolução Normativa nº 16, de 1º de dezembro de 1998, que irá detalhar esse processo. Nela,

a condição de refúgio se estende não só para o solicitante, como também para cônjuge, ascendentes, descendentes e demais membros da família que dependam do solicitante. Para estabelecer a reunião, serão levados em consideração os aspectos sociais e afetivos aplicáveis aos grupos do solicitante (CONARE, 2013). No entanto, é necessário que os familiares se encontrem em território brasileiro. Tal medida facilita a integração familiar, amplia a proteção e zela pelo bem-estar do solicitante de refúgio.

Assim, a presente lei reafirma o compromisso do Brasil para com os mecanismos jurídicos internacionais de proteção ao refugiado e proteção aos direitos humanos independentemente do país de origem. Ademais, o Estatuto vai além do proposto pelo ACNUR ao englobar o CONARE como órgão responsável pela concessão do status de refugiado, permitindo agilidade na tomada de decisão.

4.5 A nova Lei da Migração e seus desdobramentos atuais

Os fluxos migratórios são movimentos complexos em diversos aspectos, principalmente no tocante à motivação do deslocamento. Ao tratarmos apenas do imigrante comum, encontramos a busca por melhores condições de vida e bem-estar social como objetivos centrais. Os refugiados, por sua vez, deixam sua pátria por falta de proteção estatal ou por temor de perseguição. No entanto, há também aqueles imigrantes que foram forçados a deixar seu país de origem por outros motivos, como a incidência de desastres naturais. No Brasil, a chegada de haitianos impactou diretamente a jurisdição migratória, uma vez que eles impulsionaram a criação de um visto humanitário e provocaram a reforma na lei da migração.

O período colonial influenciou as instituições políticas e econômicas de vários países latino-americanos, dentre eles o Haiti. Conhecido como a “pérola das Antilhas”, este Estado foi ocupado pela Espanha e em seguida pela França entre os séculos XV e XVII e tornou-se um dos principais exportadores de açúcar para sua metrópole. A população haitiana e os cativos ali presentes representavam a mão de obra agrária explorada e injustiçada. Tal cenário provocou uma onda de revoltas lideradas por esses cativos, marcando o uso da violência extrema e a conquista da independência do país em 1804.

No entanto, o imperialismo do século XX fez com que o Haiti sofresse uma invasão militar dos Estados Unidos (1915-1934). Através de François Duvalier e com o apoio de militares, foi instaurado um longo período de ditadura, impactando diretamente na organização e confiabilidade das instituições políticas haitianas. É sob este cenário que se inicia a

implementação da Missão das Nações Unidas para Estabilização do Haiti (MINUSTAH)³² em 2004. A MINUSTAH teve como objetivos levar ajuda humanitária até o país, promover a normalidade institucional, restabelecer a segurança e garantir a proteção dos direitos humanos, chegando ao fim somente em 2017.

Para além desta situação, outro fator que vem dificultando a reestruturação haitiana diz respeito à sua característica e localização geográfica. Por ser uma ilha, é comum que desastres ambientais incidam sobre o país, como foi o caso em 2010 quando um terremoto de alta magnitude afetou grande parte do território e impactou de forma significativa a capital Porto Príncipe. Nesta época, houve um grande aumento dos índices de miséria e parte da população optou por migrar. Deste modo, a presença dos haitianos se intensifica no Brasil a partir de 2011. Além dos impactos gerados pelo desastre natural, muitos argumentam que a chegada dos haitianos em nosso território foi incentivada também pela presença de tropas brasileiras na MINUSTAH e pela visita realizada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) ao Haiti logo após o terremoto.

As instituições brasileiras não estavam preparadas para receber um fluxo tão alto de pessoas como ocorreu a partir de 2011. Nenhuma das legislações existentes até essa data determinava medidas para a acolhida de pessoas oriundas de países atingidos por desastres ambientais. No entanto, o Estatuto do Estrangeiro permitia a convocação de um Conselho Nacional de Imigração (CNIg), no qual seria possível legislar em casos excepcionais (Brasil, 1980). Inicialmente, os haitianos que chegavam ao Brasil deveriam solicitar o visto de refúgio junto à Polícia Federal, mesmo que não obedecessem às condições de refúgio. Em seguida, o CONARE analisava e reconhecia a situação de vulnerabilidade extrema desta população e enviava uma solicitação ao CNIg para que o mesmo pudesse emitir uma Autorização de Residência Temporária. A resposta rápida perante a chegada de um grupo vulnerável ao país fez com que muitos haitianos se sentissem acolhidos pelo Brasil, aumentando ainda mais o número de pedidos de visto na Embaixada Brasileira no Haiti.

O cenário em que se encontravam os haitianos era complexo, uma vez que eles não poderiam ser considerados imigrantes econômicos, pois enfrentavam uma crise humanitária em seu país agravada pelo desastre natural; e não poderiam ser refugiados, pois não enfrentavam um fundado temor de perseguição. Tal situação reafirmava o caráter de urgência no que tange o aprimoramento de mecanismos de proteção capazes de velar pelos direitos e garantir a

³² O Conselho de Segurança das Nações Unidas implementou a MINUSTAH por meio da Resolução 1542 e teve o Brasil no comando do componente militar da missão. Além disso, outros 15 países contribuíram com o envio de tropas. Para mais informações, vide <https://peacekeeping.un.org/en/mission/minustah>.

acolhida de pessoas que não podem retornar ao seu país de origem, mas que também não são enquadradas como refugiadas.

Assim, após grandes debates em torno deste cenário, em janeiro de 2012, o CNIg elaborou a Resolução Normativa nº 97 com o objetivo de implementar o visto permanente por razões humanitárias aos haitianos. Embora essa Resolução tenha sido extremamente relevante, ela possuía uma limitação: só poderiam ser concedidos 1.200 vistos por ano (Brasil, 2012b). Uma vez que o número de haitianos no Brasil neste período era superior ao número de vistos estabelecidos, a proteção e a acolhida não eram eficientes para todos. Buscando minimizar ainda mais as falhas desse processo, criou-se a Resolução Normativa nº 102, de abril de 2013, que retirava a limitação da concessão de vistos humanitários, permitindo a garantia dos direitos humanos (Brasil, 2013).

A partir da experiência haitiana e levando em consideração a vigência do anacrônico Estatuto do Estrangeiro, o então senador pelo PSDB Aloysio Nunes Ferreira (2011-2017) que foi um refugiado na França durante a ditadura, apresenta o Projeto de Lei 288/2013, com o objetivo de gerar um aparato legal capaz de promover um ambiente de acolhida humanitário e de resguardar os direitos dos imigrantes. Seu desenvolvimento contou com o diálogo entre as entidades políticas e os movimentos da sociedade civil para migração e auxiliou na promoção da 1ª Conferência sobre Migrações e Refúgio (COMIGRAR) nos dias 30, 31 de maio e 1 de junho de 2014 em São Paulo.

A COMIGRAR, promovida pelo governo federal e com apoio da OIM e do PNUD, teve como objetivo a escuta e reflexão sobre a situação do migrante no Brasil a partir da visão do próprio migrante, dos estudiosos, servidores públicos e organizações da sociedade civil que atuam com a temática. Sua metodologia foi dividida em cinco eixos de discussão, sendo eles: i- igualdade de tratamento e acesso a serviços e direitos; ii- inserção social, econômica e produtiva; iii- cidadania cultural e reconhecimento da diversidade; iv- abordagem de violações de direitos e meios de prevenção e proteção; e v- participação social e cidadã, transparência e dados (Ministério de Estado da Justiça, 2014).

Para que a escuta fosse o mais abrangente possível, foram abertas as discussões por meio de eventos preparatórios, que podiam assumir o formato de conferências estaduais, regionais, municipais, virtuais ou livres. A partir dessas pequenas conferências, deveriam surgir propostas a serem encaminhadas para o governo federal e indicações de delegados que poderiam ou não atender os dias das discussões. Esta característica da conferência federal pode incentivar também a inclusão da agenda migratória nos estados e municípios, uma vez que estes entes já teriam organizado as discussões (Ministério de Estado da Justiça, 2014).

A COMIGRAR contou com cerca de 200 conferências preparatórias que reuniram mais de 5 mil participantes e elaboraram mais de 2.800 propostas. Assim, a conferência produziu recomendações estratégicas acerca das ações para com a migração e fortaleceu o Projeto de Lei 288/2013, de iniciativa do então senador Aloysio Nunes Ferreira, cuja aprovação ocorreu apenas no princípio de 2017, quando de governo Michel Temer (2016-2018), em que se tornou Ministro das Relações Exteriores. Essa nova lei passou a substituir o Estatuto do Estrangeiro (Brasil, 2023a).

Ao se configurar como a Lei 13.445, de 25 de maio de 2017, o Brasil passou a incorporar, em seu aparato legal, o termo guarda-chuva *migração* em substituição à palavra *estrangeiro*. Uma vez que ainda não existe um consenso acerca da definição deste termo, a presente lei se encontra alinhada ao entendimento da Organização Internacional para Migração, sendo ele:

movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos (OIM, 2009).

Tal alinhamento é percebido quando analisamos o primeiro artigo da lei, em que se define o imigrante, emigrante, residente fronteiriço, visitantes e apátridas como os principais agentes a serem contemplados pelo documento.

A Lei da Migração expressa preocupação com o bem-estar e com os direitos e deveres dos não-nacionais. Seu arcabouço está pautado nos princípios da universalidade, igualdade, inclusão e combate à xenofobia, ressaltando a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas de ações afirmativas e da garantia de acesso aos serviços. Seu artigo terceiro traz algumas diretrizes através de 22 incisos, em que, dentre eles, ressaltamos:

[...]

XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

[...]

XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante; (Brasil, 2017, art. 3)

Assim, é possível perceber o direito do migrante de usufruir de qualquer serviço público brasileiro da mesma forma que um nacional. Nota-se, também, a preocupação com grupos em

maior vulnerabilidade, como o caso das crianças e dos adolescentes, que exigem maior proteção e cuidado.

Outro ponto forte da legislação repousa sob a negação da superioridade a partir do país de origem. Uma vez no Brasil, é garantido ao migrante “em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 2017, art. 4) e reforça, em seu inciso X, o direito à educação independente da nacionalidade e da condição migratória. Seguindo este princípio, o artigo 44, parágrafo único, aponta que qualquer pessoa, independente da raça, religião, nacionalidade, grupo social ou pensamento político, poderá entrar no Estado brasileiro (Brasil, 2017).

Percebe-se também a preocupação do documento em manter as relações diplomáticas brasileiras amistosas. A cooperação internacional é ressaltada tanto com os países latino-americanos, quanto com aquelas nações de origem, de trânsito e de destino dos movimentos migratórios. Isto ocorre devido a necessidade de ampliar a proteção dos imigrantes, efetivar a garantia de seus direitos e intensificar o desenvolvimento e integração nas fronteiras (Brasil, 2017, art. 3, incisos XIV; XV; XVI).

No que tange à documentação, é importante que o migrante possua um visto concedido por embaixadas, consulados ou por um escritório habilitado pelo Poder Executivo. Eles podem ser de visita, temporário, diplomático, oficial ou de cortesia (Brasil, 2017, art. 12) e são definidos de acordo com o objetivo da pessoa no país ao qual ela ingressará. Dentre os diversos grupos que podem receber o visto temporário, temos aqueles que buscam a reunião familiar ou a acolhida humanitária. Esta última

poderá ser concedido ao apátrida ou ao nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário, ou em outras hipóteses, na forma de regulamento (Brasil, 2017, art. 14, § 3º).

Além disso, o documento antes conhecido como Registro Nacional de Estrangeiro é substituído pelo Registro Nacional Migratório (Brasil, 2017, art. 117). Assim, temos uma lei mais inclusiva e igualitária, onde existe uma real preocupação com os direitos humanos e com a forma de tratamento dos imigrantes em território brasileiro.

No entanto, para aqueles que desejam obter um visto temporário de trabalho, faz-se necessária a atuação de empresas contratantes, de modo que as mesmas enviem um convite prévio e uma solicitação da documentação. Esta regra apresenta exceção apenas quando o imigrante possuir comprovação de titulação em curso superior. Neste caso, ele mesmo poderá solicitar o visto sem que haja a necessidade de um vínculo pré-estabelecido (Brasil, 2017, art.

14, § 5º). Compreende-se então que a mão de obra imigrante especializada é mais valorizada, agregando maximização de vantagens econômicas e configurando-se como uma mirada utilitarista do Estado brasileiro.

É importante destacar que, caso uma criança ou adolescente chegue ao Brasil desacompanhado de seu responsável legal e sem autorização de viagem, o Conselho Tutelar ou outra instituição indicada, será acionado. Assim, caberá a esta instituição acolher e velar pelos direitos desse grupo de pessoas no território brasileiro (Brasil, 2017, art. 40). Às crianças e adolescentes, ficam impedidos de serem repatriados caso se encontrem em situação de refúgio ou de apatridia, conforme expresso no parágrafo 4º do artigo 49 (Brasil, 2017). Ademais, aquelas que chegam ao Brasil com menos de 10 anos de idade poderão receber a naturalização provisória, desde que seja requerida pelo representante legal (Brasil, 2017, art. 70).

Embora a Lei da Migração reconheça a pluralidade como elemento positivo para o desenvolvimento brasileiro e para a garantia do bem-estar dos migrantes em território nacional, ainda existem lacunas em aberto. Dentre elas, podemos citar a não menção ao direito à participação política, de modo a impedir que esse grupo de pessoas tenha direito ao voto e exerçam sua participação na tomada de decisões que lhes digam respeito.

Outra legislação importante para a temática diz respeito à Lei 14.678 de 2023, que instituiu a Semana do Migrante e do Refugiado entre os dias 19 e 23 de junho no calendário nacional. Durante esta semana, caberá ao poder público instituir parcerias com instituições acadêmicas ou organizações da sociedade civil capazes de promover discussões sobre a temática (Brasil, 2023b).

Por fim, cabe ressaltar que, durante o ano de 2023, o governo federal convocou 2º COMIGRAR, com o objetivo de formular novas políticas migratórias e incentivar a participação da população migrante nas tomadas de decisão, reafirmando, assim,

o compromisso do Estado brasileiro com a defesa dos direitos da população migrante, refugiada e apátrida e retomando o debate e a mobilização em torno do aprimoramento das políticas públicas nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal destinadas a este público (Brasil, 2023a)

Para esta segunda conferência, foram estabelecidos 6 eixos temáticos, sendo eles: i- igualdade de tratamento e acesso a serviços públicos; ii- inserção socioeconômica e promoção do trabalho decente; iii- enfrentamento a violação de direitos; iv- governança e participação social; v- regularização migratória e documental; e vi- interculturalidade e diversidade. A conferência estava prevista para ocorrer entre os dias 7, 8 e 9 de junho de 2024 em Foz do

Iguaçu, no entanto, o governo federal lançou uma nota oficial informando o adiamento do evento, que passou a ser realizado nos dias 8, 9 e 10 de novembro de 2024 em Brasília.

De setembro de 2023 a junho de 2024, mais de 14 mil pessoas se mobilizaram e participaram das discussões preparatórias ao redor do Brasil. Ao todo, foram desenvolvidas 77 Conferências Livres Locais, 39 Conferências Livres Nacionais e 22 Conferências Estaduais, que deram origem a pouco mais de duas mil propostas. Estas foram sistematizadas e reduzidas para 180, de modo a excluir proposições repetidas, que excedessem 600 caracteres ou que fossem originárias de conferências sem o número mínimo de participação de pessoas migrantes. Além disso, 269 delegados migrantes foram eleitos durante as conferências e tiveram sua participação na COMIGRAR custeada pelo MJSP. Cabe ressaltar que a maioria desses delegados possuíam formação superior, sendo 40% com graduação e 23% com mestrado ou doutorado.

Sob os holofotes políticos, o evento contou com a participação de cerca de 700 pessoas e aprovou 60 propostas³³. Dentre elas, nove tratavam diretamente da educação básica, tendo como cerne as estratégias de integração e acolhimento da pessoa migrante. Neste sentido, ressaltou-se a necessidade de reconhecer esses sujeitos como relevantes no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno migrante seja visto não apenas como retentor do conhecimento, mas também como fonte de informação. Ademais, a enaltação da cultura, dos costumes e da língua de seu país de origem são elementos apresentados como forma de preservar a história migratória e fortalecer o respeito e a inclusão em sala de aula.

Dentre os desafios apresentados no cotidiano da comunidade escolar para com a população migrante, foi ressaltado as dificuldades e a falta de informação no processo de realização de matrícula; a burocracia para realizar o nivelamento do aluno sem documentação; a falta de capacitação para servidores públicos, professores e gestores; a falta de materiais paradidáticos; e as barreiras linguísticas. Para mitigar essas questões, as propostas responsabilizaram não somente a União, mas também os estados e municípios e suas respectivas secretarias.

A partir do exposto, foi possível reconhecer o avanço das leis federais voltadas para a população migrante ao longo da história do Brasil. Agora, faz-se necessário compreender como se dão os esforços estaduais e municipais para promover os direitos da população migrante. O capítulo a seguir tratará, então, sobre Minas Gerais e Belo Horizonte, destacando seus aspectos

³³ Inicialmente, estava previsto a aprovação de 30 propostas. No entanto, durante a cerimônia de abertura, o Ministério da Justiça e Segurança Pública, sob pressões dos movimentos formados por pessoas migrantes, anunciou que seriam aprovadas 60 proposições, o equivalente a 10 por eixo.

socioeconômico e a presença de migrantes em suas localidades. Além disso, abordar-se-á o papel das secretarias de educação do estado e município no que tange a garantia do direito à educação, especialmente para estudantes migrantes.

5 A GOVERNANÇA MIGRATÓRIA A NÍVEL LOCAL

Conforme apresentado pelo capítulo anterior, o Brasil possui uma história migratória marcada por mudanças significativas em suas legislações e em suas percepções acerca das pessoas migrantes, refletindo diferentes contextos políticos e sociais. Entre o século XIX e a primeira metade do século XX, prevalecia uma política xenófila, incentivando a entrada de migrantes considerados ideais, sendo os brancos e europeus. Contudo, embora nem sempre tenha sido xenófila o tempo todo durante o século, em especial com relação a pessoas consideradas indesejáveis, esse cenário se aprofundou durante a ditadura militar (1964-1985), com a criação do Estatuto do Estrangeiro, que passou a perceber o migrante como uma fonte de ameaça à segurança nacional. Essa percepção representava elementos de uma ideologia nacionalista e xenofóbica que prevaleceu mesmo com o fim do período ditatorial e com a construção da Constituição Federal de 1988, que passou a promover os direitos humanos e igualdade entre povos.

O Estatuto permaneceu vigente até 2017, quando foi substituído pela Lei de Migração. A nova legislação marcou um avanço significativo ao se configurar como um instrumento legal próprio da população migrantes, rompendo com a lógica discriminatória do passado. Para além da legislação, os eventos migratórios promovidos pelo governo federal, como o caso da segunda COMIGRAR, trouxeram à tona a importância de alinhar as políticas migratórias brasileiras aos princípios de direitos humanos, reforçando o compromisso com a inclusão e proteção.

Nesse contexto, é crucial compreender como as ações federais se refletem no comportamento dos estados e municípios para com a temática da migração. Respeitando o recorte geográfico desta pesquisa, este capítulo pretende explorar o Estado de Minas Gerais e sua capital, Belo Horizonte, de modo a compreender suas características socioeconômicas e a presença da população migrante nessas localidades nas duas primeiras seções que sucedem essa breve introdução. Em seguida, pretende-se apresentar a garantia do direito à educação de acordo com a atuação das secretarias estadual e municipal, principalmente no que diz respeito aos alunos migrantes. A partir do contato com ambas, via e-mail, foi possível mapear esta população e compreender sua distribuição no Ensino Fundamental.

5.1 O Estado de Minas Gerais e a migração

O Estado de Minas Gerais está localizado na região sudeste do Brasil e possui 20,54 milhões de habitantes distribuídos nos 853 municípios. Uma vez que o Estado possui uma

extensão territorial de 586.528 km², o IBGE, com o intuito de agrupar os municípios que apresentam características econômicas e sociais similares, criou uma divisão por mesorregiões. Elas não são entidades políticas ou administrativas, ou seja, não possuem autonomia, servindo apenas para fins estatísticos. No total, Minas Gerais conta com 12 mesorregiões, sendo elas Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste de Minas, Sul/Sudoeste de Minas, Campo das Vertentes e Zona da Mata. Para compreender melhor essa distribuição, faz-se necessário especificar as características econômicas e populacionais de cada uma das mesorregiões.

A economia do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba está voltada para a produção agrícola em grande escala e criação bovina. Essa característica fez dessa mesorregião a segunda localidade que mais produz café no Brasil, e álcool e cana de açúcar em Minas Gerais. Embora o desenvolvimento econômico seja positivo, alguns de seus municípios, como Tiros, Carmo do Paranaíba e Matutina, apresentam ligações com os fluxos de emigração. Entre 13 e 24% de sua população busca mudar-se para os Estados Unidos, isso faz com que os brasileiros retornados se destaquem nos registros migratórios presentes no CadÚnico³⁴ (OIM, 2022).

Outra grande produtora de café é a mesorregião Sul e Sudoeste de Minas. Nela, a chegada de pessoas oriundas de outros países é mais intensa que a saída de brasileiros, uma vez que há grande absorção de mão de obra. Dos 146 municípios, 72 possuem pelo menos um migrante registrado formalmente no mercado de trabalho. Por outro lado, o número de pessoas nascidas no exterior registrado pelo CadÚnico é baixo: apenas 18 municípios possuem alguma família inscrita nos órgãos de assistência social com destaque para as cidades de Poços de Caldas e Senador Amaral, com 7 e 5 famílias, respectivamente. Além disso, 93 municípios possuem matrículas de pelo menos uma criança migrante na Educação Básica, sendo que Poços de Caldas chama a atenção mais uma vez com 228 estudantes (OIM, 2022).

A mesorregião vizinha do Alto Paranaíba é a Central Mineira, que apresenta grande importância econômica para o estado, uma vez que concentra expressiva produção de minério de ferro. Em 2010, cerca de 14% de sua população se encontrava na linha da pobreza ou abaixo dela, porém, diferentemente da mesorregião vizinha, menos de 10% de sua população realizou algum movimento migratório para fora do país. Nesta mesma linha, existem poucos registros

³⁴ O CadÚnico tem por objetivo a identificação e a análise do perfil socioeconômico das famílias que possuem renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa ou de até três salários mínimos por família. Para mais informações, vide <https://www.gov.br/pt-br/servicos/consultar-dados-do-cadastro-unico-cadunico>.

de movimentos migratórios no local, sendo que apenas 10 municípios apresentavam um imigrante com trabalho formal (OIM, 2022).

A Metropolitana de Belo Horizonte corresponde ao maior Produto Interno Bruto (PIB) Nominal de Minas Gerais e o segundo maior PIB per capita. Sua atividade econômica é diversificada, composta em grande parte pelo setor de serviços e indústrias voltadas para a metalurgia, segmento alimentício, têxtil e cosméticos. No entanto, cerca de 4% de sua população se encontra em situação de pobreza ou pobreza extrema, o equivalente a 238 mil pessoas, uma vez que essa localidade é a mais populosa do estado, com cerca de seis milhões de habitantes (IBGE, 2022).

No que tange à migração, registros indicam que entre 3 e 10% da população local já tentou emigrar para outro país. Essa taxa de saída de brasileiros, no entanto, é considerada baixa se comparado aos índices das outras mesorregiões aqui apresentadas. Por outro lado, a Metropolitana de Belo Horizonte é a localidade que mais concentra imigrantes. Apenas no CadÚnico dos municípios de Belo Horizonte e Contagem foram registradas, em 2018, 28 e 53 famílias, respectivamente. Devido a esse alto volume, a região se destacou por ser a que mais empregou pessoas advindas de outros países formalmente no mercado de trabalho em 2020, com 2.826 migrantes em Belo Horizonte, Betim e Contagem. Além disso, essa foi a mesorregião que mais inclui as crianças no sistema público de ensino, com 1.359 meninas e meninos matriculadas nesse mesmo ano e nesses mesmos municípios citados (OIM, 2022).

Outra mesorregião com bons resultados no PIB é a Oeste de Minas, cuja atividade econômica se baseia na agropecuária e turismo. Pouco menos de 9% de sua população se encontra em situação de pobreza ou abaixo dela e a incidência de emigração e imigração na região é baixa. Os poucos imigrantes que se encontram nesta localidade estão distribuídos em 25 municípios e pelo menos um está empregado formalmente. Quanto às matrículas escolares, quatro cidades se destacaram pela presença de crianças nascidas no exterior, sendo elas Divinópolis com 90 estudantes, Nova Serrana com 23 estudantes, Carmo do Cajuru com 19 estudantes e Itaúna com 18 estudantes (OIM, 2022).

Campo das Vertentes também é outra mesorregião que se destaca pelo turismo, uma vez que ela é composta por cidades históricas como Tiradentes e São João Del Rey. Nenhum dos municípios registra mais de 5% de emigrantes inscritos no CadÚnico e, tampouco há registros de imigrantes. Lavras é o município com maior número de pessoas nascidas em outro país trabalhando com carteira assinada (35 empregados), e só existem 11 crianças matriculadas na Educação Básica (OIM, 2022).

A mesorregião Vale do Rio Doce se destaca pelo grande fluxo de emigração, que se tornou frequente a partir da década de 1980, em especial na cidade de Governador Valadares. Através do Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM), é possível perceber boas notas atribuídas a maioria das cidades que compõe a mesorregião, estando em uma média acima de 0,5. Isso significa que o fenômeno emigratório não apresenta relação direta com a economia, mas sim com a continuidade da cultura familiar em residir nos Estados Unidos (Faria; Haddad, 2016). Esse fluxo é responsável pelo aumento das remessas de dinheiro local e a aplicação no ramo da construção de prédios e casas. Para além dessa característica, a economia é voltada para a área siderúrgica, agropecuária e indústria alimentícia. No entanto, o Vale do Rio Doce não apresenta grande absorção de mão de obra e cerca de 25% de sua população se encontrava em pobreza ou pobreza extrema em 2010, o que justifica os baixos registros de imigrantes na região (OIM, 2022).

Ao contrário do Vale do Rio Doce, a mesorregião Zona da Mata apresenta uma média de emigrantes abaixo de 3% e em apenas 36 municípios dos 142 possuíam pelo menos uma família retornada cadastrada no CadÚnico. Os registros de assistência social pública aos imigrantes são ainda menores, estando presente em apenas 14 municípios. Porém, a mesorregião consegue englobar essa população facilmente no mercado de trabalho formal, principalmente nos municípios de Juiz de Fora e Manhuaçu, com 274 e 33 migrantes empregados, respectivamente. Ambas as cidades apresentam números similares de crianças matriculadas nas escolas públicas, com 223 estudantes em Juiz de Fora e 26 em Manhuaçu (OIM, 2022).

Por outro lado, existem algumas mesorregiões com alto nível de pobreza em Minas Gerais. A mais desigual delas é a Jequitinhonha, cuja 47% de sua população encontrava-se em situação de pobreza ou extrema pobreza em 2010. A pecuária de corte e a agricultura básica são as principais fontes econômicas e tanto as atividades de emigração quanto de imigração são baixas na região, atingindo menos de 10% de sua população (OIM, 2022).

Outra das mesorregiões mais pobres do estado é o Vale do Mucuri, em que 41% de seus residentes se encontrava na linha de pobreza ou abaixo dela em 2010 (Amano; Rocha apud OIM, 2010). Por causa da desigualdade socioeconômica, a emigração é constante e volumosa, correspondendo a uma atividade realizada por mais de 50% da população. Sua principal fonte econômica é a pecuária de corte e a agricultura de alimentos básicos, no entanto, há baixa absorção de mão de obra, o que implica em poucos imigrantes cadastrados no CadÚnico – duas ou menos famílias por município em 2020. No que tange ao acesso à educação, grande parte das crianças matriculadas são filhas de brasileiros que retornaram de outro país. O mesmo pode

ser dito sobre a mesorregião Norte de Minas, que apresenta as mesmas características econômicas do Vale do Mucuri e cerca de 40% de sua população se encontra na linha da pobreza ou abaixo dela. No entanto, a emigração e a migração são praticamente nulas nessa mesorregião (OIM, 2022).

Por fim, a mesorregião Noroeste de Minas tem como base econômica a agricultura, agroindústria e extração mineral. Apresentando forte desigualdade social, com pouco mais de 20% de sua população em situação de pobreza ou extrema pobreza, a emigração foi praticamente nula nessa localidade no ano de 2020 e, os brasileiros que retornaram para suas casas receberam pouca assistência social. Por sua vez, não há registros de imigrantes no CadÚnico (OIM, 2022).

Entre os anos de 2010 e 2022, cerca de 52 mil migrantes chegaram em Minas Gerais, com destaque para as nacionalidades venezuelana e haitiana (OIM, 2022). Embora este valor não seja tão expressivo em relação à população total do Estado, é necessário conscientizar-se sobre a existência do fluxo migratório e compreender que este fenômeno está cada vez mais intenso, de modo a evitar a negligência dessa população. Além disso, as pessoas advindas de outro país devem ter seus direitos garantidos, sendo dever dos governos desenvolverem políticas e mecanismos que facilitem o processo de inclusão e de proteção dessas pessoas na sociedade.

É importante ressaltar que a Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989 está pautada nos princípios da promoção e proteção da democracia, dos direitos humanos e do acesso aos serviços públicos – dentre eles a educação –, conforme previsto pelos artigos 1º, 4º e 195º (Minas Gerais, 1989). No entanto, mesmo que exista este amparo legal, as pessoas migrantes ainda enfrentam barreiras em seu processo de integração social, o que torna necessário o conhecimento especializado e o desenvolvimento aprimorado de políticas locais, respeitando a realidade vivenciada no estado. Neste sentido, o tópico a seguir buscará explicar o processo de criação de uma lei estadual de migração e seus desdobramentos em Minas Gerais.

5.1.1 A construção do COMITRATE e seus encaminhamentos:

A temática migratória passou a ser inserida como pauta de políticas públicas no estado de Minas Gerais em 2015, a partir do Decreto 46.849, de 29 de setembro de 2015, que previa a criação do Comitê Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida, Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e Erradicação do Trabalho Escravo (Comitrate). De caráter consultivo, deliberativo e propositivo, o Comitrate estaria vinculado à Secretaria de Estado de Direitos

Humanos, Participação Social e Cidadania e seria composto, paritariamente, por 56 membros, tanto do poder público quanto representantes da sociedade civil, além de possibilitar a extensão do convite aos especialistas da área.

O objetivo central do Comitrate seria:

desenvolver, implantar, executar, subsidiar, monitorar e avaliar as políticas públicas afetas a tais agendas em todo o Estado, em consonância com os tratados e convenções dos quais o Brasil é signatário, bem como das políticas nacionais correlatas (Minas Gerais, 2015).

O desenvolvimento dessas ações estaria condicionado a três vertentes, sendo elas sobre o trabalho escravo, o tráfico de pessoas e a migração. Esta última estaria sob responsabilidade da Câmara Técnica de Migração, implementada no âmbito do Comitrate com o objetivo de realizar reuniões bimestrais para desenvolver políticas migratórias.

Entre os anos de 2016 e 2020, as ações do Comitê voltadas para a migração foram pontuais. Segundo o parecer do governo de Minas Gerais para a OIM (OIM; UFGS, 2020), o Estado já havia estabelecido uma rede para possíveis encaminhamentos da população migrante aos serviços públicos desejados, de modo a coordenar as ações entre os diferentes setores institucionais. Também foram desenvolvidas capacitações junto aos servidores públicos para tratar sobre a assistência à população migrante e sobre seus direitos em formato de cursos online e através do fornecimento de materiais de apoio. Além disso, foram destinados recursos financeiros para a realização de festas e feiras migrantes, dentre elas uma Mostra de Filmes promovida pela OIM.

No entanto, um dos esforços mais significativos do Comitrate diz respeito à proposta da criação do I Plano Estadual de Políticas para Refugiados, Migrantes, Apátridas e Retornados de Minas Gerais, apresentado por meio da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE). O planejamento das primeiras ações se deu em março de 2021, com a preparação metodológica e a elaboração de textos-base que serviriam como documentos orientadores do plano. Com o objetivo de trazer as discussões para o debate público, houve a convocação de pessoas migrantes e representantes da sociedade civil por meio de um formulário online, dando voz e representatividade ao público-alvo (Vasques, 2021).

Para promover a escuta à população migrante e dar a ela a possibilidade de apresentar propostas para compor o Plano, foram desenvolvidas 21 Conferências Livres no estado entre os meses de abril e dezembro de 2021, que contaram com a contribuição de 516 participantes. Desse total, 278 eram originários da Venezuela, Peru, Síria, Líbano e Indonésia. Outras 29 nacionalidades também estiveram representadas em encontros presenciais e virtuais, em

consequência da Covid-19. A partir dessa iniciativa, foram desenvolvidas 426 propostas divididas em nove eixos temáticos³⁵, sendo o acesso à educação a temática do eixo quatro (Vasques, 2021).

As propostas apresentadas foram sistematizadas e revisadas, de modo a excluir textos repetidos ou agrupar demandas similares, e, em seguida, validadas pelo Comitrate. A partir disso, foi aberta uma consulta pública virtual referente ao Plano por meio do portal de consultas do Executivo entre os dias 11 e 26 de abril de 2022, permitindo que as pessoas inscritas fizessem sugestões, observações e críticas ao plano preliminar. Esperava-se que o documento final fosse lançado e implementado em junho daquele mesmo ano com validade até 2027. No entanto, não foi o que ocorreu. Desde maio de 2022 até abril de 2024, nenhum registro público foi feito e tampouco emitida alguma nota explicativa com alguma satisfação à população migrante.

O descaso para com a criação de uma política pública a partir da construção de um plano com viés democrático, como o caso do I Plano aqui discutido, aponta a falta de responsabilidade do governo estadual de Minas Gerais para com aqueles que residem em terras mineiras. Mesmo que o ano de 2022 tenha sido marcado pelo período eleitoral, a reeleição do governador Romeu Zema (2018-2026) não deveria ser considerada um impeditivo para dar continuidade a uma pauta social tão relevante como o amparo à população migrante. Este cenário coloca Minas Gerais em atraso se comparado a outros estados da região sudeste do Brasil, como o caso de São Paulo e Rio de Janeiro, que já possuem uma lei específica que resguarda os direitos das pessoas migrantes.

Desde então, a única iniciativa desenvolvida para a população migrante pelo Comitrate foi a convocação de uma Conferência Estadual em prol da II COMIGRAR. Entre os dias 11 e 26 de abril de 2024, os debates ocorreram em formato virtual, seguidos de uma plenária final presencial na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de revisar e aprovar 30 propostas, que foram encaminhadas para o MJSP. A conferência discutiu temas como acesso a serviços públicos, inserção socioeconômica e regularização migratória, reunindo 131 participantes em seis grupos temáticos. O evento também elegeu oito delegados, conforme apresentados na figura abaixo, para representar Minas Gerais na conferência nacional (SEDESE, 2024).

³⁵ Os nove eixos temáticos foram: (eixo I) assistência social e combate às vulnerabilidades socioeconômicas; (eixo II) segurança alimentar e nutricional (eixo III) acesso à moradia digna; (eixo IV) acesso à educação; (eixo V) acesso à cultura, esporte e lazer, na perspectiva da interculturalidade; (eixo VI) acesso à saúde pública integral; (eixo VII) inserção socioeconômica, trabalho, empreendedorismo e geração de renda; (eixo VIII) proteção aos direitos humanos e combate ao preconceito e à discriminação; (eixo IX) governança migratória, gestão participativa e protagonismo social da população de refugiados, migrantes, apátridas e retornados.

Figura 23 – Delegados eleitos para representar Minas Gerais na II COMIGRAR



Fonte: SEDESE (2024).

Cabe ressaltar que essa conferência ocorreu de forma inusitada, tendo em vista que o governo de Minas Gerais não havia se manifestado sobre sua participação na II COMIGRAR até o dia 28 de março, quando foi publicada a convocação para a conferência por meio do Diário Oficial Eletrônico – até então, a II COMIGRAR iria ocorrer na primeira semana de junho. Para além das 30 propostas aprovadas, foram definidas 12 demandas a serem encaminhadas a nível estadual, de modo a integrar o I Plano Estadual de Políticas para Refugiados, Migrantes, Apátridas e Retornados de Minas Gerais (SEDESE, 2024). Mesmo com o pedido de desculpas de Alexandre Canuto, diretor Estadual de Políticas de Migração e de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e ao Trabalho Escravo, que atribuiu a inatividade do Comitê às obras realizadas na sala do Comitê, nenhuma ação concreta foi implementada após a Conferência.

Considerando as ações promovidas pelo Estado de Minas Gerais e tendo em vista que sua capital também recebe um fluxo grande de pessoas migrantes, é essencial analisar as ações promovidas pela Prefeitura do Município de Belo Horizonte (PBH) e como ela tem desenvolvido políticas públicas e iniciativas voltadas para a temática migratória.

5.2 O Município de Belo Horizonte e a migração:

O Município de Belo Horizonte é a capital do estado de Minas Gerais e a sexta cidade mais populosa do Brasil, com pouco mais de 2,5 milhões de habitantes distribuídos em uma faixa territorial de 331 km². Por ser uma cidade urbanizada e que assume diferentes características sociais ao longo de seu espaço geográfico, faz-se necessário uma organização administrativa capaz de abranger e compreender as particularidades do município. Neste

sentido, Belo Horizonte está subdividida em nove regionais, sendo elas Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

Para cada uma das regionais administrativas tem-se uma Coordenadoria de Atendimento Regional, cujo objetivo é realizar um diagnóstico local para compreender as demandas e necessidades da população. Além disso, é possível encontrar diretorias educacionais regionais e outras instituições do poder público com atendimentos específicos para cada setor, como saúde, saneamento básico, abastecimento alimentar e serviços sociais.

Compreender as particularidades presentes nas localidades desse Município é essencial para analisar como cada regional oferece condições e oportunidades para a inclusão de pessoas migrantes em seus territórios. Essa abordagem permite identificar as demandas já existentes, especialmente em áreas de alta densidade populacional e diversificação econômica. Neste sentido, a regional Barreiro se destaca pelos seus 300 mil habitantes distribuídos em 54 bairros e 18 vilas, apresentando significativa densidade populacional. Sua economia está baseada na presença de indústrias metalúrgicas e automotivas, além de contar com o setor de serviços e comércio (PBH, 2024a). Até abril de 2024, havia 309 pessoas migrantes registradas no CadÚnico residindo esta regional (PBH, 2024b).

A regional Centro-Sul, como seu próprio nome informa, está localizada na parte central de Belo Horizonte e possui pouco mais de 280 mil habitantes distribuídos em 49 bairros, sendo 257 pessoas migrantes registradas no CadÚnico (PBH, 2024b). Seu espaço geográfico é constituído por elementos arquitetônicos que abrigam patrimônios históricos e culturais, permitindo a diversidade de serviços e atividades. Para além do comércio que gera a maior concentração de renda da cidade, é possível encontrar movimentos culturais, bares, boates e restaurantes, que dão luz à vida noturna na cidade. Ademais, é nessa regional que estão localizados os principais centros político-administrativos do município (PBH, 2024c).

Outra regional de grande importância para a preservação cultural em Belo Horizonte diz respeito à Pampulha, cujos traços arquitetônicos são marcados pela excelência de Oscar Niemeyer. A riqueza de detalhes nos monumentos na região, somada aos atrativos esportivos e a natureza exuberante, faz da Pampulha um grande centro turístico e de lazer (PBH, 2024d). Para além dessas atividades, o setor de serviços movimentava a economia, a partir da presença de importantes centros universitários e de aviação. Atualmente, a regional é a mais populosa do município, contando com 350 mil habitantes distribuídos em 41 bairros e 16 vilas, e a segunda regional com maior número de migrantes no CadÚnico, com 523 registros (PBH, 2024b).

A regional Leste faz divisa com os municípios de Sabará e Nova Lima e abriga 238 mil habitantes em seus 51 bairros, caracterizados pela presença da classe média e de comunidades

de baixa renda. Sua principal atividade econômica diz respeito ao comércio local intenso voltados para os segmentos moveleiros e lojista, assim como pequenas e grandes empresas (PBH, 2024e). O número de pessoas migrantes cadastradas no CadÚnico que residem nessa regional é de 257 pessoas, assemelhando-se ao Centro-Sul (PBH, 2024b).

A regional Norte, por sua vez, tem apresentado um grande crescimento nos últimos anos devido à expansão urbana. Ela conta com um contingente significativo de pessoas migrantes, com 571 registros no CadÚnico até abril de 2024, o que faz dela a regional com maior número de pessoas de outra nacionalidade em Belo Horizonte (PBH, 2024b). Atualmente, essa regional possui 212 mil habitantes distribuídos em 42 bairros e sua principal atividade econômica consiste em algumas atividades industriais e comércio (PBH, 2024f).

A regional Nordeste possui 274 mil habitantes em seus 70 bairros, apresentando considerável presença de comunidades de baixa renda e contando com 302 registros de pessoas migrantes no CadÚnico (PBH, 2024b). Dentre as principais atividades econômicas, cabe citar o comércio diversificado, a prestação de serviços e as atrações socioculturais (PBH, 2024g). Com número similar de habitantes - 270 mil distribuídos em 67 bairros -, a regional Noroeste tem destaque econômico no setor de serviços, uma vez que conta com a presença de três instituições de ensino superior e de sedes de importantes canais de comunicação, como a TV Globo e a Rádio Itatiaia (PBH, 2024h). Essa regional apresenta 317 pessoas migrantes registradas no CadÚnico (PBH, 2024b).

A regional Oeste possui pouco mais de 308 mil habitantes em seus 66 bairros, sendo a mais populosa de Belo Horizonte e a que menos possui migrantes cadastrados no CadÚnico – apenas 184 pessoas (PBH, 2024b). Sua principal atividade econômica consiste em grandes polos de moda atacadista, assim como na realização de eventos festivos e culturais. No entanto, a região é marcada por uma disparidade social elevada, principalmente nos aglomerados em seu entorno, que apresentam altos índices de vulnerabilidade social (PBH, 2024i).

Nesta mesma linha, tem-se a regional Venda Nova com 260 mil habitantes distribuídos em 44 bairros, mas com forte desigualdade social e com renda média mensal de dois salários mínimos por pessoa (PBH, 2024j). A principal atividade econômica é o comércio e a prestação de serviços alavancados pela instalação de 15 mil empresas. Em Venda Nova, é possível encontrar 302 registros de pessoas migrantes no CadÚnico (PBH, 2024b).

Essas diferenças ilustram a fragmentação socioeconômica da cidade, com contrastes acentuados na distribuição de renda, oportunidades de emprego e qualidade de serviços públicos. No que tange a presença da população migrante, faz-se necessário algumas ressalvas. Entre os anos de 2000 a 2021, emitiu-se 23.172 Registros Nacionais Migratórios para pessoas

migrantes residentes em Belo Horizonte (PBH; OIM; UFRGS, 2021), com destaque para os anos de 2013 e 2019, que atingiram os maiores picos – 1.783 e 2.013 respectivamente. No entanto, a partir dos dados coletados em abril de 2024 pela Gerência de Vigilância Socioassistencial (GVISO), solicitados via e-mail, o Município contava com apenas 3.022 pessoas de outras nacionalidades registradas no CadÚnico, sendo 1.633 mulheres e 1.550 homens (PBH, 2024b), conforme apresentado pelo quadro a seguir:

Figura 24 – Número de pessoas migrantes cadastradas no CadÚnico em Belo Horizonte de acordo com a nacionalidade e o sexo

País de origem	Masculino	Feminino	Total
Venezuela	679	832	1.511
Portugal	118	120	238
Colômbia	71	94	155
Haiti	80	78	158
Argentina	73	54	127
Estados Unidos	63	60	123
Peru	60	34	94
Bolívia	44	41	85
Itália	31	18	49
Angola	25	20	45
Cuba	20	21	41
Afeganistão	19	21	40
Chile	21	19	40
Síria	16	14	30
Guiné-Bissau	10	18	28
Uruguai	16	11	27
Benin	13	6	19
França	6	11	17
Equador	7	9	16
Japão	10	5	15
Paraguai	7	7	14
Alemanha	4	9	13
Egito	11	1	12
República do Congo	6	4	10
Gana	5	5	10
Inglaterra	7	3	10
México	5	5	10
Reino Unido	5	5	10

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de PBH (2024b).

A partir do quadro, é possível observar que a nacionalidade predominante é a venezuelana, correspondendo a 47,5% do total de pessoas migrantes. Dentre as razões para essa presença, tem-se os reflexos da Estratégia de Interiorização a partir da Operação Acolhida, um programa desenvolvido pelo governo federal para garantir o atendimento adequado para esse público através de sua realocação voluntária, segura, ordenada e gratuita para outros municípios do Brasil. Entre abril de 2018 a outubro de 2024, Belo Horizonte recebeu 1.428 venezuelanos, sendo 557 crianças e adolescentes de 0 a 19 anos de idade (MDS, 2024).

Há também o destaque para a presença das nacionalidades portuguesa e estadunidense no CadÚnico. Conforme visto anteriormente, Minas Gerais apresenta um grande fluxo de brasileiros que deixam o país em busca de melhores condições de vida em outras localidades cujo IDH é mais alto. No entanto, a maioria dessas pessoas voltaram para o Brasil após finalizarem seu projeto migratório ou de forma forçada como deportados e trazem consigo filhos nascidos nesses outros países. Assim, grande parte dos portugueses e estadunidenses registrados no CadÚnico são brasileiros com dupla nacionalidade.

Em relação à análise por sexo, nota-se certa paridade de gênero no contingente total, uma vez que a diferença entre os registros de mulheres e homens migrantes é de 83. O sexo feminino corresponde a 1.633 mulheres, enquanto os homens somam 1.550. No entanto, há nacionalidades que apresentam significativa presença feminina em relação à masculina, como a venezuelana, colombiana, bissau-guineense, francesa e alemã (PBH, 2024b).

Além disso, outra análise possível de ser feita a partir dos dados registrados pelo CadÚnico diz respeito à raça. Dentre as pessoas migrantes que declararam sua cor de pele, tem-se a predominância de pardos, com 52,1%, seguido por brancos, que correspondem a 28,5%. Cabe ressaltar que essa porcentagem não é relativa ao total de pessoas registradas. Isso porque apenas 582 migrantes, dos 3.022, declararam sua cor de pele. Essa distribuição evidencia a pluralidade racial da população migrante e a multiplicidade de suas origens culturais, mas o gargalo de informações representa também uma possível dificuldade na comunicação entre os funcionários públicos e os migrantes (PBH, 2024b).

Mesmo que o CadÚnico não englobe a população total de migrante presente em Belo Horizonte, uma vez que nem todas as pessoas estão registradas e há dependência do fator da renda para o cadastro, ele ainda se apresenta como uma importante ferramenta para a análise do perfil socioeconômico do município. A partir das características aqui apresentadas, tratar-se-á, a seguir, sobre as políticas desenvolvidas no município visando uma melhor integração social da população migrante e a garantia de seus direitos.

5.2.1 A construção de políticas migratórias em Belo Horizonte

A chegada de pessoas migrantes no Município de Belo Horizonte sofreu grandes alterações ao longo dos anos e, mesmo com a intensificação dos fluxos em consequência dos desastres ambientais no Haiti, essa temática apenas passou a integrar as agendas públicas da prefeitura a partir de 2018, com a vinda dos venezuelanos. Assim, existe certa dificuldade em encontrar registros de políticas anteriores a essa data, com exceção para poucos esforços de acolhimento e integração em resposta à implementação da nova lei federal de migração de 2017.

Essa legislação trouxe um enfoque humanitário para a gestão migratória, incentivando a adoção de medidas mais inclusivas em diversos municípios. Neste sentido, a cidade foi destaque na execução de programas de assistência social e de saúde que, mesmo não sendo exclusivos para a população migrante, frequentemente beneficiavam pessoas desse grupo. Para além das ações de identificação populacional por meio do CadÚnico, houve a ampliação de serviços no âmbito da segurança alimentar a partir da Lei Municipal 11.193, de 13 de setembro 2019, que instituiu o Programa de Assistência Alimentar e Nutricional Emergencial (PAAN) e permitiu a oferta de cestas básicas e acesso aos restaurantes populares para aqueles migrantes em situação de vulnerabilidade.

Ainda em 2019, a PBH lançou o Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial com o objetivo de combater o preconceito de raça por meio do acesso igualitário às políticas públicas. Com vigência até 2028, o Plano trouxe a temática migratória em seu objetivo 24, cuja meta é promover instrumentos capazes de garantir a igualdade de oportunidades. Dentre as ações a serem realizadas, tem-se a criação da Rede Migrante com a função de ampliar o acesso à informação do público-alvo e enfrentar a discriminação em função da origem e pertencimento étnico-racial (PBH, 2019). Mesmo com esse feito, as informações sobre os serviços públicos estão disponíveis apenas em atendimentos presenciais ou através do site oficial da prefeitura no idioma português, sem haver a indicação de traduções para outras línguas.

Cabe ainda ressaltar a presença de um Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial (COMPIR), órgão responsável pela criação do plano citado. Visando também reduzir as desigualdades em sua estrutura, o COMPIR reserva três vagas representativas para outros grupos étnico-raciais, podendo ser ocupadas por israelitas, árabe-palestinos, ciganos ou indígenas. Para além de sua atuação, tem-se a Ouvidoria em Direitos Humanos como principal setor de denúncias contra casos de racismo e xenofobia, que podem ser feitas via canal telefônico através do número 156, pelo site ou pelo aplicativo móvel da prefeitura (PBH; OIM;

UFRGS, 2021). No entanto, há falha na comunicação com outros setores públicos, impedindo a agilidade e o aprimoramento de possíveis soluções para os casos recebidos.

No que diz respeito à estrutura institucional da prefeitura, foi criado o Serviço de Atenção ao Migrante em âmbito da Subsecretaria de Assistência Social para atender indivíduos e famílias advindos de outro país que residam em Belo Horizonte. Através do atendimento com uma equipe técnica e por meio da atenção especializada, o principal objetivo deste serviço consiste em reduzir a vulnerabilidade dos migrantes e impedir que os mesmos se encontrem em situação de rua. Além da orientação e da escuta qualificada, são realizados encaminhamentos para as unidades de acolhimento institucional, vagas em abrigos e concessão de passagens intermunicipais e interestaduais, se necessários (PBH, 2024k).

Através do Serviço de Atenção ao Migrante e da Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania (SMASAC), foi possível manter o diálogo com as OSC e as universidades, com destaque para o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR), a Cáritas Brasileira e a PUC Minas. Juntos, foi possível traçar estratégias de recebimento e acolhimento da população indígena venezuelana Warao, principalmente no que tange à disponibilização de espaços a serem convertidos em casas de acolhimento, de alimentação adequada e de ações para regularização documental. Além disso, essas OSC costumam desenvolver trabalhos de tradução e acompanhamento junto aos migrantes mais vulneráveis que necessitam de atendimento médico.

As parcerias instituídas pela prefeitura com as organizações internacionais voltadas para a migração também foram fortalecidas. Essa cooperação permitiu a formação de capacitações com pautas sobre o atendimento especializado ao migrante, a diversidade cultural e os direitos humanos, atingindo 200 servidores públicos no ano de 2020. Além disso, cabe ressaltar que, no ano de 2021, a prefeitura informou contar com representantes de migrantes em seus conselhos e órgãos participativos locais, com o objetivo de ampliar a representatividade intersetorial (PBH; OIM; UFRGS, 2021).

Esses feitos deram à Belo Horizonte o Selo MigraCidades, emitido pela OIM em 2021, conforme apresentado pela figura a seguir:

Figura 25 – Selo MigraCidades emitido pela OIM e concebido ao Município de Belo Horizonte



Fonte: Imagem extraída da rede social MigraCidades via Instagram (2022).

A certificação foi impulsionada, principalmente, pela implementação de boas práticas na governança migratória através do fortalecimento de sua rede de proteção social para com a população migrante. Em consequência ao Selo, a organização e a prefeitura indicaram os próximos passos para um atendimento ainda mais eficiente e inclusivo, apontando cinco propostas prioritárias, dentre elas a ampliação do diálogo com a população migrante, a tradução de materiais públicos informativos e a promoção de uma estratégia local de atendimento especializado e intersetorial (PBH; OIM; UFRGS, 2021).

Cabe destacar duas importantes ações realizadas nos anos que sucedem a conquista do Selo. A primeira diz respeito ao monitoramento e acompanhamento da população indígena Warao desenvolvido pela Secretaria Municipal de Saúde por meio do Relatório Detalhado do Quadrimestre Anterior de 2023, com referência para os meses de setembro a dezembro daquele ano. Nele, é possível observar a presença significativa desse grupo de pessoas nas regionais Barreiro, Norte e Pampulha, sendo necessário o desenvolvimento de reuniões sistemáticas entre as regionais de saúde para um atendimento mais cauteloso e eficaz. Além disso, implementou-se o projeto Conversando com a Equipe, responsável por ampliar a comunicação dos centros e

equipes de saúde com as lideranças indígenas para, depois, construir estratégias de cuidados com a saúde que “levem em consideração a cosmovisão desses povos e o compartilhamento de saberes entre as etnias e os profissionais de saúde para qualificação deste cuidado” (PBH, 2023a).

A segunda ação de suma importância para o Município diz respeito ao desenvolvimento da Conferência Municipal das Populações Migrantes de Belo Horizonte, impulsionada pelo então subsecretário de Direitos de Cidadania, Thiago Alves, e, mais tarde, pela 2º COMIGRAR, assumindo o formato de uma Conferência Livre Local. Inicialmente, foi aberta uma convocação para que as pessoas interessadas em compor a Comissão Organizadora do evento pudessem se inscrever por meio de um formulário online compartilhado pelo site da PBH até 30 de julho de 2023.

As vagas estariam destinadas para três representantes de movimentos sociais ou coletivos migrantes; três representantes de movimentos sociais ou coletivos de cidadania e direitos humanos de migrantes; três representantes de instituições de ensino superior³⁶; e nove representantes do executivo municipal³⁷. Além disso, o convite seria estendido às organizações internacionais, ministérios e defensorias públicas e aos conselhos profissionais, garantindo a representatividade (PBH, 2023b). A partir das inscrições, a comissão foi formada e conduzida por Janine Ladeira de Avelar e Caio Benevides Pedra, representantes da SMASAC. As atividades tiveram início logo no mês de agosto, por meio de reuniões semanais em formato online e uma vez por mês de forma presencial no prédio da SMASAC.

Uma das primeiras discussões realizadas pela Comissão Organizadora diz respeito aos objetivos da conferência e à metodologia a ser implementada nos dias de evento propriamente ditos. Embora a ideia inicial estivesse pautada na promoção da escuta da população migrante residente em Belo Horizonte sobre suas demandas locais, percebeu-se a necessidade de aprovar propostas a serem enviadas para a União. Aproveitando a mobilização gerada pela iniciativa do governo federal e a participação ativa da prefeitura, concluiu-se que a Conferência Municipal teria como foco a construção de até cinco propostas para cada tema de competência da União e até cinco propostas para cada eixo da conferência voltadas para a realidade local de Belo Horizonte.

³⁶ A PUC Minas foi representada pela profa. Dra. Maria da Consolação de Castro, pelo prof. Dr. Duval Fernandes e pela mestrande Amanda Nascimento Balestrini.

³⁷ Dentre os representantes do executivo municipal, cabe citar a presença da Secretária Municipal de Educação por meio da participação das funcionárias Maricélia da Silva Palhares e Viviane Trindade.

Neste sentido, a metodologia escolhida, embora estivesse pautada nas orientações apresentadas pela 2ª COMIGRAR, foi adaptada de modo a englobar as especificidades do município e a realidade vivenciada pela população migrante. Nos dias do evento, as discussões seriam desenvolvidas em grupos temáticos divididos em cinco eixos: (i) Direitos Humanos e Segurança Pública; (ii) Migração Internacional e Direito à Cidadania; (iii) Educação e Cultura; (iv) Assistência Social e Saúde; e (v) Trabalho e Renda. Coube à comissão desenvolver textos-base para cada um dos eixos e traduzi-los para o inglês, espanhol, francês, creole e árabe, garantindo a inclusão nos dias do evento e promovendo a condução dos debates. Cabe ainda ressaltar que a produção desse material respeitou o conhecimento técnico dos membros da comissão, que foram divididos em grupos para redigir os documentos de acordo com sua área de atuação profissional.

Em seguida, definiu-se que a Conferência Municipal iria ocorrer nos dias 24 e 25 de novembro de 2023 no auditório da PUC Minas Praça da Liberdade. Em termos de infraestrutura, a prefeitura abriu um processo de licitação para que empresas de organização de eventos, buffet, audiovisual e de tradução simultânea de idiomas pudessem pleitear sua participação. Enquanto isso, a comissão organizadora seguiu com as atividades de elaboração de textos e de aprovação das estratégias para a divulgação do evento e marketing social.

Embora tudo estivesse praticamente pronto para o compartilhamento oficial de informações ao público, a comissão organizadora se deparou com um grande entrave que impediu a realização da Conferência em 2023: o número mínimo de empresas para disputarem a licitação da prefeitura não foi atingido, devido às festas de final de ano. Assim, as atividades ficaram suspensas do dia 30 de outubro ao dia 18 de dezembro, momento em que a SMASAC retomou o contato com os membros da comissão organizadora e anunciou a nova data da Conferência para os dias 23 e 24 de fevereiro de 2024, mantendo o local anteriormente definido.

Com um novo cronograma, diversos esforços práticos foram organizados para garantir o sucesso do evento. Entre as principais ações, destacou-se a elaboração do formulário de participação, que seria disponibilizado pela PBH, e o planejamento da palestra magna e da composição da mesa diretora. Além disso, para atender à logística do evento, foram indicados nomes de especialistas da área migratória, e selecionados os convidados para a cerimônia de abertura. Considerando a inclusão de pais ou responsáveis migrantes com crianças pequenas, a OIM disponibilizou recursos para a criação de uma Sala de Brincar, oferecendo uma monitoria especializada para crianças acima de três anos. Após a finalização do material de divulgação, o link de participação e os flyers foram lançados, com o apoio da SMED para imprimir e distribuir cartazes nas escolas públicas, mesmo durante o período de recesso escolar.

O evento, realizado em dois dias, contou com a participação de 244 pessoas, refletindo o engajamento do público (Pedra, 2024). Os eixos de trabalho foram abertos, permitindo discussões mais aprofundadas sobre os temas centrais do evento. Essas dinâmicas proporcionaram um espaço de diálogo e construção coletiva, reafirmando o compromisso com a inclusão e os direitos da população migrante.

Tendo em vista que a presente pesquisa se insere na área educacional, cabe discorrer brevemente sobre a atuação do Eixo III – Educação e Cultura. Este grupo temático contou com uma mesa diretora composta pela coordenadora Viviane Trindade, representante da SMED, e pelas relatoras Juliana Tubini, representante do ACNUR, e Amanda Balestrini, representante da PUC Minas, cujas funções eram ordenar os trabalhos desenvolvidos, dirimir quaisquer dúvidas e ou conflitos e sistematizar as propostas elaboradas.

Ainda, o grupo contou com a presença de 36 pessoas, das quais 15 eram migrantes advindos de países como Argentina, Republica Dominicana, Cuba, Peru, México e Venezuela. Conforme estabelecido pelo regimento interno, foi dada prioridade de fala para as pessoas oriundas de outros países, de forma a garantir a participação e representatividade do público-alvo. Dentre as 10 propostas desenvolvidas pelo eixo, 6 foram voltadas para a educação, sendo elas:

Figura 26 – Propostas elaboradas pelo Eixo III voltadas para a área educacional

Propostas Educacionais
1- (MUNICIPAL/DF/ESTADUAL/FEDERAL) Assegurar a permanência e a aprendizagem de estudantes migrantes, refugiados e apátridas, em todos os níveis de ensino, por meio de: I) Ampliação e fortalecimento das estratégias de apoio financeiro para este grupo estudantil; II) Oferta de cursos PLA/PLAc para toda a comunidade escolar, III) Formação continuada de professores da rede de ensino para o acolhimento e outras ações pedagógicas; IV) Fornecimento de material didático, paradidático e literário plurilíngue e intercultural para as bibliotecas públicas e/ou escolares.
2- (FEDERAL) Fortalecer o marco legal da educação para estudantes migrantes, refugiados, apátridas e retornados por meio de diretrizes nacionais.
3- (MUNICIPAL) Criar resolução normatizando os procedimentos de ingresso e permanência dos estudantes migrantes, refugiados, apátridas e retornados na rede municipal de ensino.
4- (ESTADUAL/FEDERAL) Desenvolver e implementar mecanismos de facilitação da revalidação de diplomas de pessoas refugiadas, migrantes, apátridas e retornadas em todos os níveis de ensino, simplificando e tornando-os acessíveis por meio da padronização dos documentos exigidos, da criação de mecanismos alternativos de reconhecimento, da isenção e redução dos requisitos documentais, inclusive em relação a traduções, priorizando o reconhecimento automático dos diplomas da educação básica, de exames de classificação ou regularização da vida escolar.
5- (MUNICIPAL/ESTADUAL/FEDERAL) Promover o ingresso e a permanência de pessoas refugiadas, migrantes, apátridas e retornadas em todos os níveis de ensino através da ampliação e fortalecimento das estratégias de apoio financeiro para esse grupo estudantil.

Fonte: SMASAC (2024).

As propostas educacionais apresentadas refletem tanto nos entraves existentes durante o processo de realização de matrícula nas escolas, como também na permanência do estudante nessas instituições. Reconheceu-se a burocratização das documentações exigidas para o ingresso na vida acadêmica, assim como o alto custo para validar a diplomação no território brasileiro. Além disso, foi apontada a importância do trabalho da língua portuguesa como instrumento de acolhida por meio de materiais didáticos e paradidáticos adaptados, com o objetivo de facilitar o processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem.

Todas as produções do eixo III cuja implementação compete ao governo de Minas Gerais e ao governo do Município foram encaminhadas para seus respectivos representantes. No que tange às quatro propostas de caráter federal, as três primeiras apresentadas pela figura acima foram aprovadas pela Plenária Final e encaminhadas ao Ministério da Justiça. Terminadas as produções do Eixo III, a mesa diretora buscou registrar a diversidade presente no grupo de trabalho por meio de uma foto em conjunto, conforme apresentada a seguir:

Figura 27 – Eixo III Educação e Cultura da Conferência Municipal para Populações Migrantes de Belo Horizonte



Fonte: Foto tirada pela Mesa Diretora.

Com o fim dos trabalhos desenvolvidos nos grupos temáticos, os participantes do evento foram encaminhados para a Plenária Final, com o objetivo de aprovar as propostas desenvolvidas em todos os eixos. Elas foram lidas pela Mesa Coordenadora e, em seguida, alteradas de acordo com as ressalvas levantadas durante o debate. No total, a Conferência Municipal para a População Migrante de Belo Horizonte produziu 50 propostas, sendo 9 de competência da União, 2 de competência da União e do Estado de Minas Gerais, 3 de competência do Estado e do governo municipal, 19 apenas de competência do Município e 17 de competência dos três níveis de governo (SMASAC, 2024).

Poucos meses depois do evento, foi possível perceber alguns encaminhamentos gerados pela PBH, dentre eles a expansão da Diretoria de Políticas para a População em Situação de Rua (DPOP), que passou a tratar também sobre os migrantes e refugiados por meio do decreto nº 18.719, de 24 de maio de 2024. As ações da DPOP são orientadas pela responsabilidade de

elaborar, propor e coordenar as políticas desenvolvidas para seu público-alvo, além de monitorar e avaliar a real situação dessa população no município.

Embora essa iniciativa seja de suma importância para trazer visibilidade para as pessoas advindas de outros países, em especial para aquelas em situação de vulnerabilidade, há de ressaltar o alvoroço gerado. Em um primeiro momento, houve críticas à prefeitura por associar dois grupos populacionais com perfis e demandas distintos. Enquanto a população em situação de rua enfrenta desafios como ausência de moradia fixa, histórico de rupturas familiares e, muitas vezes, problemas com dependência química, os migrantes e refugiados, em geral, lidam com questões ligadas ao recomeço em um novo território, barreiras linguísticas, inserção laboral e regularização documental. Essa falta de distinção nas políticas e ações voltadas para esses dois grupos poderia gerar falhas de diagnóstico e comprometer a efetividade das estratégias implementadas.

Além disso, a ampliação da DPOP foi inicialmente considerada uma sobrecarga administrativa, já que a diretoria, originalmente voltada para as questões de pessoas em situação de rua, precisou incorporar demandas específicas e complexas da população migrante sem receber um aumento proporcional de recursos financeiros, humanos ou estruturais. Isso levantou preocupações sobre o risco de um atendimento insuficiente, colocando em evidência a necessidade de políticas públicas mais segmentadas e especializadas, que reconheçam as singularidades de cada grupo e ofereçam respostas adequadas aos seus desafios.

No entanto, os funcionários da DPOP reconheceram essas limitações e optaram por mobilizar a comissão organizadora da Conferência Municipal como forma de manter o diálogo constante com líderes migrantes e representantes que atuam com a temática migratória. Neste sentido, realizou-se uma reunião presencial no dia 12 de junho no prédio da SMASAC com o objetivo de realizar uma apresentação formal dos membros e dar início à discussão de uma possível metodologia de trabalho. Com reuniões mensais, optou-se por criar o subgrupo 1, responsável por desenvolver capacitações sobre o atendimento especializado para migrantes destinados aos servidores públicos, e o subgrupo 2, responsável pela elaboração de materiais informativos para a população migrante acerca dos serviços públicos ofertados pelo Município.

Um dos entraves para a implementação dessas atividades diz respeito ao período eleitoral. Isso porque as prefeituras tiveram de suspender a veiculação de publicidade institucional em seus canais oficiais, incluindo sites e redes sociais, conforme estabelecido pela Lei nº 9.504, 30 de setembro de 1997. Este cenário dificultou a comunicação da DPOP com outras diretorias e secretarias pertencentes ao Município, impedindo o acesso aos materiais voltados para os migrantes já produzidos por elas. Houve, então, a suspensão da atuação do

subgrupo 2 até 2025. Mesmo com a questão eleitoral, enfatiza-se a falta de intersetorialidade da PBH, uma vez que não há o compartilhamento de informações sobre o que é produzido em termos materiais entre os diversos órgãos que compõe a máquina pública municipal.

Por outro lado, o subgrupo 1 pode manter sua atuação, uma vez que a DPOP ainda possuía uma verba financeira destinada para a realização de ciclos de formação em Direitos Humanos por meio de rodas de conversa com duração de até três horas. Neste sentido, foi acordado que essas atividades seriam ministradas por pessoas migrantes com expertise técnica e aconteceriam nas nove regionais de Belo Horizonte, de modo a atingir até 30 agentes públicos da assistência social, saúde e segurança pública em cada rodada.

Para cada regional, foi estipulado receber de duas a três rodadas de formação, em que cada uma delas trataria sobre o referencial teórico da migração e refúgio no Brasil, sobre o atendimento à população indígena Warao e sobre as boas práticas em políticas públicas e acesso aos direitos e serviços de Belo Horizonte. Até dezembro de 2024 já havia sido realizadas nove formações distribuídas igualmente entre Venda Nova, Nordeste e Centro Sul, atingindo cerca de 270 funcionários que avaliaram positivamente a ação promovida pela DPOP.

Para o ano de 2025, espera-se discutir o planejamento de uma legislação municipal para a população migrante em âmbito da DPOP. Além disso, existem expectativas de oficializar a comissão organizadora como um Grupo de Trabalho da prefeitura. Uma vez compreendido os esforços para com a população migrante desenvolvidos pelo governo estadual mineiro e, em especial, pela prefeitura de Belo Horizonte, faz-se necessário um olhar voltado para o cenário educacional atual e os possíveis encaminhamentos para fortalecer a inclusão de crianças migrantes nas redes de ensino.

5.3 A educação no Estado de Minas Gerais, com ênfase para o município de Belo Horizonte

O Estado de Minas Gerais dispõe de dois documentos fundamentais para a orientação da educação em seu espaço geográfico. O primeiro deles diz respeito à Constituição Estadual, que reconhece a educação como um direito fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, pautando-se em princípios como igualdade de acesso, liberdade de aprendizagem, pesquisa e ensino, pluralismo de ideias e gestão democrática. Além disso, o documento estabelece o Ensino Fundamental como etapa obrigatória e gratuita para todas as pessoas independentemente da idade, e reconhece o Ensino Médio como uma etapa prioritária no sistema educacional estadual.

Por sua vez, a Lei nº 24.313, de 28 de abril de 2018, tem como objetivo definir as competências e os objetivos dos órgãos que compõem a estrutura administrativa estatal. Neste sentido, a educação está sob responsabilidade da SEE-MG, que deve planejar, executar, controlar e avaliar as políticas e ações voltadas para a garantia e promoção da educação. Essas ações devem ser orientadas pela busca contínua da redução das desigualdades regionais, do fortalecimento da cooperação entre os diversos setores, da promoção da equidade, do reconhecimento da diversidade cultural e do desenvolvimento de políticas educacionais eficazes.

Em 2023, a rede estadual de ensino de Belo Horizonte era composta por 268 escolas, que atendiam aproximadamente 151 mil estudantes matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para garantir o funcionamento dessas unidades, a rede contava com cerca de 14 mil servidores, incluindo professores, técnicos e funcionários administrativos. Cabe ainda ressaltar que nem todas as escolas estaduais possuem turmas do Ensino Fundamental, uma vez que o estado tem maior responsabilidade para com a oferta do Ensino Médio. Do total de escolas apresentado, o Ensino Fundamental estava contemplado em 211 instituições (INEP, 2024).

Na tentativa de compreender o quantitativo de crianças e adolescentes migrante matriculadas na rede estadual de ensino, solicitou-se, junto à SEE-MG, os registros de acordo com a nacionalidade e a etapa ensino cursada em 2024 via e-mail. Após 30 dias, foi enviada uma planilha com dados do Censo Escolar de 2022, sem que houvesse as devidas atualizações sobre as matrículas efetivadas nos anos seguintes. Isso demonstra que essa secretaria não tem feito o devido acompanhamento da chegada desses alunos e tampouco sabe o número atualizado de migrantes efetivamente matriculados em sua rede. De acordo com os dados apresentados, existiam 283 alunos migrantes³⁸ matriculados na Educação Básica do ensino regular fundamental e do Ensino Médio em 2022. Se levarmos em consideração a situação política, social e econômica dos países de origem, é possível apresentar aqueles que tem mais tendência a migrar e a sofrer xenofobia:

³⁸ Dentre as nacionalidades apontadas, tem-se sul-africanos, alemães, angolenses, argentinos, australianos, bolivianos, chineses, colombianos, cubanos, equatorianos, espanhóis, estadunidenses, franceses, guatemaltecos, bissau-guineenses, haitianos, indianos, italianos, japoneses, mexicanos, peruanos, poloneses, portugueses, britânicos, sírios, suíços, uruguaios, venezuelanos e zimbabueanos.

Figura 28 – Total de alunos matriculados na rede estadual de ensino em Belo Horizonte por origem e etapa de ensino

Origem	Total de alunos no Ensino Fundamental	Total de alunos	Total de alunos no Ensino Médio
Venezuela	59	85	26
Portugal*	27	55	28
EUA*	8	34	23
Angola	16	25	9
Colômbia	7	17	17
Bolívia	4	8	4
Haiti	3	6	3
Guiné-Bissau	1	2	1
Equador	0	1	1
Guatemala	0	1	1
Índia	0	1	1
México	0	1	1
Síria	0	1	1
Uruguai	0	1	1

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de INEP, 2024.

Com base nesta análise, identificou-se um total de 238 alunos matriculados na rede pública estadual, dos quais 125 estão no Ensino Fundamental. Optou-se por considerar também as nacionalidades portuguesa e estadunidense, dado o contexto migratório de Minas Gerais, marcado por um expressivo número de brasileiros que se deslocam temporariamente para esses países em busca de melhores condições de vida. Nesse cenário, acredita-se que grande parte das crianças e adolescentes de nacionalidade portuguesa e estadunidense são brasileiras com dupla nacionalidade.

Dentre as ações desenvolvidas pelo Estado, não foi possível encontrar registros públicos sobre políticas voltadas especificamente para a população migrante. No entanto, existem alguns programas gerais cujos benefícios refletem nesse grupo de pessoas. O primeiro deles diz respeito ao Programa de Convivência Democrática, que passou por uma reformulação com a retomada das aulas presenciais a despeito da Covid-19. Em seu novo formato, compreende-se que a criança que gera instabilidade na escola é aquela que desconhece todos os seus direitos e que reproduz um comportamento apresentado em outros ambientes de sua convivência para além dos portões da instituição (Minas Gerais Educação, 2022).

Através desse entendimento, o Programa busca educar para a promoção dos direitos humanos por meio da transformação de práticas pedagógicas, da formação continuada e, principalmente, do trabalho preventivo contra a violência. Espera-se que toda a comunidade escolar, inclusive os responsáveis pelos alunos, sejam contemplados por essa iniciativa, de modo a expandir ainda mais o conhecimento sobre os direitos humanos. No caso da presença de alunos migrantes, a implementação desse programa pode contribuir para a inclusão por meio do reconhecimento do princípio de igualdade que rege os direitos humanos e por meio da atuação para a prevenção e combate ao bullying (Minas Gerais Educação, 2022).

Nesta mesma linha, o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos (SIMA-Educação), em parceria com a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social, se configura como uma plataforma de registro de informações sobre a violação de direitos no ambiente escolar em tempo real. Ao monitorar os casos cadastrados, pretende-se desenvolver um mapeamento da violência e, em seguida, criar projetos e políticas públicas que visem a promoção de um ambiente escolar pacífico e saudável. É possível que casos relacionados aos alunos migrantes apareçam nessa plataforma, fomentando um olhar minucioso para o processo de acolhimento e integração dessas crianças e adolescentes (Minas Gerais Educação, 2022).

Além disso, a SEE-MG instituiu a Resolução nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022, que possibilita a presença de assistentes sociais e psicólogos nas escolas estaduais por meio do cargo de Analista de Educação Básica. Esses profissionais seriam agrupados entre si em núcleos cujas atividades consistem no acompanhamento do ambiente escolar e na orientação de possíveis ações para mitigar conflitos. Cabe ressaltar que essa atuação pode ocorrer de forma presencial ou não. Em consequência, a estrutura de trabalho em grupo somada à baixa contratação desses profissionais impede a presença diária dos analistas nas escolas, dificultando uma atuação coesa e persistente.

O documento ainda ressalta que não são todas as escolas que passarão a contar com a presença efetiva desses profissionais a partir de 2022, apenas aquelas localizadas em municípios com mais de seis instituições de ensino e com um número significativo de casos registrados de violação de direitos. No entanto, reconhece-se que a atuação de psicólogos e assistentes sociais que integram essa iniciativa pode auxiliar na chegada e permanência de alunos migrantes nas escolas estaduais, através de atividades focais para mitigar possíveis quadros de xenofobia.

Por outro lado, o Município de Belo Horizonte é regido por sua Lei Orgânica, de 21 de março de 1990, que estabelece o atendimento das demandas públicas advindas da sociedade civil como uma prioridade. Neste sentido, é dever do Município prover meios que garantam o

acesso à educação para toda população. Além disso, essa legislação busca promover a dignidade humana e a formação cidadã por meio de ações que visem o acompanhamento e monitoramento do cenário educacional, assim como a implementação de políticas que busquem a igualdade nas condições de acesso e o pluralismo em ambientes escolares.

Em 2023, a rede pública de ensino municipal contou com 323 instituições distribuídas em suas nove regionais, atendendo pouco mais de 161 mil estudantes e contando com a dedicação de 16 mil agentes públicos. Desse total, 178 escolas ofertaram o Ensino Fundamental, cuja aprendizagem é dividida em dois ciclos: Anos Iniciais e Anos Finais (Balestrini; Castro; Fernandes, 2024). É neste primeiro em que se dá a entrada do processo de alfabetização por meio de atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças entre 6 e 10 anos. Uma vez consolidada a alfabetização, o segundo ciclo contempla conteúdos programáticos mais densos para ampliar o repertório e o raciocínio lógico dos estudantes com idade esperada de 11 a 14 anos.

Para compreender quantas crianças migrantes estão matriculadas na rede municipal de ensino, solicitou-se esses dados junto à SMED via e-mail. A resposta foi obtida com impressionante rapidez e reconheceu-se que, diferentemente da SEE-MG, os registros de matrícula do município são constantemente atualizados devido ao Sistema de Gestão Escolar (SGE), plataforma integrada utilizada por todas as instituições de ensino. Por causa desse sistema, é possível mapear em qual escola está cada uma das crianças de outra nacionalidade, permitindo o acompanhamento das mesmas.

Até setembro de 2024, havia 701 crianças migrantes matriculadas na rede pública municipal de Belo Horizonte, sendo possível encontrar 36 nacionalidades³⁹ diferentes distribuídas nas nove regionais. Igualmente, ao levar em consideração a situação política, social e econômica dos países de origem, é possível apresentar aqueles que tem mais tendência a migrar e a sofrer xenofobia:

³⁹ Dentre as nacionalidades apontadas, tem-se afegãos, sul-africanos, alemães, angolenses, argentinos, austríacos, bangladechianos, belgas, bolivianos, canadenses, chilenos, chineses, colombianos, cubanos, egípcios, emiradenses, equatorianos, espanhóis, estadunidenses, franceses, guatemalenses, haitianos, holandeses, irlandeses, italianos, japoneses, letos, moçambicanos, peruanos, poloneses, portugueses, britânicos, sírios, suíços, uruguaios, venezuelanos e zimbabuanos.

Figura 29 – Total de alunos matriculados na rede municipal de ensino por origem e no Ensino Fundamental

Origem	Total de alunos	Total de alunos no Ensino Fundamental
Venezuela	375	266
Portugal*	87	67
Estados Unidos*	56	22
Colômbia	30	23
Bolívia	18	11
Argentina	15	10
Haiti	17	13
Afeganistão	5	1
Equador	3	2
Síria	2	2
Zimbábue	2	2
Guatemala	1	1
Angola	1	0

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de SMED (2024).

A partir desta análise, o número total de matrículas na rede pública municipal passa a ser de 612 alunos, sendo que 430 estão presentes apenas no Ensino Fundamental. Cabe pontuar que, novamente, considerou-se as nacionalidades portuguesa e estadunidense, uma vez que Minas Gerais é um estado de destaque pelo elevado número de brasileiros que se deslocam para estas localidades com um plano migratório temporário e objetivando melhores condições de vida. Neste caso, acredita-se que a maioria das crianças e adolescentes nascidas em Portugal e nos Estados Unidos são, na realidade, brasileiras com dupla nacionalidade.

Outra maneira de compreender a presença de alunos migrantes na rede pública municipal diz respeito à sua distribuição regional. A figura a seguir busca apontar para o número de matrículas totais de meninas e meninos oriundos de outros países e o número de matrículas realizadas por esse mesmo público no Ensino Fundamental:

Figura 30 – Total de alunos matriculados na rede municipal de ensino por regional e no Ensino Fundamental

Regionais	Total de alunos	Total de alunos no Ensino Fundamental
Pampulha	134	77
Norte	122	94
Venda Nova	119	77
Barreiro	107	68
Nordeste	74	58
Oeste	44	31
Noroeste	42	25
Leste	37	29
Centro-Sul	27	11

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de SMED (2024).

As regionais Pampulha, Norte, Venda Nova e Barreiro destacam-se por serem as localidades que mais apresentam alunos migrantes matriculados – como já era esperado devido à análise apresentada acerca do CadÚnico na subseção anterior. Além disso, os dados apresentados demonstram que mais de 50% dos alunos migrantes matriculados nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte estão cursando o Ensino Fundamental, com exceção da regional Centro-Sul, que correspondem a 40%.

Com a presença significativa de crianças migrantes nas instituições de ensino, iniciou-se uma mobilização dentro da SMED para o desenvolvimento de ações focais voltadas para esse grupo de alunos, de modo a compreender suas especificidades e os obstáculos enfrentados durante o processo de integração escolar. Essa movimentação foi ainda mais estimulada com os desdobramentos da Conferência Municipal para Populações Migrantes, fazendo com que a secretaria, por meio da Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial, desse origem ao Núcleo de Políticas para Estudantes em Situação de Migração (NUPEM) no dia 29 de maio de 2024.

A equipe do NUPEM é composta por quatro pessoas e sua atuação está voltada para o Ensino Infantil e Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo central de:

planificar e implementar políticas linguísticas e educacionais de acolhimento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes em situação de migração e refúgio, apátridas e retornados (PBH, 2024m)

Para cumprir com esse objetivo, o NUPEM tem concentrado seus esforços em realizar visitas técnicas às escolas, monitorar e orientar os alunos e os professores no processo de ensino-aprendizagem, fortalecer ações já existentes no âmbito educacional e construir materiais didáticos e pedagógicos multilíngues e interculturais. Dentre as atividades desenvolvidas ainda em 2024, cabe citar o projeto piloto de formação continuada destinado aos professores e assessores da rede pública municipal, que foi realizada entre os meses de abril e dezembro através de dez encontros.

Com o intuito de atingir um contingente significativo de participantes, realizou-se um levantamento das escolas municipais que mais concentravam matrículas de alunos migrantes. A partir da descoberta, foram enviados convites para 60 escolas, por meio do contato feito pelas sub-secretarias regionais. Desse total, 29 instituições se inscreveram, mas apenas sete, distribuídas nas regionais Barreiro, Pampulha, Venda Nova, Norte e Noroeste, participaram efetivamente de todos os encontros. As temáticas tratadas nessa formação estavam relacionadas aos conceitos-chave da migração, a relação do movimento com o ensino de línguas e do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e produção e análise de materiais didáticos. Também foram realizadas visitas técnicas às escolas envolvidas e, no último encontro, um representante de cada instituição de ensino apresentou o trabalho desenvolvido com a comunidade escolar.

Em âmbito interno ao NUPEM, foi instituído um grupo de trabalho nomeado de Acolher em que se discute as situações e os desafios dos estudantes migrantes, apátridas, refugiados e retornados. Dentre os assuntos tratados durante o ano de 2024, iniciou-se a discussão sobre a possibilidade de desenvolver uma resolução educacional municipal específica para a população migrante, juntamente com um representante do Conselho Municipal de Educação.

Ainda, é possível encontrar outros dois projetos voltados para a comunidade escolar como um todo e que refletiram no processo de integração das crianças e adolescentes migrantes nas escolas. O primeiro diz respeito ao Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividades (Clic), que oferta atividades extracurriculares como o Programa Falando com o

Mundo. Nele, são ofertados cursos básicos de idiomas com o ensino de inglês, espanhol, italiano, francês, árabe e mandarim, assim como oficinas e cursos de PLAc para estudantes migrantes e seus familiares (PBH; OIM; UFRGS, 2021).

A segunda iniciativa diz respeito ao projeto piloto PAS, que garantiu a presença de uma dupla de psicólogos e assistentes sociais em cada escola municipal de Belo Horizonte. No ano de 2023, foi aberto o primeiro processo seletivo de contratação desses profissionais, admitindo 664 pessoas para iniciarem o trabalho em fevereiro de 2024. Dentre as ações a serem desempenhadas no ambiente escolar, tem-se a potencialização de ações pedagógicas com foco na equidade, a busca pela redução do abandono escolar, ações intersetoriais para garantir um atendimento multifocal ao estudante e mapeamento dos pontos de conflito existentes na escola. Além disso, a partir das análises desenvolvidas, espera-se ter um diagnóstico mais aprofundado sobre a situação de cada região em que se localiza uma instituição de ensino (PBH, 2024n).

A partir do exposto nesse capítulo, foi possível compreender como o Estado de Minas Gerais e o Município de Belo Horizonte têm atuado para promover políticas públicas voltadas para a população migrante residente nessas localidades. Os primeiros esforços desenvolvidos foram de iniciativa estadual, mas é o governo municipal que conseguiu efetivamente realizar avanços práticos para com a população migrante. Além disso, reconhece-se o engajamento ativo da SMED para com a presença de alunos advindos de outros países em sua rede pública de educação. Diferentemente da SEE-MG, a secretaria municipal tem conseguido monitorar em tempo real a presença de matrícula dessas crianças e adolescentes, além de ter iniciado um importante processo de integração escolar.

Em sequência, o capítulo seis discorrerá acerca da atividade de campo desenvolvida por esta pesquisa através de visitas realizadas em nove escolas, das quais sete participaram das dinâmicas de entrevistas. Para uma melhor organização e compreensão, o capítulo estará estruturado em cinco seções. A primeira visa apresentar os critérios metodológicos estabelecidos para a realização das atividades propostas. Em seguida, serão abordadas as perspectivas de inclusão e integração a partir da vivência do aluno migrante, de seu professor e de seus pais ou responsáveis. Por fim, apresentar-se-á possíveis recomendações às escolas com o objetivo de facilitar o processo educacional e de acolhida do aluno migrante.

6 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELO HORIZONTE

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, a atividade de campo foi pensada como instrumento metodológico para auxiliar na compreensão da realidade vivenciada pelas crianças migrantes em seu cotidiano na escola. Considerando que a maioria desses alunos está matriculada no Ensino Fundamental, este público foi selecionado como foco da pesquisa. Essa decisão também reflete a relevância de investigar como as escolas acolhem e promovem o desenvolvimento educacional dos alunos não nacionais em um período formativo crítico, empenhando-se em compreender as práticas pedagógicas, os desafios e as estratégias voltadas para inclusão e para o fortalecimento do processo de aprendizagem.

Assim, as atividades consistiram em visitar às instituições de ensino que apresentassem alunos de outras nacionalidades matriculados no Ensino Fundamental para, em seguida, realizar uma entrevista com eles e com pelo menos um professor que lecionasse para uma criança migrante em cada escola. Além disso, houve a tentativa de contatar os pais ou responsáveis por meio de um formulário online, objetivando conhecer também a sua perspectiva sobre a inclusão da criança nas escolas.

Como instrumento de coleta de dados, optou-se por desenvolver entrevistas semiestruturadas para que fosse possível compreender verdadeiramente o processo de inclusão da criança migrante nas escolas através da escuta qualificada. Segundo Minayo (2001), a entrevista:

não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. [...] Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

A opção por entrevistas semiestruturadas permitiu equilibrar o planejamento e a flexibilidade, assegurando um direcionamento claro na coleta de dados sem limitar a espontaneidade das respostas. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar a formulação prévia de perguntas que estavam alinhadas aos objetivos da pesquisa, facilitando o alcance das informações necessárias. Simultaneamente, criou-se um espaço para diálogos mais livres, considerando os interesses dos participantes.

Foram elaboradas 20 perguntas voltadas para a percepção da criança migrante sobre a sua vivência escolar e 20 perguntas sobre o professor e sua conduta para com o aluno migrante. Para compreender a experiência dos pais ou responsáveis com a escola em que suas

crianças estão matriculadas, foram elaboradas 18 perguntas aplicadas por meio de um questionário online, sem que houvesse atividades presenciais ou síncronas.

Utilizou-se, também, da triangulação de dados como estratégia para ampliar a coleta de informações a partir da combinação de métodos e técnicas. Para além das entrevistas, fizeram parte das etapas de investigação avaliativa a observação dos participantes, o caderno de campo e um momento artístico, em que foi pedido para que a criança entrevistada fizesse um desenho sobre aquilo que estivesse em sua mente logo após a conversa. Ao final, cada participante ganhou um lápis artesanal feito por uma migrante peruana que reside em Belo Horizonte, conforme apresentado pela figura a seguir:

Figura 31 – Materiais utilizados no momento artístico e lembrancinha



Fonte: Foto tirada pela autora.

Para contemplar a diversidade cultural e manter o caráter qualitativo durante a atividade de campo, a pesquisa, inicialmente, planejou selecionar duas nacionalidades por continente – desconsiderando a Antártida - em escolas localizadas em diferentes regiões de Belo Horizonte. Neste sentido, seriam convidados a participar da pesquisa cinco instituições de ensino da rede municipal, uma da rede estadual, doze crianças, doze professores e doze pais ou responsáveis.

Para mapear essas escolas, foi realizado um segundo contato com a SEE-MG e com a SMED, de modo a solicitar os nomes das instituições de ensino que apresentavam alunos migrantes matriculados; a regional em que elas se localizavam; e a nacionalidade do aluno. Novamente, a SMED demonstrou ter maior domínio das informações ao enviar uma lista com todos os dados requeridos. As escolas municipais cujos perfis se encaixavam na metodologia da pesquisa foram selecionadas e, para formalizar o contato, houve a tentativa de realizar uma

chamada telefônica com as instituições, porém sem sucesso, já que ninguém atendia às ligações. Em seguida, foram enviados e-mails para apresentar a pesquisa e marcar uma reunião com os diretores.

Contudo, à medida em que os contatos foram realizados, notou-se a resistência de algumas escolas em aceitar o convite, principalmente devido às restrições culturais de crianças oriundas do continente africano e asiático. Este cenário inviabilizou o método inicial, exigindo uma mudança de planejamento. Optou-se, então, por visitar uma escola em cada regional, independente da nacionalidade da criança migrante, e entrevistar ao menos um aluno e um professor. Novas escolas municipais foram selecionadas tendo como base a lista enviada pela SMED e, desta vez, foram feitos contatos presenciais com as instituições, facilitando o diálogo e a confiabilidade.

Uma vez que a SEE-MG não respondeu a nenhum dos e-mails enviados, foi necessário realizar uma busca manual. Através de uma pesquisa no google, encontrou-se 18 escolas estaduais na regional Centro-Sul, quatro na regional Norte, 22 na regional Noroeste e 13 na regional Oeste. Para descobrir se essas escolas tinham algum aluno migrante matriculado, foram realizadas duas ligações por instituição, uma no período matutino e outra no período vespertino, totalizando 114 chamadas. Todas elas foram atendidas. Com isso, descobriu-se que havia alunos migrantes matriculado no Ensino Fundamental em apenas três escolas estaduais na regional Nordeste, uma na regional Centro-Sul, duas na regional Norte e uma na regional Oeste.

Com os novos parâmetros escolhidos, foram feitas visitas a nove escolas diferentes, sendo cinco da rede municipal e quatro da rede estadual. A figura a seguir busca apresentar a distribuição das escolas e o número de alunos migrantes matriculados. Cabe ressaltar que o nome escolhido para cada uma das instituições de ensino é fictício, de modo a respeitar o princípio de confidencialidade e proteger quaisquer dados dos participantes.

Figura 32 – Participação das escolas na pesquisa de acordo com os alunos entrevistados e sua nacionalidade

Instituição de ensino	Nº de alunos migrantes matriculados	Nacionalidade dos alunos
E. M. Hibisco	2	Haitiana e venezuelana
E. E. Flor dos Incas	2	Peruano e venezuelano
E. M. Orquídea Cattleya	10	Venezuelana
E. E. Clavel	1	Colombiana
E. M. Jasmim	3	Afegã e venezuelana
E. E. Ipê Amarelo	6	Venezuelana
E. E. Flor de Cayena	1	Venezuelana
E. M. Flor de Açúcar	15	Argentina, colombiana, síria e venezuelana
E. M. Begônia	4	Belga, colombiano, estadunidense e português

Fonte: Elaborada pela autora.

A ética em pesquisas na área da educação está vinculada ao Comitê de Ética em Pesquisa e requer o respeito à dignidade dos participantes. Para as Ciências Humanas, é imprescindível considerar os aspectos culturais e sociais dos sujeitos envolvidos e é compromisso do pesquisador priorizar a justiça, a equidade e os direitos fundamentais, alinhando-se à perspectiva de uma educação emancipatória. Neste prisma, assegurou o consentimento voluntário das instituições e dos participantes.

Para obter a autorização de realização da pesquisa nas escolas municipais, foi necessário encaminhar o projeto, juntamente com uma carta de apresentação, via formulário online para a SMED no dia 03 de maio de 2024. A partir da avaliação dos documentos e ao reconhecer a pertinência da pesquisa para o âmbito educacional, foram emitidos o Termo de Anuência Institucional da PBH, autorizando a participação de qualquer escola da rede, e uma Carta de Apresentação do Pesquisador para introduzir o tema da pesquisa às escolas.

Não foi preciso seguir esse mesmo processo nas instituições estaduais. Isso porque, desde o início desta pesquisa, encontrou-se obstáculos para contatar a SEE-MG. Esse cenário se agravou ainda mais com a suspensão dos serviços realizados presencialmente pelos órgãos que compõe o funcionamento do governo mineiro na Cidade Administrativas em maio de 2024, devido à falha no funcionamento dos elevadores. Embora existisse apenas um canal de comunicação via e-mail disponível, as respostas chegavam de forma lenta e nada eficiente ou apenas não chegavam. Levando em consideração este cenário, realizou-se uma visita em cada escola estadual selecionada, com o objetivo de apresentar a pesquisa e convidá-los a participar. A partir do aceite, solicitou-se que as mesmas assinassem o Termo de Anuência Institucional, utilizando o timbre escolar e o carimbo do funcionário adequado.

Com os documentos em mãos e com a aprovação do Comitê de Ética da PUC Minas, foi possível decidir, juntamente com a direção da escola, quais seriam os professores e os alunos a serem entrevistados, sempre respeitando o aceite voluntário de cada uma das partes envolvidas e levando em consideração a percepção dos educadores sobre quem poderia passar pela entrevista. Neste sentido, algumas escolas sugeriram uma conversa individual com uma criança não nacional que já estudava na instituição a mais tempo e com outra recém chegada, para compreender as demandas de acordo com o processo de adaptação.

Em seguida, foi dado à escola o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ser encaminhado aos pais ou responsável, de modo que estes pudessem autorizar a participação de suas crianças. Entretanto, reconhecendo a possibilidade de que nem todos tivessem o domínio da língua portuguesa, a coordenação pedagógica das escolas foi consultada sobre o nível de proficiência em português dos responsáveis.

Para aqueles que não dominavam o idioma, criou-se uma versão do termo traduzida para sua língua materna, garantindo o respeito à autonomia dos participantes e a observância dos princípios éticos da pesquisa. Essa abordagem não apenas assegurou a inclusão dos responsáveis no processo, mas também reforçou o compromisso ético com a diversidade cultural e com a equidade. O mesmo foi feito com o formulário online dedicado à percepção dos responsáveis sobre a inclusão da criança nas escolas.

Outra preocupação em relação à execução do trabalho de campo diz respeito à condução das entrevistas individuais com professores e alunos, em especial no que tange às interrupções das atividades cotidianas no ambiente escolar. Para evitar que os alunos perdessem aulas ou fossem obrigados a permanecer na escola além do horário letivo, as direções escolares foram consultadas sobre a possibilidade de realizar as entrevistas durante uma eventual semana dedicada aos temas transversais de Direitos Humanos. Contudo, nenhuma das escolas

possuía esse evento ou projeto relacionado no segundo semestre de 2024. Por isso, os diretores ressaltaram que as entrevistas poderiam ocorrer sem nenhum entrave durante o horário de aula, desde que não interferissem no recreio dos estudantes.

Nas escolas em que os professores participaram das entrevistas, a organização dos horários foi realizada com maior flexibilidade. Em algumas ocasiões, as entrevistas ocorreram durante o período de dedicação extraclasse, respeitando a carga horária planejada para os estudos e preparação de atividades. Em outros casos, foi necessário que o professor se ausentasse temporariamente da sala de aula, sendo substituído por outro profissional. Essa estratégia não apenas garantiu a continuidade das aulas, mas também assegurou um ambiente tranquilo para a realização das entrevistas.

Cabe ressaltar que nenhuma das perguntas previamente estruturadas para a entrevista tratavam sobre o motivo da vinda das famílias e das crianças para o Brasil. Entende-se que esse tipo de questionamento poderia gerar incômodo, angústias e sentimentos de nostalgia nos participantes. No entanto, em alguns casos, essa motivação foi apontada pelos profissionais que trabalham nas escolas, com o intuito de explicar certas tendências de comportamento do aluno. Em outros, a própria criança migrante trouxe essa explicação como um elemento surpresa durante a conversa.

Uma vez concluído o trabalho de campo proposto e obtido os dados por meio das atividades aqui exemplificadas, iniciou-se a separação do material coletado para que as informações fossem devidamente tratadas. No caso das entrevistas semiestruturadas, fez-se o uso da gravação de áudio e da transcrição com o auxílio de um aplicativo de celular, quando havia o consentimento dos participantes envolvidos. Quando não havia a autorização da gravação, fez-se anotações das respostas por meio de um caderno de campo.

Através desses meios, foi possível analisar o conteúdo de forma sistematizada e categorica, agrupando as informações de acordo com as perguntas respondidas e levando em consideração o grupo entrevistado. Além disso, buscou-se associar as ideias dos participantes com o conhecimento prévio adquirido anteriormente à realização do trabalho de campo, de modo a não apenas descrever os dados levantados, mas também apresentar um caráter interpretativo das informações. Esse mesmo método também foi utilizado para analisar as respostas enviadas pelos pais ou responsáveis através do formulário online.

Já a análise dos desenhos feitos pelos alunos migrantes se deu a partir da linha crítica, reconhecida por Marconi e Lakatos (1985) como uma avaliação minuciosa do que o autor deseja expressar. Para tanto, é necessário desenvolver uma observação a partir dos conhecimentos gerais para, depois, entender o propósito pessoal do autor em função de suas ideias, partindo do

questionamento “do quê e do porquê de suas posições” (Marconi; Lakatos, 1985). Isso implica em renunciar, em partes, os argumentos e as ideias de quem realiza a pesquisa.

A partir do entendimento da metodologia utilizada para desenvolver o trabalho de campo, apresentar-se-á, nas seções a seguir, as análises feitas sobre os dados coletados. Inicialmente, será apontada a percepção da criança migrante sobre seu processo educacional, tanto no país de origem quanto no Brasil. Em seguida, serão apresentados os desafios e as superações enfrentadas pelos professores da rede de ensino municipal e estadual. Por fim, será exposto o ponto de vista dos pais ou responsáveis sobre a inclusão de suas crianças no ambiente educacional em que se encontram matriculadas.

6.1 A percepção da criança migrante

Conforme apresentado anteriormente, as crianças migrantes escolhidas para participar das dinâmicas de entrevista e criação de desenho eram aquelas que estavam matriculadas no Ensino Fundamental, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais. Optou-se por não estabelecer critérios de nacionalidade ou faixa-etária, uma vez que estes elementos restringiriam ainda mais o público-alvo da pesquisa.

O quadro a seguir foi desenvolvido com o objetivo de apresentar as informações gerais dos alunos entrevistados, como sua idade, nacionalidade e a série escolar. Novamente, utilizou-se nomes fictícios, porém comuns de sua nacionalidade, para se referir aos alunos, mantendo o princípio de confidencialidade dos dados e fortalecendo seus traços culturais.

Figura 33 – Crianças e adolescentes migrantes que participaram da pesquisa

Escola	Nome	Idade	Nacionalidade	Chegada ao Brasil	Série
E. M. Hibisco	Reinier	12 anos	Venezuelano	2024	6º ano
	Marie	11 anos	Haitiana	2023	6º ano
E. E. Flor dos Incas	Alberto	14 anos	Peruano	2021	9º ano
E. M. Orquídea Cattleya	Juan	11 anos	Venezuelano	2021	4º ano
	Rosa	9 anos	Venezuelana	2024	3º ano
E. M. Jasmim	Nasir	10 anos	Afegão	2022	4º ano
E. E. Ipê Amarelo	Maritza	10 anos	Venezuelana	2024	4º ano
	Yelítza	11 anos	Venezuelana	2024	4º ano
	Katherin	11 anos	Venezuelana	2019	5º ano
E. M. Flor de Açúcar	Ramon	12 anos	Venezuelano	2023	6º ano
	Sebastian	6 anos	Colombiano	2024	1º ano
	Luz	15 anos	Colombiana	2019	9º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

A migração realizada por crianças e adolescentes apresenta uma complexidade peculiar, pois ocorre em uma fase de intenso desenvolvimento pessoal e social. O deslocamento impacta não apenas na formação de suas identidades culturais, mas também no modo como se inserem nos novos contextos educacionais. Nas escolas, essa diversidade se reflete em demandas específicas, o que torna necessário não apenas um olhar generalizado para a situação, mas também uma atenção particular. Além disso, a integração desses alunos abre caminhos para a interculturalidade, enriquecendo o ambiente educacional com novas perspectivas e experiências a serem compartilhadas.

A análise das entrevistas buscou equilibrar a identificação de pontos de convergência entre as respostas dos alunos com a valorização das particularidades de cada narrativa. Esse método permitiu compreender aspectos compartilhados que ilustram desafios e experiências comuns no contexto migratório, enquanto preservou a singularidade de cada aluno, essencial para captar nuances específicas de suas trajetórias. Inicialmente, realizou-se um tratamento individual das informações, respeitando os contextos locais. Em seguida, os dados foram organizados de forma abrangente, destacando padrões e conexões entre os relatos.

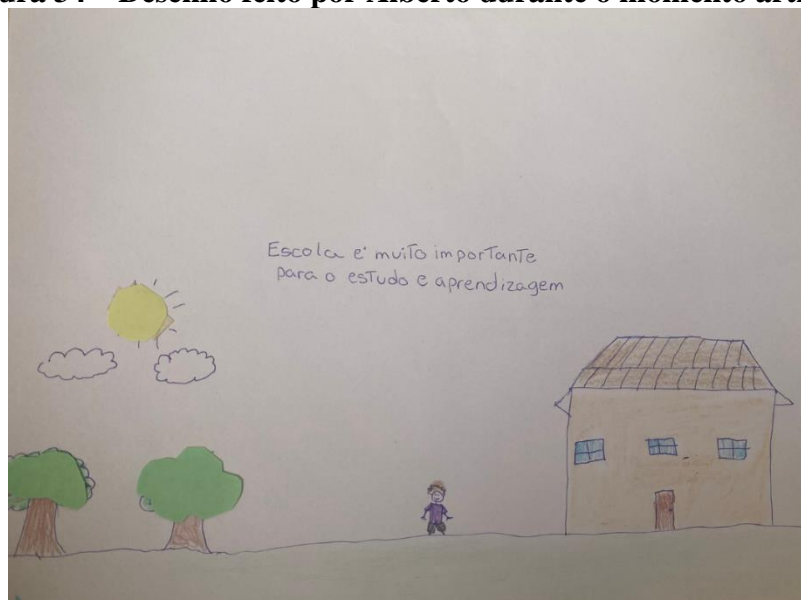
6.1.1 A singularidade dos relatos

A primeira entrevista realizada por esta pesquisa ocorreu no dia sete de outubro de 2024 na biblioteca da Escola Estadual Flor dos Incas. O aluno escolhido pela diretora para participar da dinâmica foi Alberto, um jovem peruano de 14 anos que se mudou para o Brasil sozinho em 2021 com o objetivo de reencontrar seu pai, que já residia no país há uma década. Embora o primeiro contato com o Brasil tenha sido marcado por estranhezas e inseguranças, Alberto logo se encantou com a beleza natural do país e com a culinária típica, destacando gostar muito de estrogonofe e feijão tropeiro.

Alberto relatou ter enfrentado obstáculos no processo da escrita do português e disse ter aprendido a comunicação oral rapidamente por meio da mídia visual, como aulas no *YouTube* e filmes, e também através do auxílio de seu pai e da interação na escola. No que diz respeito à temática da migração, ele disse já ter estudado sobre o assunto e já ter apresentado alguns trabalhos sobre o Peru, auxiliando no enriquecimento da experiência intercultural no ambiente escolar. Ao ser questionado sobre alguma mudança que ele gostaria de ver na escola, Alberto mencionou a necessidade de melhorias na infraestrutura e enfatizou a importância de “aceitar os alunos que são imigrantes, que vêm de outro país, pra que eles não se sintam tão sozinhos”, apelando por mais empatia e inclusão no espaço educativo.

Logo após a entrevista, Alberto fez um desenho de si em sua escola no Brasil, conforme a figura a seguir. Porém, reproduziu o cenário sem que houvesse nenhum professor ou aluno compondo a imagem consigo. Isso pode representar uma situação de isolamento social e o sentimento de exclusão na escola.

Figura 34 – Desenho feito por Alberto durante o momento artístico



Fonte: Foto tirada pela autora.

A segunda instituição visitada foi a Escola Municipal Jasmim, que conta com a matrícula de dois alunos migrantes. A entrevista foi feita apenas com um deles e, para tanto, foi necessária uma conversa prévia com o diretor, que apontou para as particularidades da história de Nasir, um aluno refugiado de origem afegã. O motivo de sua vinda ao Brasil repousa na tentativa do pai em vender os próprios filhos e na violência que o mesmo praticava contra a mãe das crianças. Em um ato de grandeza, essa mãe fugiu com seus quatro filhos e buscou abrigo no Brasil, onde foi acolhida por uma igreja evangélica na mesma regional. Devido ao contexto de violência, o diretor relatou que Nasir reproduz o comportamento agressivo no ambiente escolar e que este tem sido o maior desafio enfrentado.

Embora os filhos afegãos estejam matriculados em diferentes instituições brasileiras de ensino, a mãe ainda não possui o domínio do português e, por isso, os documentos de participação nesta pesquisa foram traduzidos para sua língua materna, o dari. Além disso, uma representante da igreja que participou do processo de acolhimento da família foi contata para auxiliar no diálogo sobre a pesquisa. Essas iniciativas fortaleceram a confiança na pesquisa e possibilitaram a participação de Nasir na dinâmica de entrevista.

A conversa com o aluno afegão ocorreu no dia 10 de outubro na biblioteca da escola. Nasir estava descontraído nesse dia e conseguiu se comunicar em português. Ao ser perguntado sobre suas primeiras impressões do Brasil, ele respondeu ter achado mais ou menos chato: chato, porque não poderia mais voltar para seu país de origem; e legal, porque fez uma grande amizade com um colega da escola, porém de outra turma.

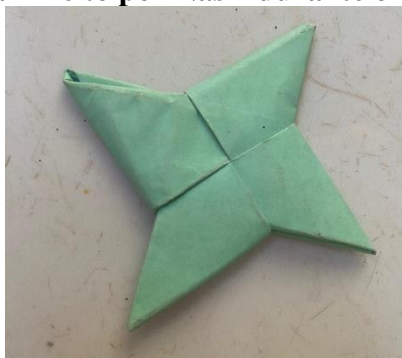
Sobre seu processo educacional no país de origem, Nasir relatou algo que se configura como uma particularidade. No Afeganistão, ele só havia frequentado a escola por seis meses, o que significa a falta da alfabetização em sua língua materna, contando apenas com a oralidade. Ele ainda explicou que não gostava da antiga escola, pois a infraestrutura era precária e o professor era muito bravo e batia nos alunos. Para além desse caso de violência, Nasir comentou que foi para o Paquistão antes de vir para o Brasil, mas a família só conseguiu permanecer naquele local por um dia, devido a violência enfrentada.

Sobre sua brincadeira favorita, o aluno disse ser um jogo afegão em que o objetivo é pular uma pilha de brinquedos sem derrubá-la ou acertá-la com o pé. Na falta de objetos, utiliza-se as mãos de amigos para formar um grande obstáculo vertical, permitindo que a brincadeira aconteça em qualquer lugar. Ao ser perguntado se ele já havia brincado disso em sua atual escola, a resposta foi negativa e ainda acrescentou já ter pedido para jogar nas aulas de educação física, mas o professor não havia deixado. Em contrapartida, Nasir disse adorar as aulas de educação física, principalmente quando pode praticar queimada e futebol.

Para além da reprodução da violência vivenciada em casa, na escola e em sua comunidade de origem, o sentimento de raiva é intensificado pela dificuldade em comunicar-se. Nasir gostaria que seus colegas brigassem menos e, ao ser perguntado se ele também brigava, a resposta foi “às vezes”, porque perdia a paciência ou porque não era compreendido. Uma vez que a criança ressignifica e se apropria do mundo ao seu redor através da linguagem, o aluno, que ainda apresenta dificuldade com o português, se encontra envolto por limitações e impedido de expressar-se por completo. Assim, este cenário reforça a comunicação oral como um elemento formador da consciência e como instrumento propulsor da criação, da imaginação e, em especial, do pensar sobre si, sobre o outro e sobre o meio a sua volta.

No momento artístico, Nasir optou por fazer um origami e disse estar aprendendo a fazer diversas formas com o auxílio da professora, conforme apresentado pela figura a seguir:

Figura 35– Origami feito por Nasir durante o momento artístico



Fonte: Foto tirada pela autora.

A Escola Municipal Hibisco foi a terceira a ser visitada e contou com cerca de 800 alunos matriculados em 2024, sendo Marie e Reinier os únicos migrantes. Levando em consideração este cenário e o fato de que os dois alunos são da mesma sala, a direção escolar sugeriu que a entrevista fosse feita com ambos. A primeira conversa se deu com Marie, uma menina de 12 anos que vivia com seu avô no Haiti e que veio para o Brasil para reencontrar com seus pais e sua irmã de dois anos em dezembro de 2023. Rindo, ela relatou ter sentido medo de andar de avião sozinha e não gostou de ter sido recepcionada no Brasil com chuva, porque prefere dias ensolarados. No entanto, achou o país muito legal, porque “é fácil de andar de Uber. No Haiti é caro e difícil de achar” (Caderno de Campo, 2024).

Ao ser questionada sobre com o que brincava e o que mais gostava de fazer em sua terra natal, Marie relatou similaridade com a cultura brasileira e disse não ter nenhum jogo ou brinquedo favorito, mas ama correr descalço e isso ela pode “fazer lá e aqui”. Na escola, a relação com os colegas é boa e sua melhor amiga, Sarah, a ajudou no aprendizado do português desde o primeiro dia de aula. Ambas sentavam em dupla e Sarah copiava a matéria para que Marie pudesse estudar com o pai quando chegasse em casa. Atualmente, a haitiana auxilia seus colegas com matemática e eles a ajudam com História. Ela está matriculada na educação em tempo integral, onde faz aulas de arte e se dedica aos estudos.

Reinier, por sua vez, morava na Venezuela com sua avó e veio para o Brasil de avião para reencontrar com seus pais e seus dois irmãos adultos, que já moravam em solo brasileiro há mais tempo. Ele disse que sua brincadeira favorita em seu país de origem era beisebol, mas nunca jogou isso no Brasil. Quando questionado sobre sua escola na Venezuela, Reinier disse que era estranha, os alunos não conversavam muito entre si e as disciplinas que estudava era matemática, inglês e espanhol. Apesar disso, ele disse ter tido bons professores. Ele acha a escola brasileira mais interessante e divertida e quando tem dificuldade com História e Português, seus colegas o ajudam. Sua avó já está velhinha e ficou na Venezuela, Reinier diz

sentir muita saudade dela e da comida que ela cozinhava, em especial a Arepa de frango, queijo e feijão.

No momento artístico, Reiner desenhou a casa de sua avó, dizendo sentir falta de estar no quintal e balançar na rede. Marie, por sua vez, fez uma pasta escolar enfeitada por uma flor colorida, conforme a figura a seguir:

Figura 36 – Desenho feito por Reiner e Marie durante o momento artístico



Fonte: Foto tirada pela autora.

A quarta instituição visitada foi a Escola Municipal Orquídea Cattleya, que conta com 10 alunos migrantes matriculados, sendo todos venezuelanos. Devido a esse cenário, o diretor da escola relatou um agrupamento desses alunos, de modo que um auxilia o outro no processo de integração e adaptação ao ambiente educacional. Frequentemente, essas crianças ficam juntas nos intervalos de aula e sempre conversavam entre si em espanhol. Optou-se por realizar as entrevistas de forma individual na sala Sensorial da escola com o aluno mais antigo, Juan, e com a aluna recém-chegada, Rosa.

Juan é um menino comunicativo que cruzou a fronteira do Brasil de ônibus e ficou em um abrigo em Pacaraima (RR) antes de chegar em Belo Horizonte. Sua primeira impressão do país foi boa por ter sido bem recebido e bem tratado e, atualmente, ele mora com a mãe, o padrasto, dois irmãos e a tia em um local muito próximo à escola. Seu pai biológico, por sua vez, vive no Brasil, porém em outro estado e Juan vai visitá-lo nas férias. Algo que chamou a atenção durante a conversa diz respeito ao carinho que ele sente pela avó. Juan disse que seu “coração ficou muito apertado em ter que deixá-la em país de origem, mas, pouco tempo depois, ela veio para o Brasil para morar com o filho, o que o deixou muito feliz.

Ao ser questionado se ele já havia estudado na Venezuela, Juan respondeu que sim e que a escola era legal, porque eles serviam hambúrguer no lanche uma vez por semana e sempre iam ao laboratório de ciências. Embora as matérias de lá fossem parecidas com as do Brasil, seus professores não tinham paciência com o processo de aprendizado dos alunos e, por isso, sua avó lhe tirou da escola.

Sua brincadeira favorita na Venezuela era futebol e, por espanto da pesquisadora, ele relatou nunca ter praticado o esporte na escola brasileira. Ao ser questionado o motivo, ele respondeu “eu não consigo jogar com pessoas que... que não são os meus amigos. Eu só gostava de jogar com eles e fico um pouquinho *burrado* [entediado] sem meus amigos”. Embora Juan tenha feito amizades na escola até mesmo com brasileiros, ele disse preferir seus amigos que ficaram em seu país de origem.

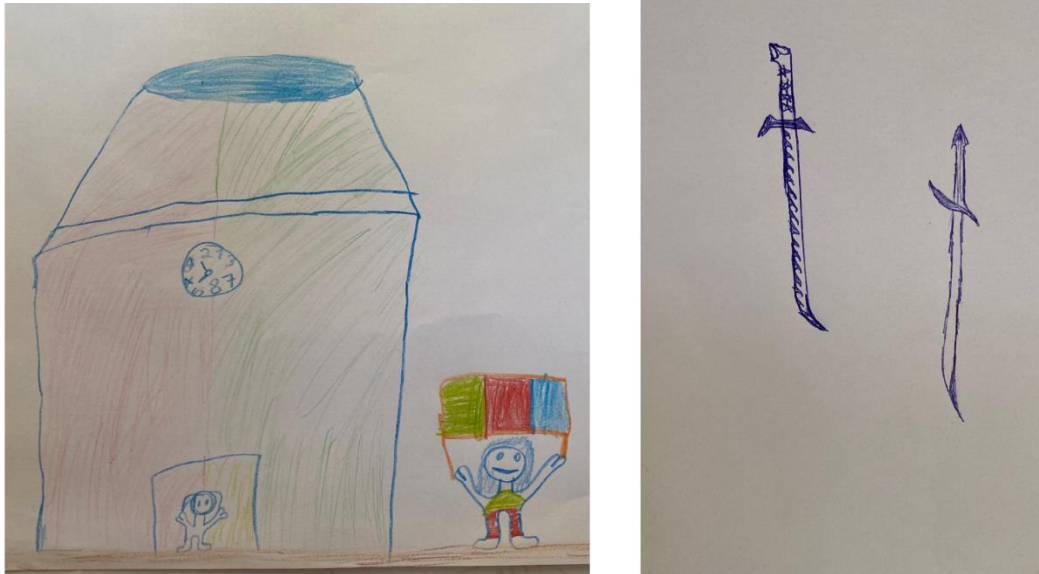
Além de expressar o sentimento de saudade, o aluno revelou episódios desafiadores em sua trajetória que impactam diretamente sua personalidade atual. Embora ele tenha solicitado que os detalhes não fossem compartilhados, é importante destacar os efeitos desses acontecimentos em sua postura cotidiana. Sua história contribuiu para o desenvolvimento de uma independência marcante, mas também para certa dificuldade em solicitar ajuda e uma tendência a desconfiar das pessoas. Esses aspectos evidenciam a necessidade da escola em atentar-se ao comportamento dos alunos, buscando desenvolver atividades de apoio emocional.

Após finalizar a conversa com Juan, Rosa foi chamada até a sala Sensorial. Como sua chegada na escola havia sido a pouco menos de um mês em relação a data da entrevista, a conversa foi conduzida em espanhol para deixá-la mais confortável. Mesmo assim, a aluna se demonstrou muito tímida. Ela contou que veio para o Brasil de avião com os pais e com o irmão de dois anos e, embora tenha achado o país bonito, disse que o português é muito difícil. Sua brincadeira favorita na Venezuela e no Brasil é pega-pega e, por isso, o espaço que ela mais gosta em qualquer escola é a quadra.

Rosa disse que os colegas venezuelanos que estudam na Escola Municipal Orquídea Cattleya são seus amigos e que eles cuidaram dela nos primeiros dias de aula. Assim como Juan, ela fez amizades com outras crianças brasileiras, mas relatou ter muita saudade de seus amigos que ficaram em seu país de origem e disse sentir falta de estudar inglês, como fazia na Venezuela. Durante toda a entrevista, foi possível perceber sentimentos melancólicos de Rosa em relação ao seu país de origem e quando perguntada sobre o que poderia tornar a escola brasileira melhor, ela respondeu “ter mais venezuelanos”. Este cenário fica ainda mais evidente

no desenho feito por ela, em que foi reproduzida uma imagem de si em sua escola na Venezuela. Por outro lado, Juan fez o desenho de uma espada, por gostar muito desse objeto.

Figura 37 – Desenho feito por Rosa e Juan durante o momento artístico

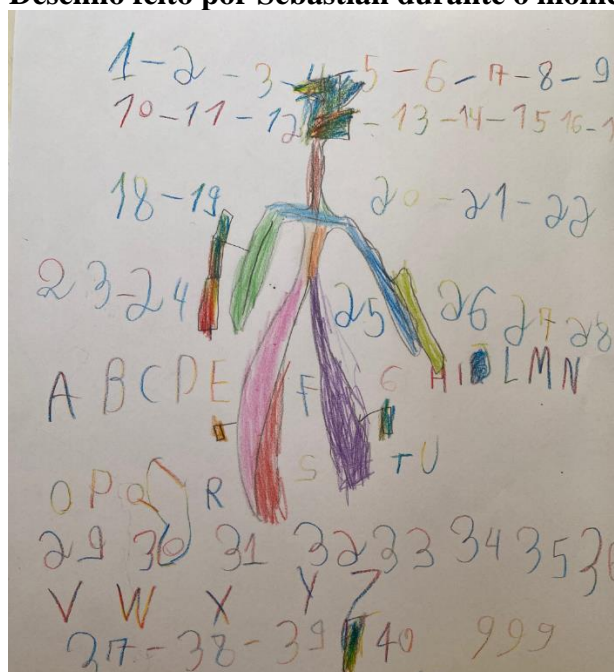


Fonte: Foto tirada pela autora.

A Escola Municipal Flor de Açúcar foi a instituição de ensino com maior número de migrantes matriculados, contando com 13 alunos. Para contemplar a diversidade, a coordenação selecionou três crianças para participar da pesquisa. Sebastian, um aluno colombiano do primeiro ano, foi entrevistado no turno da manhã e demonstrou grande entusiasmo pelo parquinho da escola, onde brinca de “chão é lava”, seu jogo favorito tanto no Brasil quanto na Colômbia. Ele relatou gostar muito da escola brasileira, pois pode encontrar com seus amigos e brincar com robôs.

Por estar na idade esperada para iniciar o processo de alfabetização, as atividades em sala de aula são mais lúdicas e a interação entre os colegas é mais frequente, o que facilita sua adaptação. Ao ser pedido para que fizesse um desenho, Sebastian demonstrou-se empolgado e reproduziu o personagem *Skibidi Toilet* utilizando muitas cores, conforme figura abaixo:

Figura 38 – Desenho feito por Sebastian durante o momento artístico



Fonte: Foto tirada pela autora.

Além do personagem, Sebastian trouxe o alfabeto e os números como elementos adicionais no desenho. Para cada uma das letras, o colombiano ia reproduzindo a fonética, permitindo reconhecer certa dificuldade com as letras “H”, “J” e “Q”, que possuem pronúncia distinta no espanhol. O mesmo ocorreu com os algarismos 7 e 8 e a dezena 2.

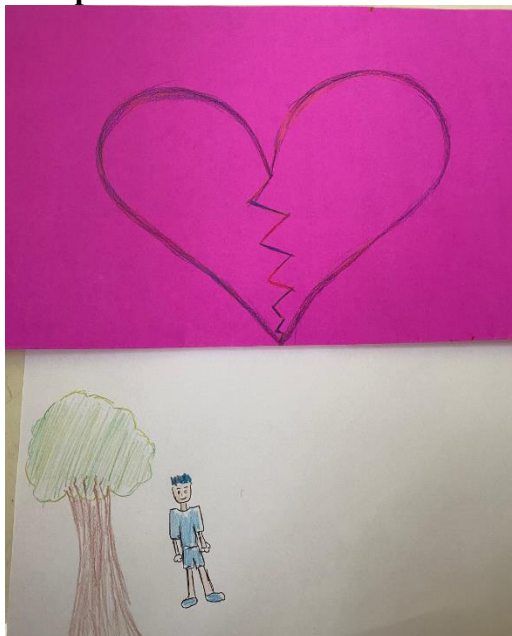
As entrevistas com os outros dois alunos ocorreram no turno da tarde. Ramon, venezuelano do sexto ano, demonstrou ser mais tímido, mesmo com um bom domínio da língua portuguesa. Ele descreveu sua escola na Venezuela como uma instituição muito grande e arborizada, seu local favorito era o auditório e adorava contemplar a natureza ao redor. Embora Ramon tenha morado em Boa Vista, sua experiência escolar no Brasil se deu apenas em Belo Horizonte. Ele comentou nunca ter estudado sobre migração ou sobre seu país de origem em sala de aula e disse ter facilidade com os deveres de casa.

Luz, estudante colombiana do nono ano, apresentou uma visão crítica sobre o ambiente escolar no Brasil, especialmente quanto à falta de respeito por parte dos alunos em relação aos professores, contraste evidente em comparação à Colômbia, onde os docentes são vistos como figuras de autoridade. Ela veio para o Brasil em 2020 para morar com a avó, que já residia no país a pouco mais de um ano. Como o período de sua chegada coincidiu com a pandemia da Covid-19, seu processo de aprendizagem formal na escola foi interrompido. Então, Luz aprendeu o português com a avó e com o uso da internet. Apesar dos desafios, a colombiana

adaptou-se bem ao novo contexto, mesmo expressando saudade das tradições escolares de seu país de origem, como o uniforme típico e o respeito aos professores.

Ao final das entrevistas, Luz optou por desenhar um coração partido, enquanto Ramon fez um desenho de si próximo a uma árvore, conforme apresenta a imagem a seguir:

Figura 39 – Desenho feito por Luz e Ramon durante o momento artístico



Fonte: Foto tirada pela autora.

Acredita-se que o garoto reproduziu alguma lembrança em sua antiga escola, uma vez que o desenho está em conformidade com a descrição do que ele gostava de fazer nesse local na Venezuela. Por outro lado, enquanto desenhava, Luz explicou não ter um coração partido e disse amar a sua vida. Ela optou por desenhar isso, pois era a única coisa que sabia fazer e adorava o resultado final.

Por fim, a última atividade de campo ocorreu na Escola Estadual Ipê Amarelo, cujos alunos migrantes matriculados no período matutino eram todos venezuelanos. Em conversa prévia com a coordenadora, decidiu-se que as entrevistas seriam feitas com duas irmãs recém-chegadas e com Katherin, aluna mais antiga da escola. A conversa com as irmãs ocorreu de forma simultânea e em espanhol, para deixá-las mais confortáveis. Maritza, de 11 anos, é mais tímida que a irmã Yelitza de 10. Elas contaram que atravessaram a fronteira do Brasil de carro há quatro meses, junto com o pai e a avó, e ficaram em um abrigo em Pacaraima. No entanto, essa experiência pareceu ter sido traumática, pois elas não gostaram do local e disseram ter tido contato com pessoas ruins. Percebendo o desconforto em relação a este assunto, optou-se por não aprofundar nas informações.

Para além da situação no abrigo, elas contaram que o pai retornou ao país de origem para visitar uma outra filha, por isso, ambas estão morando apenas com a avó e com a tia atualmente. A falta da figura paterna foi um elemento marcante durante toda a entrevista, uma vez que as irmãs sempre retomavam nesse assunto com tristeza. Em relação ao processo educacional venezuelano, ambas disseram gostar muito da antiga escola. Elas descreveram o local como pequeno e divertido, mas disseram que o ensino era um pouco chato, já que só estudavam matemática e espanhol. Por outro lado, elas elogiaram a escola no Brasil, pois fizeram amizades e estão gostando de fazer aulas de português e de educação física. A brincadeira favorita de Maritza é boneca e de Yelitza é Elefante, um jogo venezuelano que se assemelha à brincadeira brasileira “Bobinho”.

A entrevista seguinte foi com Katherin, que, embora tenha um conhecimento avançado do português, pediu, entusiasmadamente, para que a conversa fosse conduzida em espanhol. Ela contou que cruzou a fronteira de avião em 2019 com sua família e ficou em um abrigo em Pacaraima por alguns dias. Sua brincadeira favorita é construir brinquedos de madeira com seu pai, que exerce a profissão de carpinteiro no Brasil, assim como fazia na Venezuela. Katherin ainda disse não ter achado o Brasil tão bonito e gostaria de morar com seus avós no Canadá.

Como ela deixou a Venezuela aos seis anos de idade, seu contato com a escola havia sido apenas com a Educação Infantil, onde podia fazer muitos desenhos e tinha professores legais. Ela contou que o primeiro dia na escola brasileira foi difícil, mas depois conseguiu se adaptar e, hoje, ensina algumas palavras em espanhol para seus colegas. Katherin gosta muito de seus professores, por serem muito carinhosos. Três de seus irmãos estudam nessa mesma escola no período da tarde, e sua irmã mais nova vai com ela na parte da manhã.

Quando perguntada sobre o que poderia tornar a escola brasileira um ambiente melhor, ela respondeu “o comportamento dos alunos, porque tem muitas brigas no recreio. As vezes entro na briga, porque me empurram muito [...] e antes me falavam que eu não pertencia a esse país e que deveria ir embora”. Ao final, ela comentou que esses episódios de bullying pararam de acontecer neste ano e que estava empolgada com a apresentação de natal que a escola iria realizar.

No momento artístico, Katherin e Maritza desenharam corações e ambas escreveram o nome de suas famílias dentro do formato, sem que fosse algo combinado. Yelitza, por sua vez, optou por desenhar uma flor colorida. A figura a seguir, contempla os desenhos e, para preservar as informações pessoais nos corações, a imagem foi editada.

Figura 40 – Desenho feito por Katherin, Maritza e Yelitza durante o momento artístico



Fonte: Foto tirada pela autora.

A partir da análise singular dos relatos obtidos por meio das entrevistas, faz-se necessário apresentar elementos comuns.

6.1.2 O aspecto abrangente dos relatos

Dentre os pontos de convergência encontrados durante a análise de todas as entrevistas com os alunos migrantes, ressalta-se o incômodo provocado pelo primeiro dia de aula. Todos os entrevistados relataram ter sentido vergonha e desconforto, pois, os colegas fizeram diversas perguntas sobre como era o país de origem. Como nenhum deles apresentava domínio do português nesse momento, não era possível compreender os questionamentos e tampouco respondê-los. Além disso, uma das crianças disse que o primeiro dia foi “triste, porque era como se todos os outros da escola não estivessem me vendo, então eu me senti como se não pertencesse a esse lugar”.

A preferência por determinadas disciplinas também foi elemento de destaque. Todos os alunos migrantes que já haviam estudado anteriormente em seu país de origem, com exceção do Alberto e Marie, tinham como disciplina favorita ciências, história ou geografia. No entanto, ao começarem os estudos no Brasil, essas mesmas disciplinas foram consideradas as mais difíceis e todos os alunos passaram a se destacar pela excelência em matemática. Apenas as três estudantes venezuelanas da Escola Estadual Ipê Amarelo relataram ter certa resistência com os

números e o aluno venezuelano da Escola Municipal Hibisco disse ainda preferir geografia. A disciplina favorita de Alberto e Marie sempre foi matemática.

Para além da perspectiva linguística em torno da necessidade de leitura exigida pelas disciplinas de história e geografia, emergem também aspectos emocionais que podem impactar no engajamento dos alunos com os conteúdos trabalhados. Para alguns, essas disciplinas não apenas evocam o conhecimento de fatos históricos, mas também resgatam memórias pessoais associadas a seus próprios percursos migratórios. Um dos entrevistados, por exemplo, compartilhou: “quando alguém fala de História, eu lembro da minha história... e não gosto. Tem momentos que não quero lembrar, como quando me separei da minha avó”.

Esse relato evidencia como o estudo de História pode despertar sentimentos de saudade e melancolia, ao conectar narrativas coletivas aos episódios particulares de vida. Tal dimensão emocional sublinha a necessidade de um olhar sensível por parte dos educadores, que precisam equilibrar o conteúdo curricular com estratégias de acolhimento e apoio emocional, especialmente no caso de alunos migrantes que carregam experiências marcantes e, muitas vezes, dolorosas.

Outro elemento que seguiu um padrão nas respostas diz respeito à presença da cultura dos alunos migrantes no ambiente educacional. Ao citarem suas comidas típicas favoritas, eles foram questionados se gostariam de come-las na escola e a resposta obtida imediatamente foi “não”. Porém, entende-se que esta situação está ligada ao sentimento de vergonha que a maioria dos alunos apresentam em relação a sua cultura. Por estarem enfrentando um processo de adaptação e integração, muitos querem fazer parte do todo e tem suas particularidades como elementos de distanciamento. Assim, existe uma tendência de retração cultural. Isso fica ainda mais evidente quando todas as crianças que participaram da pesquisa se sentiram felizes em ter tido um espaço para expressar-se sobre seu país de origem por meio das entrevistas desenvolvidas.

A partir das conversas, foi possível perceber como o processo de migração representa uma ruptura profunda nos vínculos familiares para muitas crianças. A grande maioria dos entrevistados apresentaram uma conexão significativa com os avós, figuras comumente associadas a um ambiente estável e acolhedor, e muitas delas moravam com eles em seu país de origem. O afastamento dessas relações não apenas intensifica a saudade, mas também expõe a fragilidade da estrutura familiar ao enfrentar os desafios de adaptação a um novo país e, além mesmo, a um novo lar.

No que diz respeito aos deveres de casa, quatro alunos deixam de fazer as atividades por enfrentarem dificuldades em compreender o que está sendo solicitado ou por não saberem

como responder. Esse cenário foi mais recorrente entre as crianças cujo tempo de moradia no Brasil era recente e cujo núcleo familiar apresentava alguma fragilidade, como será demonstrado pelo relato dos professores mais a frente. No que diz respeito ao deslocamento das crianças até a escola, cinco moravam nas proximidades das instituições de ensino e iam a pé com algum irmão. A moradia dos outros sete era mais distante e, por isso, eram levados de carro por seus pais ou por escolares. Apenas duas crianças relataram ir para a escola caminhando por cerca de 30 minutos sem o acompanhamento de um adulto.

Por fim, perguntou-se para cada alunos migrantes entrevistados qual era o significado de “escola” para eles. As respostas obtidas foram:

Alberto: Escola significa um lugar para aprender, estudar, para que você seja alguém que possa conseguir conhecimento apropriado para um futuro.

Reinier: alguma coisa pra ensinar a nós a leitura e a escrever.

Marie: escola significa muita coisa, porque tem que estudar pra trabalhar.

Juan: um lugar que se estuda, um lugar para aprender e de disciplina. É um lugar para se divertir com seus amigos, aprender e pra ser uma pessoa melhor no futuro.

Rosa: um lugar pra estudar.

Nasir: escola é um lugar pra estudar, mas eu não gosto de estudar.

Ramon: um lugar para estudar e se formar.

Luz: pra mim a educação é muito importante para o ser humano conseguir o que quiser pra vida.

Yelitza: estudar todos os dias, não se queixar de vir para a escola, não se comportar mal na escola para poder estudar e se tornar uma boa profissional.

Maritza: escola é um lugar para estudar.

A percepção da criança migrante sobre a escola está pautada, principalmente, no processo de formação para sua atuação profissional no futuro. Neste sentido, as instituições de ensino são vistas como locais de aquisição de conhecimento e disciplina. Para além dos elementos culturais que podem contribuir para esse entendimento, destaca-se também o discernimento da educação como via de ascensão social em um país distinto de seu nascimento por meio da formação profissional. Adquirir conhecimento para o mercado de trabalho se tornaria, então, um meio de integrar-se, vencendo as barreiras da nacionalidade e da xenofobia.

As histórias aqui relatadas ilustram a riqueza e os desafios da experiência migratória no ambiente escolar a partir do ponto de vista do aluno, tendo-lhe como protagonista nesse

processo. Agora, faz-se necessário compreender também o que os professores tem a dizer sobre suas experiências em sala de aula com uma criança não nacional.

6.2 A percepção dos professores

Compreender a atuação dos professores, suas demandas e superações diante das necessidades dos alunos migrantes é essencial para promover um ensino inclusivo e de qualidade. Esses profissionais desempenham papel fundamental na mediação cultural, no acolhimento e na integração social dessas crianças, enfrentando desafios como barreiras linguísticas, falta de preparo específico e escassez de recursos pedagógicos. Valorizar suas práticas e escutá-los sobre suas dificuldades permite construir estratégias mais eficazes, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos e fortalecendo a escola como um espaço de inclusão e equidade.

Para tanto, foram entrevistados sete professores escolhidos pela direção das escolas, sendo que todos eles lecionaram alguma disciplina para pelo menos um dos alunos migrantes que participaram dessa pesquisa. O quadro a seguir busca organizar as informações gerais desses profissionais, utilizando nomes fictícios para manter o princípio de confidencialidade dos dados.

Figura 41 – Professores e coordenadores que participaram da pesquisa

Escola	Nome	Idade	Cargo
E. M. Hibisco	Ricardo	49	Professor de Português do 6º ano
E. E. Flor dos Incas	Pedro	32	Professor de Geografia do 8º e 9º ano
E. M. Orquídea Cattleya	Silvana	43	Professora de Português e Matemática do 4º ano
E. E. Clavel	Letícia	-	Coordenadora
E. M. Jasmim	Claudia	46	Professora de português, matemática, artes e de literatura do 4º ano
E. E. Ipê Amarelo	Carla	57	Professora unidocente do 1º ao 5º ano
E. M Flor de Açúcar	Leonardo	31	Professor de português do 6º ao 9º ano
	Maura	52	Professora de Matemática, Português, Artes e Literatura do 1º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das entrevistas dos professores também ocorrerá de duas formas. Inicialmente, serão apontadas as particularidades das experiências, relacionando-as com os relatos apresentados pelas crianças migrantes. Em seguida, serão identificados os desafios comuns a todos os participantes.

6.2.1 A experiência individual dos professores

O primeiro professor entrevistado foi Pedro, que leciona geografia na Escola Estadual Flor dos Incas e que teve sua primeira experiência com um aluno migrante em 2023, quando deu aula para Alberto. Como parte do conteúdo programático, ele já iria trabalhar a migração em sala e aproveitou o contexto para enriquecer as aulas com relatos culturais, promovendo a interação entre os alunos. Embora não tenha desenvolvido nenhum projeto específico sobre o Peru, Pedro incentivou a partilha de experiências, criando um ambiente de troca cultural.

Apesar de Alberto demonstrar domínio avançado do português e ser descrito como uma pessoa gentil, o professor apontou desafios relacionados à interação social, como momentos de isolamento acentuados por sua nacionalidade. Além disso, relatou incidentes pontuais de falas

xenofóbicas, como comentários de que Alberto deveria "voltar ao seu país". Para mitigar tais episódios, Pedro abordou a xenofobia de forma pedagógica e impessoal, integrando o tema às aulas sobre migração para conscientizar os estudantes sobre a inclusão e a empatia.

Ele ainda destacou que, embora não houvesse violência sistemática, os episódios de falas xenofóbicas revelam a necessidade de preparar tanto os professores quanto os alunos para acolher estudantes migrantes. Pedro reforçou que, diante do aumento dos fluxos migratórios, é essencial construir um ambiente escolar acolhedor, que promova o respeito e a compreensão mútua.

O professor entrevistado da Escola Municipal Hibisco foi Ricardo, que leciona português para as turmas do 6º ano. A conversa ocorreu na sala da assistente social e da psicóloga da escola e contou com a presença dessas duas profissionais. Sua primeira experiência com alunos migrantes foi em 2024 com a chegada surpresa de Marie e Joseph na escola. Ele foi avisado que haveria dois alunos de outro país em sua sala de aula, mas ninguém lhe contou que um deles era de origem haitiana. Ele relata ter tentado se comunicar com Marie em inglês e espanhol, porém, sem sucesso. Apenas depois conseguiu descobrir a origem e as línguas faladas por Marie.

Com o objetivo de promover a integração da haitiana e facilitar seu processo de aprendizagem, o professor optou por colocá-la em dupla com uma aluna brasileira que já tivesse um bom histórico escolar. Essa aluna foi Sarah e ambas se tornaram melhores amigas. A psicóloga da escola ressaltou o papel essencial exercido por Sarah que se tornou “a ponte nossa com ela [Marie] e dela [Marie] com a gente”. O processo de adaptação de Reinier, por sua vez, foi apontado por Ricardo como “mais fácil por causa da similaridade do espanhol com o português” e devido a sua personalidade extrovertida. No entanto, havia obstáculos com a língua devido à rapidez da fala do venezuelano. Mesmo assim, as mesmas posturas foram adotadas e o professor ainda comprou um dicionário bilíngue para Reiner.

Para além do agrupamento dos alunos, Ricardo buscou estudar francês e, sempre que possível, colocava o conteúdo no quadro de forma a mesclar a escrita do português com a tradução em francês. Ele ainda relatou que, em vários momentos, Marie corrigia sua escrita, permitindo um momento de descontração e aprendizado mútuo. Cabe ressaltar que, antes de aplicar esse método, o professor explicou para todos os alunos a necessidade de incluir a língua francesa em sala de aula como meio de facilitar a aprendizagem da haitiana. Além disso, Ricardo disse ter feito um trabalho sobre as línguas latinas e a origem do francês e espanhol, com o objetivo de gerar interação entre os estudantes e promover o conhecimento.

O processo de adaptação desses alunos ficou a cargo dos professores e da coordenação, sem que houvesse o apoio de um tradutor que facilitasse a comunicação com os alunos. A assistente social e a psicóloga ainda comentaram que a escola chegou a entrar em contato com a SMED no início do ano para conseguir um intérprete, mas o retorno foi negativo e a orientação dada era de que a escola precisava se adaptar com a nova realidade. Como alternativa, houve a possibilidade de os professores participarem de um curso sobre linguagens promovido pela secretaria, mas, por conta dos horários de aula nessa e em outra escola, não foi possível acompanhar o conteúdo. Por isso, Ricardo optou por atualizar seus conhecimentos através da internet nos horários vagos.

Outra prática interessante foi a desenvolvida pela direção da Escola Municipal Jasmim. Levando em consideração as barreiras presentes no processo de alfabetização de Nasir, de um aluno venezuelano e de outros alunos brasileiros e visando evitar a distorção-idade série sem prejudicar o ensino-aprendizagem, a escola optou por organizar uma sala de aula atípica para o quarto ano, composta por 15 alunos que também vivenciam um contexto de violência ou vulnerabilidade em seu cotidiano. Neste sentido, seria possível trabalhar a alfabetização respeitando as limitações dos estudantes. A professora responsável por essa turma foi Claudia, que encarou a situação com grande responsabilidade.

Pautando-se nas pedagogias freirianas e freinetianas, a professora buscou desenvolver métodos participativos de ensino, desenvolvendo assembleias para resolução de conflitos e adaptando as avaliações ao formato de portfólio de atividades. Além disso, as aulas se iniciavam com uma leitura diária de uma história, o que cativou a atenção dos alunos, principalmente dos migrantes que conseguiram ampliar o vocabulário e fortalecer a interpretação.

Claudia relatou que, constantemente, o aluno Nasir faz comparações da cultura brasileira com a afegã e ela tenta aproveitar esses momentos para pesquisar as diferenças no computador juntamente com a turma, promovendo a troca cultural. Ela ressaltou achar importante incentivar o lado artístico de Nasir. Uma vez que este aluno gosta de desenhar e fazer origamis, a arte seria uma forma de canalizar a agressividade “deslocando ela para o aprender”. Claudia pontou que algumas pessoas não conseguiam compreender que o aluno:

estava fazendo o que ele dava conta de fazer [...] e ele não conseguia encontrar outros caminhos que não o da agressividade... Eu tive muitas questões aqui na escola e as vezes falava ‘olha, a gente está tentando construir um caminho, ele tenta sair, mas vocês o colocam naquele lugar de novo daquele que bate e não daquele que é um desenhista, que gosta de literatura e que gosta das artes (Caderno de Campo, 2024)

Emocionada, Claudia completou “eu acho que ele luta muito... e acho que falta sensibilidade para entender essa caminhada dele”. Mesmo sob o cenário de adversidades, a

professora demonstrou ser uma profissional muito acolhedora e, constantemente, incentiva o desenvolvimento de Nasir por meio do afeto.

Silvana, que leciona Português e Matemática na Escola Municipal Orquídea Cattleya, foi a primeira professora a relatar uma experiência prévia com alunos migrantes. Isso porquê em outra escola, ela havia dado aula para uma aluna indígena Warao matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental. Essa experiência a auxiliou no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para inclusão, uma vez que o estranhamento e a rejeição da turma com os alunos migrantes e vice-versa era um comportamento recorrente, independente da instituição de ensino.

Dentre as práticas utilizadas, Silvana ressaltou o agrupamento de todos os alunos em duplas, buscando sempre intercalar um aluno com maior dificuldade no processo de aprendizagem com outro que apresentasse mais facilidade. Ela também busca incluir palavras em espanhol, deixando seus alunos migrantes ensinarem o vocabulário aos colegas da turma. Além disso, a professora disse evitar passar deveres de casa, pois ela entende as obrigações das crianças migrantes e brasileiras em seus lares. A maioria de seus alunos não apresenta uma estrutura familiar sólida e acaba assumindo a responsabilidade dos adultos em casa.

Afora os desafios presentes em sala de aula, a professora ainda ressaltou algumas problemáticas enfrentadas pelas crianças migrantes para além dos portões das escolas. Por atuar sempre em aglomerados, ela relatou casos em que homens se aproveitavam da vulnerabilidade de meninas migrantes e cometiam importunações e até mesmo violência sexual. Esse cenário reforça a necessidade de uma atuação multidisciplinar por parte dos diversos serviços públicos ofertados em Belo Horizonte, com o objetivo de garantir devidamente a segurança e os direitos da população migrante.

Na Escola Municipal Flor de Açúcar, entrevistou-se dois professores. O primeiro foi Leonardo, que leciona Português para as turmas do sexto ao nono ano. Seu contato com a população migrante se deu ainda durante sua graduação, quando fundou, juntamente com outros colegas, o projeto Pró-Imigrantes⁴⁰, adquirindo conhecimento especializado sobre o PLAc. Mesmo assim, ele ressaltou não conseguir aplicar esse conhecimento em sua prática escolar, pois, três de seus quatro alunos migrantes já apresentavam domínio da língua portuguesa. As dificuldades apresentadas por eles são pontuais e dentro do esperado para a idade e para o contexto enfrentado durante a pandemia da Covid-19. Entretanto, ele conta que uma aluna ainda

⁴⁰ O Projeto Pró-Imigrantes foi criado com o objetivo de promover a acolhida dos haitianos que chegaram ao Brasil a partir de 2011 no ambiente universitário. Com o apoio da reitoria, o projeto se expandiu e, atualmente, se configura como um cursinho popular preparatório para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio.

não consegue escrever o próprio nome, mesmo estando matriculada na escola há alguns anos. Isso fez com que a direção levantasse suspeita de algum transtorno mental e conversasse com os pais sobre a possibilidade de uma investigação médica. Estes, por sua vez, aceitaram a sugestão e estão tomando as devidas providências.

O professor ainda relatou já ter presenciado casos de xenofobia com um de seus alunos migrantes, o que levou a direção da escola em sala de aula para conversar com a turma. Ele ainda acrescentou que, por lecionar para adolescentes, o bullying, em suas diversas formas, é recorrente e, por isso, tem realizado rodas de conversas com a presença da assistente social e da psicóloga a cada quinze dias para tratar sobre a inclusão e o respeito entre os colegas.

Maura, professora do primeiro ano, foi entrevistada durante seu horário de dedicação. Ela conta que a chegada de Sebastian foi um grande desafio, pois ele não sabia nenhuma palavra em português e sempre que não conseguia se comunicar, ele chorava muito. Como forma de intermediar a situação, Maura colocou Sebastian em dupla com Nelly, sua outra aluna migrante de origem venezuelana que já dominava o português e a auxiliava como interprete. Além disso, a professora contou com o apoio de uma Acompanhante Especializada que trabalhava com a turma por conta de três estudantes especiais.

Os outros colegas de sala foram muito receptivos e carinhosos, mas estranharam a língua materna de Sebastian. Maura explicou que algumas palavras em espanhol eram confundidas com xingamentos em português, gerando agitação da turma e frustração do colombiano. A professora ainda relatou que ela e a direção escolar notaram um comportamento muito agitado do aluno durante o ano, levantando suspeitas de um possível diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista.

Na Escola Estadual Ipê Amarelo, a professora entrevistada foi a Carla, que lecionou para crianças migrantes pela primeira vez no ano de 2024. Embora ela tenha demonstrado resistência em incluir palavras da língua materna de seus alunos em sala de aula, o processo de inclusão se deu de forma positiva. Carla buscou conscientizar as outras crianças sobre a importância de acolher e respeitar os venezuelanos, conversou sobre a temática da migração e ainda colocou o hino nacional da Venezuela para contemplar a cultura de todos os seus alunos.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi inviabilizada nas regionais Oeste, Venda Nova e Nordeste. Isso porque ao realizar a primeira visita na Escola Estadual Flor de Cayena no dia dois de outubro de 2024, a coordenação informou que o único aluno migrante matriculado no Ensino Fundamental não havia comparecido às aulas. O contato com a escola se manteve até o mês de dezembro, mas a situação permaneceu a mesma. A visita à Escola Municipal Begônia, por sua vez, foi realizada no dia oito de outubro e, durante a conversa com o coordenador,

descobriu-se que os alunos de nacionalidade belga e portuguesa eram filhos de brasileiros nascidos no exterior e não apresentavam nenhuma dificuldade de adaptação ao ambiente escolar. Houve a tentativa de entrevista-los, no entanto, seus responsáveis não autorizaram a participação das crianças.

Por fim, a situação da Escola Estadual Clavel foi um pouco distinta. O primeiro contato presencial realizado foi no dia seis de setembro, em que foi possível conversar com a coordenadora, Letícia. Ela foi muito receptiva e contou sobre a situação de Alba, uma colombiana matriculada no oitavo ano do Ensino Fundamental que estava sofrendo bullying. Embora os professores tivessem sido muito acolhedores, ela contou que os alunos brasileiros reproduziam falas xenofóbicas e se recusavam a chamar Alba pelo seu nome, fazendo referências sempre à sua nacionalidade. Além disso, a aluna chama atenção dos colegas por utilizava vestimentas da cultura colombiana, o que contribuía para um comportamento enciumado por parte das meninas brasileiras.

A escola se demonstrou muito aberta a receber a pesquisa e informou que iria fazer o contato com os pais da aluna para obter a autorização por meio do TCLE. No entanto, mesmo mantendo o diálogo constante com a coordenadora, a devolutiva só ocorreu em meados de novembro, quando a mesma informou que o pai não havia autorizado a participação de Alba.

Com o objetivo de promover inclusão e combater o bullying, foi sugerida a realização de uma palestra ministrada por uma pessoa migrante. Poucos dias após essa sugestão, a coordenadora Letícia informou que a matrícula da aluna havia sido transferida para outra instituição, possivelmente em decorrência do bullying, já que a ideia da palestra ainda não havia sido divulgada. Apesar disso, houve a tentativa de desenvolver o evento, uma vez que reconheceu a possibilidade da chegada de novas crianças migrantes nessa instituição nos anos seguintes. A coordenadora aceitou e disse que a palestra poderia ocorrer até o dia 16 de dezembro. Após escolher a data e já ter feito o convite ao palestrante, a escola pediu para cancelar, tendo em vista a proximidade com o período de férias.

6.2.2 Os desafios mútuos enfrentados pelos professores

Durante as entrevistas realizadas com professores e diretores das redes municipal e estadual de ensino, foi possível identificar desafios comuns relacionados à inclusão de alunos migrantes. De maneira unânime, esses profissionais elogiaram a educação e responsabilidade dos alunos não nacionais para com os estudos, fazendo com que eles se destacassem mais que os brasileiros no desempenho acadêmico. Por outro lado, foi notório o constante isolamento

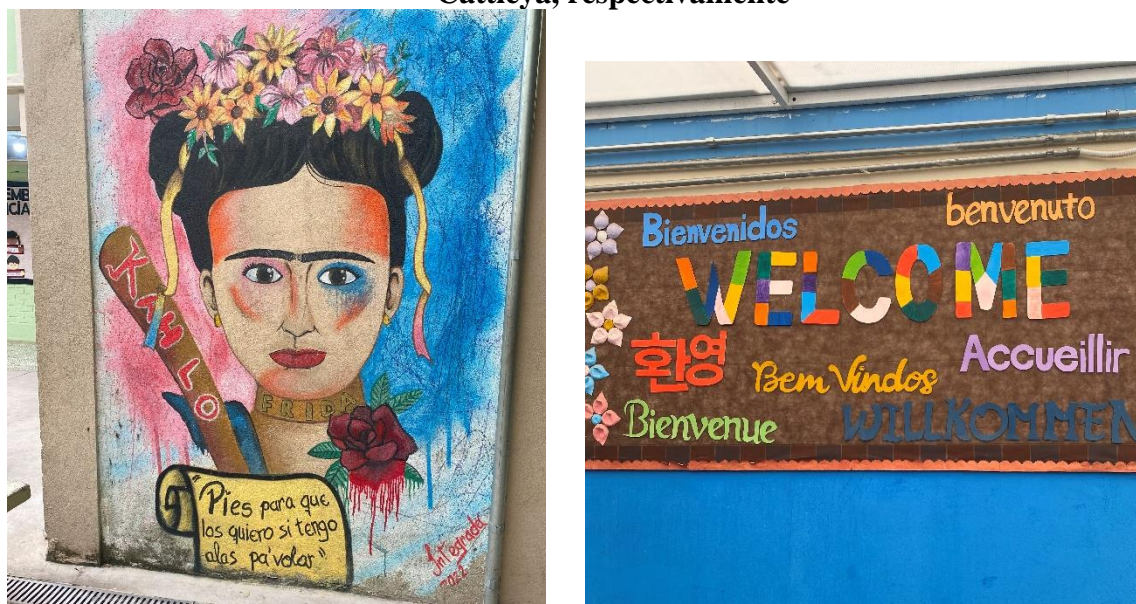
social desses alunos, seja por preferirem estar com seus conterrâneos ou por enfrentarem barreiras de exclusão promovida pelos alunos brasileiros.

A falta de comunicação prévia sobre a presença de alunos migrantes nas turmas foi recorrente. Dos oito professores entrevistados, sete disseram ter descoberto a presença de um aluno não nacional ao observarem os nomes na lista de chamada. Tal cenário prejudicou não só a organização adequada do docente para uma prática pedagógica mais inclusiva, mas também o preparo da turma para exercer a acolhida. O professor da Escola Municipal Hibisco foi o único que recebeu o aviso antes de entrar em sala de aula, mesmo desconhecendo a origem de seus alunos.

No que diz respeito à inclusão cultural, nenhuma escola adotou ou passou a adotar livros paradidáticos bilíngues, o que limita as ferramentas de acolhimento educacional e de ensino-aprendizagem para a criança migrante. Por sua vez, as disciplinas de História e Geografia se destacaram como matérias que mais abordaram a temática migratória em sala de aula, impulsionadas pelo conteúdo programático previsto pela BNCC. No entanto, foram poucos os professores que conseguiram criar trabalhos ou atividades em sala que visassem contemplar a cultura dos alunos migrantes. Esse cenário reduz as trocas culturais e restringe o aprendizado de todos os alunos.

Cabe destacar que as duas escolas que apresentaram maior número de matrículas de crianças migrantes tinham pinturas ou murais com frases em outras línguas, conforme apresentado pela figura a seguir. Essa prática torna o ambiente escolar mais familiar e acolhedor.

Figura 41 – Pintura e mural bilíngue na Escola Municipal Flor de Açúcar e Orquídea Cattleya, respectivamente



Fonte: Fotos tiradas pela autora.

Nas escolas municipais, a presença de psicólogos e assistentes sociais por meio do Projeto PAS se apresentou como essencial para lidar com os alunos migrantes, principalmente por meio de atividades em grupo voltadas para o combate ao bullying e a práticas xenofóbicas. Contudo, a impossibilidade de oferecer atendimentos individualizados, mesmo dentro do ambiente escolar, ainda deixa lacunas significativas no processo de adaptação dessas crianças. Em contrapartida, as escolas estaduais não contaram com apoio regular desses mesmos profissionais, sendo que a coordenadora de uma das instituições de ensino relatou ter recebido visitas esporádicas e pouco efetivas dos assistentes sociais e psicólogos.

Ao serem questionados sobre o contato com os pais ou responsáveis das crianças migrantes, os professores e diretores disseram ser positivo. Na maioria das vezes, essa interação aconteceu por meio de reuniões escolares ou durante a entrega de boletins e, pelo menos um familiar conseguia se comunicar bem em português. Apesar disso, a falta de um tradutor ou intérprete foi frequentemente apontada como um obstáculo inicial no processo de comunicação e inclusão.

Dentre as sugestões apresentadas pelos professores, destacou-se a necessidade de tradutores em sala de aula e a inclusão da cultura dos alunos migrantes no ambiente escolar. Essas medidas poderiam não apenas facilitar a adaptação dos estudantes, mas também promover uma maior integração entre a turma, contribuindo para combater o isolamento social e fomentar a empatia no espaço educacional. Embora algumas iniciativas tenham sido

implementadas, o cenário evidencia a importância de estratégias mais robustas e bem planejadas para lidar com as demandas dessa população crescente.

6.3 A percepção dos pais ou responsáveis

A participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar de suas crianças é entendida como um dos pilares essenciais para promover a integração e o acolhimento do aluno migrante em seu novo ambiente de estudos. Para compreender a percepção desse grupo, foi pedido aos diretores das escolas que lhes encaminhassem o link do formulário online e plurilíngue. No entanto, não foi possível obter uma adesão significativa como se esperava, fazendo com que a análise não atingisse a profundidade desejada.

A pesquisa reuniu relatos de quatro responsáveis por alunos migrantes, sendo um deles vinculado à rede estadual e os demais à rede municipal de ensino. Inicialmente, buscou compreender como foi o processo de realização de matrícula nas escolas. Todos disseram ter sido tranquilo, mas foi possível perceber diferenças nas documentações exigidas: a escola estadual solicitou apenas o Registro Nacional Migratório e o histórico escolar do país de origem, enquanto as escolas municipais exigiram o CPF, a certidão de nascimento, o comprovante de endereço e o histórico escolar. Um responsável ainda destacou que, por ter parentes já matriculados na escola, a entrada do filho foi agilizada.

Todos elogiaram a recepção nas escolas, mencionando o bom acolhimento e a satisfação das crianças. Dentre as respostas, cabe destacar dois elogios:

Responsável 1: Quando chegamos, todos me recomendaram esta escola, procurei-a online e ela fica bem perto de minha casa e desde o primeiro momento tive a sensação que estava no lugar certo [...] é a melhor escola da região, meu filho está feliz. Excelente atenção, excelentes professores

Responsável 2: Acho que é uma escola muito boa, tem um ensino muito bom

Por outro lado, um responsável relatou ter enfrentado dificuldades devido ao comportamento do filho em fase de alfabetização e mencionou que o mesmo havia relatado um caso de preconceito com seus colegas, que o acusavam injustamente de fazer brincadeiras violentas.

Quando questionados sobre o conhecimento dos direitos de seus filhos no Brasil, as respostas obtidas trouxeram equilíbrio. De um lado, dois responsáveis disseram saber que as crianças migrantes possuíam os mesmos direitos que as crianças brasileiras, enquanto de outro, dois desconheciam essa paridade. Este cenário, mesmo sob uma baixa amostragem, demonstra

a necessidade de fortalecer as ações que visem difundir as informações sobre os direitos das pessoas migrantes em território nacional.

A manutenção dos costumes do país de origem em seus lares foi mencionada por todos, abrangendo aspectos como a cultura, a alimentação e a música. Contudo, foi observado que alunos matriculados na rede municipal enfrentam dificuldades em se alimentar no ambiente escolar, enquanto o aluno da escola estadual se alimenta sem problemas.

Entre as sugestões de melhoria, destacaram-se a presença de professores bilíngues e maior compreensão da escola sobre as dificuldades de adaptação dos alunos migrantes a um novo contexto cultural, linguístico e social. A ausência de medidas específicas de apoio a essa transição reflete a necessidade de um olhar mais atento às singularidades desses estudantes, promovendo um ambiente mais inclusivo e sensível às suas demandas.

CONCLUSÃO

A chegada da pessoa migrante a um novo país provoca um confronto de ideias e hábitos que, na maioria das vezes, impede a emergência da hospitalidade em sua plenitude. Este cenário está diretamente relacionado à sobreposição da cultura do hospedeiro, transformando o migrante em um "hóspede indesejável", o que fortalece as atitudes hostis. Para superar essa dinâmica, é necessário romper com a lógica do medo, reconhecendo o potencial da alteridade e promovendo políticas de acolhimento que priorizem a convivência pacífica e o respeito mútuo, garantindo os direitos e deveres de maneira justa e inclusiva.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos se apresenta como um instrumento promotor da igualdade entre os povos ao universalizar normas voltadas para a proteção da dignidade humana. Apesar de sua relevância, este documento ainda enfrenta empecilhos em sua aplicação prática, fazendo com que seja necessária a construção de ações transversais. Neste sentido, algumas organizações internacionais buscaram promover a governança migratória por meio da criação de planos estratégicos e da realização de reuniões multilaterais com seus Estados-membros. Essas ações, mesmo impulsionadas pelo constante crescimento do número de pessoas que migram, nunca chegaram a obter uma adesão significativa por parte dos países do norte global.

Por outro lado, os Estados do hemisfério sul demonstraram um engajamento positivo, ao assumirem boas práticas no âmbito da governança migratória através da mudança em sua legislação interna e da criação de políticas públicas. No caso do Brasil, a migração esteve presente nos documentos jurídicos desde a proclamação de sua independência, ora tratando-a como fator positivo de modo a favorecer algumas nacionalidades, ora colocando o migrante em posição de inimigo nacional. A partir da criação da Lei 13.445 de 2017 e da manutenção do Estatuto do Refugiado, a pluralidade migratória é reconhecida como um elemento positivo para o desenvolvimento brasileiro, fortalecendo a garantia do bem-estar dos migrantes em território nacional e estando em conformidade com a Constituição Federal de 1988. Ao mesmo tempo, há de se ressaltar algumas lacunas na efetividade desses documentos, como por exemplo o desconhecimento da população migrante acerca de seus direitos e as dificuldades no acesso aos serviços públicos, que foi identificado a partir do questionário aplicado aos pais ou responsáveis. Para que esses direitos sejam efetivados na prática, é necessário que os estados e municípios assumam suas responsabilidades.

A presente pesquisa buscou responder como os níveis administrativos do governo brasileiro podem auxiliar na garantia do direito à educação de crianças e adolescentes migrantes

e refugiadas em Belo Horizonte. A partir da análise documental e da atividade de campo desenvolvidas por esta pesquisa, foi possível identificar e compreender o processo de acolhida das crianças e adolescentes migrantes de modo a reconhecer o direito à educação básica como elemento facilitador da inclusão dessas crianças e adolescentes na sociedade brasileira e, em especial, em Belo Horizonte, reafirmando o objetivo central aqui proposto.

Observou-se que cerca de 1.000 meninas e meninos não nacionais estão matriculados nas instituições de ensino da rede municipal e estadual localizadas em Belo Horizonte, representando uma pequena parcela do total de estudantes nesses locais. Mesmo sob esse prisma, é essencial que os direitos das crianças sejam garantidos e promovidos pelos níveis administrativos de governo. No entanto, o que se percebeu foi a existências de esforços unilaterais das escolas e de seus funcionários para tornar a acolhida da criança migrante mais eficaz e humana, em especial nas instituições estaduais de ensino.

O acesso às escolas visitadas foi apresentado como positivo, sem que houvesse barreiras relacionadas à documentação da criança migrante. O que se observou foi a diferença entre os documentos exigidos pela rede estadual e pela rede municipal, mas sem prejudicar o ingresso do aluno. Por outro lado, sua integração em sala de aula poderia ocorrer de forma mais eficiente, uma vez que a maioria das escolas não englobam os aspectos culturais do aluno não nacional em seu cotidiano, afastando-lhe de suas origens e gerando certa sobreposição de costumes. Isso retrai o comportamento dessas crianças, fazendo com que elas se sintam envergonhadas e assumam uma postura mais tímida.

Além disso, acredita-se que as secretarias de educação deveriam dar mais suporte aos professores e diretores das escolas visitadas, já que a maioria delas relatou não ter recebido nenhum apoio. Reconhece-se que as iniciativas voltadas para a população migrante desenvolvidas pelos governos de Minas Gerais e Belo Horizonte são recentes, porém urgentes, e apenas a capital, por meio de sua prefeitura, tem apresentado um avanço significativo e contínuo nas práticas voltadas para a governança migratória. Tal defasagem, se não corrigida, pode ser ainda mais prejudicial para a inclusão da criança migrante em seu cotidiano na escola, uma vez os diretores e professores se sentem sobrecarregados e sua atuação geralmente ocorre sem um preparo especializado.

Conforme observado por meio da atividade de campo feita por essa pesquisa, a chegada de uma criança migrante a uma instituição de ensino escolar gera, em um primeiro momento, estranheza por parte de quem a recebe, mas também por parte da própria criança não nacional. Para ela, tudo ao seu redor foge do habitual, desde a forma de se vestir até a forma de se portar, uma vez que esses elementos refletem a influência de uma cultura para sua materialização.

Além disso, a criança migrante traz consigo inseguranças e medos que se acentuam durante o processo de entrada em uma nova escola, com novos colegas de sala e com novos professores.

Espera-se que a escola também passe por um processo de renovação ao reconhecer a diversidade cultural em seu espaço e a grande troca de experiências que pode ser provocada pela presença de uma criança migrante. Neste sentido, é preciso abandonar a percepção de escola homogeneizada para assumir a igualdade de direitos pela heterogeneidade de sua composição.

As práticas pedagógicas e as políticas públicas educacionais deverão englobar a complexidade dos movimentos migratórios presentes no século XXI para que seja possível repensar o processo da alfabetização, ensino-aprendizagem e de inclusão autêntica e genuína da criança migrante. Mesmo que o número de crianças matriculadas em uma escola seja ínfimo, ainda assim deve-se lembrar que são crianças, seres de direitos e deveres, que necessitam de atenção, sensibilidade e, principalmente, de acolhida.

Desse modo, os níveis de governo e as escolas devem facilitar o processo de inclusão das crianças e adolescentes migrantes ao assegurar seu direito à educação, promovendo sua inserção e permanência nas escolas de ensino fundamental municipais e estaduais em Belo Horizonte por meio de políticas públicas e ações voltadas para o aprendizado e socialização desse grupo de pessoas. Essas políticas e ações devem ser construídas em constante diálogo com a população migrante e a comunidade escolar, tendo como objetivo primário o conforto das crianças não nacionais e a sua conquista de espaço por meio da valorização das diferenças culturais e linguísticas durante toda a vida escolar.

Além disso, deve-se lembrar que a criança migrante é alguém que teve suas raízes arrancadas e que, na maioria das vezes, preferiria não ter saído de seu país de origem. Agora, é necessário auxiliá-la no processo de realocação em uma nova terra, de modo a fazer brotar a confiabilidade e o acolhimento outra vez. Para tanto, cada ator que participa de sua integração deve assumir esse compromisso.

Dentre as atividades recomendadas para a comunidade escolar, cabe destacar a aplicação do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) como método de ensino. Nessa prática, a língua é entendida como um instrumento promotor da inclusão, em que há troca de aprendizados entre o professor e o aluno, visando sempre o desenvolvimento da confiança e do bem-estar. Deste modo, o português é tido como elemento promotor da emancipação, sendo reconhecido para além de sua utilidade na comunicação oral e escrita.

Essa metodologia ainda exige que os atores que a praticam criem espaços de hospitalidade, promovendo a troca de saberes, experiências e vicências uns com os outros, já

que é necessário aceitar as “diferenças culturais e trabalhar com elas, nunca contra essas diferenças, nunca as negando ou as desvalorizando” (Flister, 2020). Neste sentido, não apenas as crianças migrantes estariam se beneficiando e recolhendo os frutos do PLAc, mas também seus colegas brasileiros e os professores, de modo a promover a integração da turma e mitigar o cenário de isolamento social no ambiente escolar.

Para além da implementação do PLAc como método de ensino, é preciso que a escola inclua a cultura da criança migrante em seu cotidiano para fortalecer um ambiente afetivo e multicultural. Promover conversas e desenvolver atividades em sala de aula sobre o país de origem dessas crianças desde o momento de sua chegada valorizará suas particularidades, incentivando a inclusão pela diferença e não pela igualdade. Ainda, as escolas impulsionariam boas práticas para com o aluno migrante ao incluir pequenas mudanças em seu cotidiano, como disponibilizar o cardápio do almoço traduzido para sua língua materna, incluir brincadeiras de seu país de origem nas aulas de educação física e trazer pessoas migrantes que possam falar sobre as diferenças culturais para toda a comunidade escolar.

Cabe ressaltar que essas práticas poderão inclusive auxiliar na compreensão de situações-problema relacionadas à presença de uma psicopatologia ou não na criança migrante. Segundo Crafa (2017), existe uma tendência social e médica de estabelecer o diagnóstico do espectro autista em crianças não nacionais devido às barreiras enfrentadas em seu processo de integração em um novo país, com uma nova cultura e uma nova escola. Neste sentido, há grandes possibilidades de haver equívocos no diagnóstico por falta de entendimento acerca dos impactos da migração. Práticas que estimulem a integração da criança por meio de seu acolhimento e da inclusão de sua cultura nas instituições de ensino podem facilitar o processo de adaptação e reduzir a tendência dos diagnósticos.

A fim de tornar essas e outras mudanças uma realidade, faz-se necessário o apoio das secretarias de educação estadual e municipal. No que diz respeito à cidade de Belo Horizonte, recomenda-se à SMED, por meio do NUPEM, a manutenção do desenvolvimento de cursos de formação continuada para os professores e a produção de materiais de apoio para a aplicação do método PLAc e de materiais informativos, que visem divulgar a existência dos direitos das crianças migrantes no ambiente escolar e da atuação do NUPEM. Em conversa via vídeo conferência com Viviane Trindade, coordenadora do NUPEM, foi demonstrado interesse em conhecer mais detalhadamente os resultados desta pesquisa, visando aprimorar as ações do núcleo no que se refere à inclusão e ao acolhimento de crianças migrantes. A coordenadora ainda ressaltou que as atividades aqui propostas já estão em fase de planejamento e serão

implementadas no próximo ano. Além disso, recomenda-se a criação de diretrizes educacionais específicas para a população migrante no município.

Por outro lado, a ausência de ações efetivas por parte da SEE-MG e do Comitê compromete a integração escolar de crianças migrantes, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e invisibilizando esse grupo de pessoas. Iniciativas como a formação continuada de professores para lidar com a diversidade cultural e linguística, a criação de materiais bilíngues, a oferta de tradutores e intérpretes nas escolas e a promoção de políticas públicas específicas seriam fundamentais para garantir o acolhimento, o pertencimento e a aprendizagem desses estudantes.

Além disso, é de extrema importância que tanto a SMED quanto a SEE-MG inclua a semana do migrante no calendário das escolas de suas redes, estando em conformidade com a lei nº 14.678 de 2023. Essa ação trará visibilidade ao tema para aqueles que atuam na linha de frente com as crianças migrantes, permitindo desenvolver feiras e amostras culturais no espaço escolar. Cabe ainda ressaltar que essas mudanças a serem desenvolvidas pelo governo estadual são urgentes, em especial porque as escolas estaduais representam a continuidade das etapas de ensino que não são contempladas pela rede municipal. Neste sentido, a criança e o adolescente migrante, ao mudar de escola, deve ter a sensação de acolhimento e cuidado continuados, e não uma ruptura da inclusão e de sua diversidade cultural.

Portanto, esta pesquisa buscou demonstrar que, para garantir o direito à educação de crianças migrantes com maestria, é necessário que a educação não seja vista apenas como uma responsabilidade pontual, mas sim como um compromisso contínuo, coletivo e multisetorial. É imprescindível que a escola reconheça o potencial transformador da diversidade cultural, utilizando-a como instrumento pedagógico para enriquecer o ambiente escolar e promover o respeito às diferenças. Ao mesmo tempo, as secretarias de educação devem fortalecer suas ações e promover políticas públicas educacionais direcionadas aos diferentes níveis de governo, tornando possível construir um espaço inclusivo, acolhedor e equitativo nas escolas, onde cada criança migrante se sinta pertencente, respeitada e capaz de florescer em sua nova realidade.

Em pesquisas futuras, poder-se-ia dar continuidade ao estudo do direito à educação de pessoas migrantes, tendo como público-alvo os adolescentes matriculados no Ensino Médio e os adultos que estudam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **Declaração de Cartagena.**

Cartagena das Índias, 22 nov. 1984. Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em 04 nov. 2023.

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **Global trends - forced displacement in 2023.** Genebra: UNHCR, 2024. Disponível em:

<https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-06/global-trends-report-2023.pdf>.

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado de acordo com a convenção de 1951 e o protocolo de 1967 relativos ao estatuto dos refugiados.** Divisão de Proteção Internacional: ACNUR. Genebra, dez. 2011. Disponível em:

https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual_de_procedimentos_e_crit%C3%A9rios_para_a_determina%C3%A7%C3%A3o_da_condi%C3%A7%C3%A3o_de_refugiado.pdf. Acesso em 15 jul. 2022.

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **Unlocking potential: the right to education and opportunity.** Genebra: UNHCR, 2023. Disponível em:

https://www.unhcr.org/sites/default/files/2023-09/2023-UNHCR-EDU_Report-screen%5B78%5D.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS; MINISTÉRIO DA JUSTIÇA.

Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas. *In.*

Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto (org.). 1 ed. Brasília: ACNUR; Ministério da Justiça, 2010.

ACNUR; UNICEF; OIM - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES. **Access to education for refugee and migrant children in Europe.** Gerbera:

UNHCR; UNICEF; IOM, 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/Access-to-education-europe-19.pdf>. Acesso em 23 jun. 2024

ACNUR; UNICEF; OIM - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES. **Refugees and migrant children in Europe - 2022.** Genebra: UNHCR; UNICEF; IOM, 2023. Disponível em:

https://eea.iom.int/sites/g/files/tmzbd1666/files/documents/2023-10/unhcr-unicef-iom_refugee-and-migrant-children-in-europe-2022_final.pdf. Acesso em 24 jun. 2024.

AGNU - ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Outcome document for 19 September 2016 high-level meeting to address large movements of refugees and migrants.**

Nova Iorque, NY.: AGNU, 2016. Disponível em <https://www.un.org/pga/70/wp-content/uploads/sites/10/2015/08/HLM-on-addressing-large-movements-of-refugees-and-migrants-Draft-Declaration-5-August-2016.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024

AGNU - ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2018 - Global Compact for Safe Orderly, and regular Migration**. Nova Iorque, NY.: AGNU, 2018. Disponível em: <https://www.iom.int/resources/global-compact-safe-orderly-and-regular-migration/res/73/195>. Acesso em 10 jun. 2024.

ALVIM, Zuleika Maria Forcione. O Brasil italiano (1880-1920). In: FAUSTO, Boris (Org.). **Fazer a América: a imigração em massa para a América-Latina**. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 383-418.

ANDERSON, Benedict. **Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism**. 2.ed. London: Verso, 1991.

ARTE E SORORIDADE. Coletivo Cio da Terra: somos terra fértil sem fronteira!. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://arteesororidade.com.br/o-cio-da-terra/>. Acesso em 12 set. 2024.

BALESTRINI, Amanda Nascimento; CASTRO, Maria da Consolação Gomes; FERNANDES, Duval. ODS 4. In: PBH – Prefeitura de Belo Horizonte (org.). Relatório de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH, 2024. cap. 4, p. 105-121.

BALESTRINI, Amanda Nascimento; TEIXEIRA, Júlia Carvalho. **Organizações Internacionais e Educação: a melhoria do ensino para crianças em países em desenvolvimento**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Relações Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

BANCO MUNDIAL. **Millennium Development Goals**. 2021. Disponível em: <https://www5.worldbank.org/mdgs/education.html>. Acesso em 20 maio. 2024.

BARNETT, Michael; FINNEMORE; Martha. **Rules for the World: International Organizations in Global Politics**. Londres: Cornell University Press. 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 2004

BOVERO, Michelangelo. Bobbio e o jusnaturalismo: entre teoria e ideologia. **Em Tempo**, Marília, v. 18. p. 393-407, 2019.

BOVERO, Michelangelo. **Contra o Governo dos Piores: uma gramática da democracia**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRASIL. **Ato Institucional nº4, de 7 de dezembro de 1966**. Convoca o Congresso Nacional para se reunir extraordinariamente, de 12 de dezembro de 1966 a 24 de janeiro de 1976, para discussão, votação e promulgação do projeto de Constituição apresentado pelo Presidente da República, e dá outras providências. Brasília, 1966. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-04-66.htm. Acesso em 13 dez. 2023.

BRASIL. **Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição,

suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm#:~:text=S%C3%A3o%20mantidas%20a%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20de,anos%20e%20cassar%20mandatos%20eletivo. Acesso em 13 dez. 2023.

BRASIL. Carta Régia, de 28 de janeiro de 1808. Abre os portos do Brazil ao commercio directo estrangeiro com excepção dos generos estancados. Brasil, 1808a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-35757-28-janeiro-1808-539177-publicacaooriginal-37144-pe.html. Acesso em 18 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1891)] **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1943)] **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1946)] **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 18 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 jan. 2024.

BRASIL. Decreto de 25 de novembro de 1808. Permite a concessão de sesmarias aos estrangeiros residentes no Brazil. Rio de Janeiro, 1808b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/DIM-25-11-1808.htm#:~:text=DIM%2D25%2D11%2D1808&text=DECRETO%20DE%2025%20DE%20NOVEMBRO,aos%20estrangeiros%20residentes%20no%20Brazil. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. *Decretos do governo provisório do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, fascículo 6, p. 1.424-1.433, 1896.

BRASIL. Decreto nº 1.566, de 13 de outubro de 1893. Regula a entrada de estrangeiros no território nacional e sua expulsão durante o estado de sítio. *Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 718, 1894.

BRASIL. Decreto nº 1.641, de 7 de janeiro de 1907. Providencia sobre a expulsão de estrangeiros do território nacional. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil: Rio de Janeiro, 1907. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1641-7-janeiro-1907-582166-publicacaooriginal-104906-pl.html>. Acesso em 20 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.904%2C%20DE%2013%20DE%20MAIO%20DE%201996.&text=Institui%20o%20Programa%20Nacional%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em 13 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 1.950, de 12 de julho de 1871. Autoriza o Governo para conceder carta de naturalização a todo o estrangeiro que a requerer, maior de 21 annos, e tendo residido no Brasil ou fóra delle, em seu serviço por mais de dous annos. Rio de Janeiro, 1871. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1950-12-julho-1871-551847-publicacaooriginal68679-pl.html>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 2.741, de 8 de janeiro de 1913. Revoga os arts. 3º e 4º, paragrapho unico, e 8 do decreto n. 1.541, de 7 de janeiro de 1907. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil: Rio de Janeiro 1913. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-2741-8-janeiro-1913-575766-publicacaooriginal-99068-pl.html>. Acesso em 20 fev. 2024

BRASIL. Decreto nº 3.784, de 19 de janeiro de 1867. Approva o Regulamento para as Colonias do Estado. Rio de Janeiro, 1867a. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3784-19-janeiro-1867-553854-publicacaooriginal-72121-pe.html>. Acesso em 23 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.815, de 20 de março de 1867. Approva a novação do contracto celebrado com a Companhia Espirito Santo e Campos, para a navegação por vapor entre o porto do Rio de Janeiro e o de S. Matheus, na Provincia do Espirito Santo, e entre o dito porto do Rio de Janeiro e o de Caravellas, na da Bahia, com escala por outros portos. Rio de Janeiro, 1867b. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3815-20-marco-1867-553954-publicacaooriginal-72293-pe.html>. Acesso em 23 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 4.247, de 6 de janeiro de 1921. Regula a entrada de estrangeiros no território nacional. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil: Rio de Janeiro, 1921. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4247-6-janeiro-1921-568826-publicacaooriginal-92146-pl.html>. Acesso em 20 fev. 2024

BRASIL. Decreto nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938. Provê sobre o Ensino Primário. Palácio do Governo, Porto Alegre, 1938. Disponível em <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29104351-plano-de-educacao-1938.pdf>. Acesso em 10 mar. 2024

BRASIL. Decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911. Dá novo regulamento ao Serviço de Povoamento. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil: Rio de Janeiro, 1911.

Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-republicacao-102836-pe.html>. Acesso em 20 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 13.014, de 4 de maio de 1918. Dispõe sobre o auxílio concedido pelo Governo Federal para manutenção de escolas nos Estados e dá outras providências. Diário Oficial da União: Rio de Janeiro, 1918. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13014-4-maio-1918-526952-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20auxilio%20concedido,Estados%20e%20d%C3%A1%20outras%20providencias>. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 13.175, de 6 de setembro de 1918. Abre ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores o crédito especial de 100:198\$548, para auxiliar as despesas com a manutenção, durante o corrente ano, de 96 escolas no Estado do Paraná. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil: Rio de Janeiro, 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13175-6-setembro-1918-510516-norma-pe.html>. Acesso em 13 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 13.290, de 8 de janeiro de 1919. Abre ao Ministério da Justiça e Negócio Interiores o crédito especial de 113:937\$580, para auxiliar a despesa com a manutenção de 167 escolas criadas no Estado do Rio Grande do Sul. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil: Rio de Janeiro, 1919. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13390-8-janeiro-1919-511283-norma-pe.html>. Acesso em 13 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 13.160, de 5 de fevereiro de 1919. Abre ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores o crédito especial de 175:900\$160, para auxiliar despesas efectuadas, em 1918, com a manutenção de escolas criadas em zonas de núcleos coloniais no Estado de Santa Catharina. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil: Rio de Janeiro, 1919. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13460-5-fevereiro-1919-505527-norma-pe.html>. Acesso em 13 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930. Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1930. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-republicacao-82423-pe.html>. Acesso em 20 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 58-A, de 14 de dezembro de 1889. Providência sobre a naturalização dos estrangeiros residentes na República. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1889. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-58-a-14-dezembro-1889-516792-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Diário Oficial da União: seção 1, 06 maio. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.967, de 27 de agosto de 1945. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1945. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967impressao.htm. Acesso em 10 mar. 2024.

BRASIL. Documento orientador da etapa preparatória da 2ª Conferência Nacional de Migração, Refúgio e Apatridia - COMIGRAR. Brasília, 2023a. Disponível em <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/documentoorientadoretapapreparatoria.pdf>. Acesso em 10 mar. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 29 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 2.163, de 5 de janeiro de 1954. Cria o Instituto Nacional de Imigração e Colonização, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1954. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/99647-cria-o-instituto-nacional-de-imigrauo-e-colonizauo-e-du-outras-providencias.html>.

BRASIL. Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Diário Oficial da União, Brasília, 19 ago. 1980.

BRASIL. Lei 8.096, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei 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 União, Brasília, 22 jul. 1997.

BRASIL. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 24 maio. 2017.

BRASIL. Lei 14.678, de 18 de setembro de 2023. Institui a Semana do Migrante e do Refugiado. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2023b.

BRASIL. Lei Delegada nº 11, de 11 de outubro de 1962. Cria a Superintendência de Política Agrária (SUPRA) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de out. 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Portaria SEDH nº 98, de 09 de julho de 2003. Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União: 10 jul. 2003. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-98-2003_185641.html. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 8/2012. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 30 maio 2012a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em 06 nov. 2023.

BRASIL. Resolução Normativa CNIg nº 97, de 12 de janeiro de 2012b. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Disponível em:

<<https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2018/02/Colet%C3%A2nea-de-Instrumentos-de-Prote%C3%A7%C3%A3o-Nacionale-Internacional.pdf>>. Acesso em 03 jul. 2023.

BRASIL. Resolução Normativa CNIg nº 102, de 26 de abril de 2013. Altera o art. 2º da Resolução Normativa nº97, de 12 de janeiro de 2012. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=253792>. Acesso em 03 jul. 2023.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas.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, 2023.

CERVO, Amando Luiz; BUENO, Clodoaldo. História da Política Exterior do Brasil. 2. ed. Brasília: Editora UNB, 2002.

CONARE - COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS. **Resolução Normativa nº 16, de 20 de setembro de 2013.** Estabelece procedimentos e Termo de Solicitação para pedidos de reunião familiar. Brasília: CONARE, 2013. Disponível em:

https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-normativa-16-2013_261097.html. Acesso em 01 mar. 2024.

CRAFA, Daina. **Migration and Autism Diagnosis.** Londres: IntechOpen, 2017.

CURY, Carlos Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 30, p. 7-15, dez. 1999.

CURY, Carlos Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 nov. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan/abr. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/Sf9vRvx9f3TkJp4nLXn9ZrR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 01 ago. 2023.

DAVATZ, Thomas. **Memórias de um colono no Brasil (1850).** São Paulo: EdUSP, 1980.

DEMARTINI, Zeila de B. F. A educação entre famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. Texto apresentado no IV Congresso Ibero-Americano de Historia de la Educación Latinoamericana. Santiago, Chile, 1998.

DUARTE, Geraldine Rosas; Carvalho, Letícia; SOUZA, Matheus de Abreu Costa. Entre a contenção e a resolução: desafios históricos e contemporâneos das operações de paz da ONU. *In: DUARTE, Geraldine Rosas; CARVALHO, Letícia (org.). Azul da cor da paz?*

Perspectivas e debates sobre as operações de paz da ONU. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2022. cap 2, p. 25-57.

ERFANI, Azadeh; GARCIA, Maria. Pushing back protection: how offshoring and externalization imperil the right to asylum. Chicago: **National Immigrant Justice Center**, 2021, cap 5. p. 44-53.

FERNANDES, Rubem César. **Privado porém público: o Terceiro Setor na América Latina.** Rio de Janeiro: Relume-Dumar, 1994

FERREIRA, Susana. Managing borders through Border Surveillance Systems (BSS). *In*: RODRIGUES, Tereza; INÁCIO, André (org.). **Security at a crossroad: new tools for new challenges.** Nova Iorque: Nova Science Publishers, 2019, cap. 10. p. 163-175.

FRANCISCO. Discurso do papa Francisco ao Congresso dos Estados Unidos da América. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/september/documents/papa-francesco_20150924_usa-us-congress.html. Acesso em: 06 set. 2024.

FRANCISCO. Mensagem do papa Francisco para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado. Vaticano, 15 jan. 2017. Disponível em https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/migration/documents/papa-francesco_20160908_world-migrants-day-2017.html. Acesso em 06 set. 2024.

FRANCISCO. Mensagem do papa Francisco para o 109º Dia Mundial do Migrante e do Refugiado. Vaticano, 24 set. 2023. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/migration/documents/20230511-world-migrants-day-2023.html>. Acesso em 06 set. 2024.

GCIM - COMISSÃO GLOBAL SOBRE MIGRAÇÃO INTERNACIONAL. **Migration in an interconnected world: new directions for action.** Genebra: Global Commission on International Migration, 2005. Disponível em: https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/policy_and_research/gcim/GCIM_Report_Complete.pdf.

GRASSI, Mari-Claire. Transpor a Soleira. *In*: MONTANDON, Alain. O livro da Hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. São Paulo: Editora Senac, 2011, p.45-53.

HELD, D. et al. *Global Transformations: politics, economics and culture.* Cambridge: Polity Press, 1999.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Lybia: Events of 2021.** Human Rights Watch, Nova Iorque, 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/world-report/2022/country-chapters/libya>. Acesso em: 14 ago. 2024.

HRW - Human Rights Watch. Nossa História. Nova Iorque, HRW, 2024a. Disponível em <https://www.hrw.org/pt/nossa-historia#:~:text=Ao%20mesmo%20tempo%2C%20a%20Human,guerra%2C%20e%20crian%C3%A7as%20recrutadas%20como>. Acesso em 10 set. 2024.

HRW - Human Rights Watch. Neglected in the jungle: inadequate Protection and Assistance for Migrants and Asylum Seekers Crossing the Darien Gap. Nova Iorque, 2024b. Disponível em <https://www.hrw.org/report/2024/04/03/neglected-jungle/inadequate-protection-and-assistance-migrants-and-asylum-seekers>. Acesso em 10 set. 2024.

HRW - Human Rights Watch. Refugiados e Migrantes. Nova Iorque, 2024c. Disponível em <https://www.hrw.org/pt/topic/refugee-rights#:~:text=O%20Programa%20de%20Direitos%20dos,deslocadas%20em%20todo%20o%20mundo>. Acesso em 10 set. 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Censo Escolar**. Brasília: DF, 19 set, 2024. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 12 nov. 2024.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. **Refúgio em Números - 2023**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. n. 15, p.159-176, set. out. nov. dez. 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2003. Cap 7.

LEÃO, Augusto Veloso; FERNANDES, Duval Magalhães. As vulnerabilidades do Pacto Global das Migrações. *In: JUBILUT et al (org). Direitos Humanos e Vulnerabilidade e a Agenda 2030*. Boa Vista: Editora UFRR, 2020, p. 402-4023.

LINDGREN-ALVES, José Augusto. **A Década das Conferências (1990-1999)**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, ed. 2, 2018.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; WALDMAN, Tatiana Chang. A educação escolar de refugiados e solicitantes de refúgio: um olhar exploratório sobre a cidade de São Paulo. *In: MAZZA. Débora; NORÕES, Katia. Educação e Migrações internas e internacionais*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. Cap 7, p. 163-182.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MDS - Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Estratégia de Interiorização**. Brasília: DF, nov. 2024. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Acesso em 10 nov. 2024.

MINAS GERAIS (Brasil). [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989**. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, [2021].

MINAS GERAIS. Decreto nº 46.849, de 29 de setembro de 2015 (revogado). Institui o Comitê Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida, Enfrentamento do Tráfico de Pessoas e Erradicação do Trabalho Escravo – COMITRATE-MG. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2015. Disponível : <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/46849/2015/>. Acesso em 08 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Lei nº 24.313, de 28 de abril de 2018. Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2018. Disponível em: [https://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/legislacao_tributaria/leis/2023/124313_2023.html#:~:text=Estabelece%20a%20estrutura%20org%C3%A2nica%20do,\(...\)](https://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/legislacao_tributaria/leis/2023/124313_2023.html#:~:text=Estabelece%20a%20estrutura%20org%C3%A2nica%20do,(...)). Acesso em 10 nov. 2024.

MINAS GERAIS EDUCAÇÃO. Nova versão do Programa de Convivência Democrática amplia ações contra a violência nas escolas estaduais. **Minas Gerais Educação**, Belo Horizonte, 10 nov. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/nova-versao-do-programa-de-convivencia-democratica-amplia-acoes-contra-a-violencia-nas-escolas-estaduais/>. Acesso em 22 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DE ESTADO DA JUSTIÇA. Manual Metodológico 1º COMIGRAR. Brasília, 2014. Disponível em http://www.participa.br/articles/public/0006/2558/Manual_COMIGRAR_Janeiro_2014.pdf. Acesso em 11 mar. 2024.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Portal de Migração: SISMIGRA**. Brasília, jul. 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733-obmigra/dados/microdados/401205-sismigra>. Acesso em 31 jun. 2023.

MORAES, Isaias Albertin de; ANDRADE, Carlos Alberto Alencar de; MATTOS, Beatriz Rodrigues Bessa. A imigração haitiana para o Brasil: CAUSAS E DESAFIOS. **Conjuntura Astral**. Porto Alegre, v.20, n.20, p.95-114, out/nov. 2013.

O'BRIEN, Robert et al. Contesting global governance. In: O'BRIEN, Robert (org). **Contesting Global Governance: multilateral Economic Institutions and Global Social Movements**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, cap. 1, p.1-23.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Regions and Cities at a Glance**. Paris: OECD, 2022. Disponível em <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a0fc61dd-en.pdf?expires=1720121699&id=id&accname=guest&checksum=06D13DE591CD94ABC6D966B5DBB84008>. Acesso em 01 jul. 2024.

OEA - ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência de Direitos Humanos**, Viena, entre 14 e 25 junho de 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20d>

e%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf. Acesso em 05 maio 2024.

OIM - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÃO. **Direito Internacional da Migração: Glossário sobre Migração**. Genebra, 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em 31 jul. 2023.

OIM - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES. Mediterranean migrant arrivals reach 170,249 in 2017. **UN Migration Global News**. Genebra, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://www.iom.int/news/mediterranean-migrant-arrivals-reach-170249-2017-deaths-reach-3116>. Acesso em 14 ago. 2024.

OIM - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES. **World Migration Report 2003**. Genebra: OIM, 2003. Disponível em <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2003-managing-migration>. Acesso em 14 jun. 2024.

OIM - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES. **World Migration Report 2024**. Genebra: OIM, 2024. Disponível em <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2003-managing-migration>. Acesso em 14 jun. 2024.

OIM; UFRGS - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **MigraCidades: Relatório de diagnóstico 2020 de Minas Gerais**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/migracidades/wp-content/uploads/2020/12/Relatorio_MG.pdf. Acesso em 11 nov. 2024.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. A Carta das Nações Unidas. Brasília, Brasil, em 16 set. 2007. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91220-carta-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas>. Acesso em 01 jun. 2024.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)**. Genebra, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em 15 jul. 2023.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Nova Iorque: ONU, 2000. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-407.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil: Redução das desigualdades**. Brasília, DF.: ONU, 2024. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/10>. Acesso em 02 jun. 2024.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados**. Genebra, 1967. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf. Acesso em 02 ago. 2023.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2015**. Nova Iorque, NY.: ONU, 2015. Disponível em:

<http://abm.org.br/ods/wp-content/uploads/2017/10/Relatorio-sobre-os-Objetivos-do-Milenio2015.pdf>. Acesso em 25 jan. 2024.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **The Global Migration Group**. Genebra: Office of the High Commissioner, 2024. Disponível em <https://www.ohchr.org/en/migration/global-migration-group>. Acesso em 12 jun. 2024.

ONU NEWS - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NEWS. Total de deslocados à força no mundo chega a 120 milhões. **ONU News**, Brasília, 13 jun. 2024. Disponível em <https://news.un.org/pt/story/2024/06/1833121>. Acesso em 15 jun. 2024.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **Atenção ao Migrante**. Belo Horizonte: Subsecretaria de Assistência Social, 28 out. 2024k. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/assistencia-social/equipamentos/migrante>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte. Coordenadoria de Atendimento Regional Barreiro. Belo Horizonte: PBH, 2024a. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/barreiro>. Acesso em: 10 nov. 2024. Acesso em 09 nov. 2024.

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte. Coordenadoria de Atendimento Regional Centro-Sul. Belo Horizonte: PBH, 2024c. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/centro-sul>. Acesso em: 10 nov. 2024. Acesso em 09 nov. 2024.

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte. Coordenadoria de Atendimento Regional Leste. Belo Horizonte: PBH, 2024e. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/leste>. Acesso em: 10 nov. 2024. Acesso em 09 nov. 2024.

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte. Coordenadoria de Atendimento Regional Nordeste. Belo Horizonte: PBH, 2024g. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/nordeste>. Acesso em 09 nov. 2024.

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte. Coordenadoria de Atendimento Regional Noroeste. Belo Horizonte: PBH, 2024h. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noroeste>. Acesso em 09 nov. 2024.

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte. Coordenadoria de Atendimento Regional Norte. Belo Horizonte: PBH, 2024f. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/norte>. Acesso em 09 nov. 2024.

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte. Coordenadoria de Atendimento Regional Oeste. Belo Horizonte: PBH, 2024i. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/oeste>. Acesso em 09 nov. 2024.

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte. Coordenadoria de Atendimento Regional Pampulha. Belo Horizonte: PBH, 2024d. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/pampulha>. Acesso em 09 nov. 2024.

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte. Coordenadoria de Atendimento Regional Venda Nova. Belo Horizonte: PBH, 2024j. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/venda-nova>. Acesso em 09 nov. 2024.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **Educação e Relações Étnico-Raciais**. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 10 maio. 2024m. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/educacao-e-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. Decreto nº 18.719, de 24 de maio de 2024. Altera o Decreto nº 18.027, de 15 de julho de 2022, que dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania. Belo Horizonte, 2024l. Disponível em <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/440540>. Acesso em: 24 nov. 2024.

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte. Lei 0, de 21 de março de 1990. Promulga a Lei Orgânica do município de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2019. Disponível em http://www.pbh.gov.br/smsa/biblioteca/conselho/lei_organica_do_municipio.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. Lei nº 11.193, de 13 de setembro de 2019. Institui o Programa de Assistência Alimentar e Nutricional Emergencial. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2019/1120/11193/lei-ordinaria-n-11193-2019-institui-o-programa-de-assistencia-alimentar-e-nutricional-emergencial>. Acesso em 08 nov. 2024.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. PBH convoca Comissão Organizadora da 2ª Conferência de Migrantes e Refugiados. **PBH Notícias**, Belo Horizonte, 27 jul. 2023b. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-convoca-comissao-organizadora-da-2a-conferencia-de-migrantes-e-refugiados>. Acesso em: 18 nov. 2024. NOTÍCIA

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial**. Belo Horizonte: PBH, 2019. Disponível em: [https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/2020/Planos%20Municipais/Resolucao%20COMPIR%2001-19%20Plano%20Municipal%20de%20Igualdade%20Racial%20\(1\).pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/2020/Planos%20Municipais/Resolucao%20COMPIR%2001-19%20Plano%20Municipal%20de%20Igualdade%20Racial%20(1).pdf). Acesso em: 18 nov. 2024.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **Projeto PAS**. Belo Horizonte: PBH, 12 nov. 2024. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/projeto-pas>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **Relatório Detalhado do Quadrimestre Anterior: 3º quadrimestre de 2023**. Belo Horizonte: PBH; SMSA, 2023a. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/saude/transparencia/2024/3o-rdqa-2023.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte. Vigilância Socioassistencial. Belo Horizonte: PBH, 2024a. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/assistencia-social/gestao-do-suass/vigilancia-socioassistencial>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PBH; OIM; UFRGS - Prefeitura de Belo Horizonte. Atenção ao Migrante; Organização Internacional para Migrações; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **MigraCidades: relatório de diagnóstico 2021 de Belo Horizonte, MG**. Brasília: OIM, 2021. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/2022/relatorio-final-bh.pdf>. Acesso em 16 nov. 2024.

PEDRA, Caio. 2ª Conferência Municipal das Populações Migrantes de Belo Horizonte. **Caio Pedra**, Belo Horizonte, 27 fev. 2024. Disponível em: <https://www.caiopedra.com.br/post/2%C2%AA-confer%C3%AAncia-municipal-das-popula%C3%A7%C3%B5es-migrantes-de-belo-horizonte>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. O proletariado na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.). **História geral da civilização brasileira**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 147-193.

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Sustainable Development Goals. Genebra: UNDP, 2024. Disponível em: <https://www1.undp.org/content/oslo-governance-centre/en/home/sustainable-development-goals.html>. Acesso em: 25 maio. 2024.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: Autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

RITCHIE, Hannah *et al.* Population Growth: explore global and country data on population growth, demography, and how this is changing. **Our World in Data**. Oxford: Oxford University, 2024. Disponível em <https://ourworldindata.org/population-growth>. Acesso em 10 maio. 2024.

RODIER, Claire. **Migrants et réfugiés: réponses aux indécis, aux inquiets et aux réticents**. Paris: La Découverte, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROSENBERG, Morris. O significado das relações. In: ROSENBERG, Morris. **A lógica da análise do levantamento de dados**. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1976. Cap 1, p. 21-39.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria Izabel Valladão de. **O Estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. cap. 11. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf> . Acesso em: 04 nov. 2023.

SANTOS, Edi Cardoso dos. A dignidade da pessoa humana nos documentos da doutrina social da igreja. **UNINTER**, p. 1-16, 2021.

SCHNAPPER, Dominique. A modernidade política. In: SCHNAPPER, Dominique. *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris: Gallimard, 2000. pp. 23-38.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS *et al.* Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

SEDESE - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social. 1º Comigrar-MG define pautas estratégicas para migrantes, refugiados, apátridas e retornados. **SEDESE**, Belo Horizonte, 26 abr. 2024. Disponível em: <https://social.mg.gov.br/noticias-artigos/2293-1-comigrar-mg-define-pautas-estrategicas-para-migrantes-refugiados-apatridas-e-retornados?highlight=WzRd>. Acesso em 07 nov. 2024.

SEE-MG - Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a atuação dos profissionais de psicologia e serviço social na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais 15 jan. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.701-DE-14-DE-JANEIRO-DE-2022.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SELIGMAN, Theo. **A externalização das fronteiras como resultado da securitização do imigrante: o caso italiano**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Economia e Relações Internacionais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

SMASAC - Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania. **Relatório Final Conferência Municipal das Populações Migrantes de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PBH, 2014.

SMED - Secretaria Municipal de Educação. **Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PBH, 2024. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

STURGE, Georgina. Migrant Statistics. UK Gov, 24 maio, 2024. Disponível em <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn06077/>. Acesso em 18 set. 2024.

UE - UNIÃO EUROPEIA. **Directive 2013/31/EU of the European Parliament and of the Council**. Maastrich: UE, 26 jun. 2013. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32013L0032>. Acesso em 30 jul. 2024.

UK GOV. Policy Paper: Migration and economic development partnership – factsheet. Reino Unido, 15 nov. 2023. Disponível em: [https://www.gov.uk/government/publications/migration-and-economic-development-partnership-factsheet#:~:text=Background%20to%20the%20MEDP,-On%20Thursday%2014&text=The%20MEDP%20provides%20for%20the,have%20access%20to%20legal%20advice](https://www.gov.uk/government/publications/migration-and-economic-development-partnership-factsheet/migration-and-economic-development-partnership-factsheet#:~:text=Background%20to%20the%20MEDP,-On%20Thursday%2014&text=The%20MEDP%20provides%20for%20the,have%20access%20to%20legal%20advice). Acesso em 10 ago. 2024.

UNFPA - FUNDO DE POPULAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento**. Brasília, DF.: UNFPA, 1996.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Coreia do Sul, 2015b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em 26 maio. 2024.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Educação Para Todos 2000-2015: progressos e desafios**. Paris: 2015a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por/PDF/232565por.pdf.multi. Acesso em: 26 maio. 2024.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação Para Todos: o imperativo da qualidade**. Paris, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139079/PDF/139079por.pdf.multi>. Acesso em: 10 jun. 2024.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Global Education Monitoring Report - 2023**. Paris: 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000385723&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_6afff820-3951-4702-bb7f-3293cdd981cd%3F_%3D385723eng.pdf&updateUrl=updateUrl19982&ark=/ark:/48223/pf0000385723/PDF/385723eng.pdf.multi.page=204&fullScreen=true&locale=en#p228. Acesso em 03 jul. 2024.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Access to formal education for refugee and migrant children residing in urban accommodations**. Zografou: UNICEF, 2020. Disponível em <https://www.unicef.org/eca/media/12266/file>.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien - 1990)**. Jomtien: UNICEF, 1990.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos: adotada e proclamada na Assembleia Geral da ONU**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitoshumanos>. Acesso em: 20 maio. 2023.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Migrant and refugee children and adolescents in Latin America and the Caribbean**. UNICEF, Genebra, 2024. Disponível em <https://www.unicef.org/lac/en/migrant-and-refugee-children-and-adolescents-latin-america-and-caribbean>. Acesso em 20 jun. 2024.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Number of unaccompanied children crossing deadly Central Mediterranean Sea migration route to Italy increases by 60 per cent**. Press Release. UNICEF, Genebra, 29 set. 2023. Disponível em:

<https://www.unicef.org/press-releases/number-unaccompanied-children-crossing-deadly-central-mediterranean-sea-migration>. Acesso em 14 jun. 2024.

VASQUES, Emelyn. Governo de Minas prevê para 2022 Plano de ações para acolhimento de refugiados, migrantes, apátridas e repatriados. **Diário do Comércio**, Belo Horizonte, 31 dez. 2021. Disponível em: <https://diariodocomercio.com.br/variedades/governo-de-minas-preve-para-2022-plano-de-acoes-para-acolhimento-de-refugiados-migrantes-apatridas-e-repatriados/>. Acesso em 07 dez. 2024.

WALSH, Peter William; SUMPTION, Madeleine. The uncertain financial implications of the UK's Rwanda Policy. **The Migration Observatory**. Oxford, 25 jul. 2024. Disponível em: <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/commentaries/the-uncertain-financial-implications-of-the-uks-rwanda-policy/>. Acesso em 10 ago. 2024.

WOODWARD, Richard; DAVIES, Michael. How many International Organisations are there? The Yearbook of International Organizations and its shortcomings. Political Studies Association, **Political Insight**, 11 oct. 2015. Disponível em: <https://www.psa.ac.uk/psa/news/how-many-international-organisations-are-there-yearbook-international-organizations-and-its>. Acesso em 23 maio. 2024

ZAGALO, Gonçalo. Hospitalidade e Soberania: uma leitura de Jacques Derrida. **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, v. 15. n. 30, p. 307-323, 2006.