
arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 29 Número 24

1 de março de 2021

ISSN 1068-2341

Migração e Educação: Um Estudo sobre a Invisibilização do Migrante nas Políticas Educacionais Brasileiras e Distrital

Rodrigo Matos-de-Souza

Twila Lazarini

Universidade de Brasília

Brasil



José González-Monteagudo

Universidad de Sevilla



José Maria Barroso-Tristán

Universidad Internacional de La Rioja

Espanha

Citação: Matos-de-Souza, R., Lazarini, T., González-Monteagudo, J., & Barroso-Tristán, J. M. (2021). Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(24).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5540>

Resumo: O presente artigo analisa dispositivos legais brasileiros e do Distrito Federal, no sentido de compreender como tais documentos refletem um tipo de percepção dos fenômenos da migração, da migração irregular e do refúgio. Partindo de uma leitura pós-estruturalista, perscrutamos os

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 26/4/2020

Revisões recebidas: 11/8/2020

Aceito: 19/8/2020

documentos à procura de indícios e vestígios do sujeito migrante, observando nas particularidades, nos silêncios e nos vazios seu processo de invisibilização social. Na pesquisa e na elaboração do artigo, encaramos diferentes tradições teóricas, num claro exercício de bricolagem. Por final, apresentamos nas considerações finais algumas recomendações que entendemos serem pertinentes para que os fenômenos das migrações internacionais contemporâneas sejam mais bem percebidos pela pesquisa educacional e, conseqüentemente, pelas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Migração internacional; Migração irregular; Refúgio; Educação

Migration and education: A study on the invisibilization of the migrant in Brazilian and Federal District educational policies

Abstract: This article analyses the Brazilian and Federal District legal provisions to understand how such documents reflect a type of perception on the phenomena of migration, irregular migration, and refuge. Starting from a post-structuralist reading, we scrutinize the documents in search of signs and traces of the migrant subject, observing the particularities, the silence, and the emptiness of his process of social invisibilization. In the research and elaboration of the article, we face different theoretical traditions, in a clear exercise of bricolage. Finally, we present in the final considerations some recommendations that we consider pertinent so that the phenomena of contemporary international migrations are better perceived by educational research and, consequently, by educational public policies.

Keynotes: International Migration; Irregular Migration; Refuge; Education

Migración y educación: Un estudio sobre la invisibilización de los migrantes en las políticas educativas brasileñas y del Distrito Federal

Resumen: En este artículo se analizan los dispositivos legales de Brasil y del Distrito Federal para comprender cómo esos documentos reflejan un tipo de percepción de los fenómenos de la migración, la migración irregular y el refugio. A partir de una lectura posestructuralista, escudriñamos los documentos en busca de signos y huellas del sujeto migrante, observando las particularidades, el silencio y el vacío de su proceso de invisibilización social. En la investigación y elaboración del artículo, nos enfrentamos a diferentes tradiciones teóricas, en un claro ejercicio de bricolaje. Por último, presentamos en las consideraciones finales algunas recomendaciones que consideramos pertinentes para que los fenómenos de las migraciones internacionales contemporáneas sean mejor percibidos por la investigación educativa y, en consecuencia, por las políticas públicas de educación.

Palabras-clave: Migración Internacional; Migración Irregular; Refugio; Educación

Sobre o que Estamos Tratando ao Falar do Migrante

Os seres humanos sempre se deslocaram de um território a outro e essa movimentação é uma das grandes responsáveis pela presença humana em todo o globo terrestre, das regiões mais inóspitas, às de difícil acesso se há um elemento constante de identificação são as intervenções humanas no espaço. Essa movimentação sempre esteve atrelada a algum risco, num passado relativamente distante, a muito risco. Disso não temos dúvida. Com o avanço da modernidade e o aprofundamento de seu desenvolvimento tecnológico nos processos de globalização do capitalismo, o ato de viajar foi incorporado ao rol de práticas de consumo e ir de um lugar a outro teve seu risco reduzido (Matos-de-Souza, 2018a), suas práticas tornadas *standards* reproduzidas de país a país, e, incluindo-se aí, morar em um outro país deixou de ser um quase caminho sem volta.

A viagem da qual tratamos nesse texto não é uma viagem aventureira, marcadamente de espírito juvenil, de busca pelo desconhecido, nem um tipo de movimentação turística, com suas entradas e saídas bem programadas, tampouco do errático, mas também controlado e protegido, mochilão, esse desejo classe média de refundar o mundo a partir de sua própria experiência. Estamos falando de sujeitos que saem de suas casas com o que conseguem levar, impelidos pelo instinto mais primitivo de sobrevivência, que atravessam grandes extensões territoriais e marítimas, muitas das vezes, em condições subumanas, cujas imagens chegaram às costas ocidentais às centenas de milhares (ONU, 2019), por vezes junto com seus corpos: barcos de pesca convertidos em arcas com centenas de pessoas, contêineres ocupados por dezenas de outras e quaisquer oportunidades de entrada sendo convertidos em oportunidade econômica para coiotes, atravessadores que transformaram as fronteiras de muitas regiões do mundo em zonas nas quais entrar e sair virou um arriscado negócio apenas para quem paga.

Neste texto tratamos da migração, em especial da migração internacional, ou seja, dos “movimentos de pessoas que deixam os seus países de origem ou de residência habitual para se fixarem, permanente ou temporariamente, noutro país. Consequentemente, implica a transposição de fronteiras internacionais” (OIM, 2009, p. 42). E dentro desse fenômeno nos ocupamos em especial com as migrações irregulares (a migração ilegal da linguagem do senso comum) e com os refugiados (Bastia & Skeldon, 2020; Bekerman & Geisen, 2012; Brasil, 1997, 2017; Fiddian-Qasmiyeh et al, 2014; Gediel, 2017; OIM, 2009; Ramirez & Moraes, 2017), os sujeitos que “devido a um fundado temor de perseguição... se encontra fora do seu país de nacionalidade” (ACNUR, n.d). Ao longo do texto, ao nos referirmos à migração e migrante, é desses fenômenos que queremos dizer. Hoje, no mundo, esse volume ultrapassa os 70 milhões de pessoas obrigadas a se deslocarem de seus locais de moradia e identidade (ACNUR, 2020), e, no Brasil existem cerca de 161,057 mil solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em trâmite, segundo a última edição do Refúgio em números (Brasil, 2018).

Números vultosos como esses costumam produzir algum tipo de movimentação por parte dos agentes públicos no sentido de responder ao fenômeno, e muitas ações são coordenadas desde organizações internacionais multilaterais como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, a Organização Internacional para Refugiados, e a própria União Europeia etc., no entanto, tais movimentos coordenados parecem encontrar pouco eco na elaboração de políticas públicas no Brasil, que operaram com um estranho *delay*, e afora a Lei de Migração (Brasil, 2017), pouca ressonância o tema tem encontrado em nossas políticas públicas que lidam diretamente com o acesso a serviços públicos, talvez por não afetarem tão agudamente os serviços públicos, como o senso comum pode nos levar a crer, mesmo quando o fluxo migratório é intenso (ACNUR/FGV, 2019).

No Brasil, os fenômenos da migração internacional contemporânea e do refúgio têm encontrado mais eco fora da administração pública, em organizações do chamado terceiro setor, fundações e universidades que estão ocupando-se da instrução básica do migrante irregular e refugiado sobre seus direitos e sobre seu direito à educação no território brasileiro (CARITAS, 2019; CARITAS/GEMDIT, 2019; IKMR, 2018; INSTITUTO UNIBANCO, 2018). Como veremos adiante no texto, o migrante diante da administração pública e das políticas públicas e das políticas educacionais brasileiras, é um personagem que não encontra representação fora da invisibilização de sua condição de sujeito.

Os estrangeiros podem ser vistos, disto não temos dúvidas. Qualquer um que já tenha tido contato com um migrante irregular ou refugiado consegue percebê-lo como não pertencente ao conjunto de uma comunidade nacional: o sotaque que informa um processo recente de aprendizado do idioma, uma vestimenta que evidencia um traço cultural ou religioso do qual não se quer abrir mão na negociação em seu processo de acomodação, um biótipo que, associado aos elementos

culturais dizem que você veio de outro lugar (Acnur/Caritas Arquidiocesana de São Paulo, 2019; Bartlett et al., 2015; Brasil, 2018; Cunha, 2015). O estrangeiro é o estranho numa sociedade e para ele, de forma ambivalente, se produz uma inflexão contraditória, na qual ao mesmo tempo em que se acolhe também se vê perigo nele, e para o qual se impõem algumas violências.

[...] o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência. (Derrida & Dufourmantelle, 2003, p. 15)

Dentre as muitas violências que já atravessaram esses corpos em trânsito, acrescentamos mais algumas, do idioma à vestimenta, passando pelas discriminações de religião, raça, gênero e sexualidade (Brum, 2019; Pinheiro et al., 2019; Perocco, 2018; Martínez & Dutra, 2018; ACNUR/ Cátedra Sérgio Vieira de Melo, 2019) em seu processo de acomodação e reassentamento. Ou seja, esse sujeito consegue ser percebido pelos outros membros de uma sociedade, tanto que violências – físicas, simbólicas, de Estado – são produzidas contra esses sujeitos, no entanto, para os dispositivos legais, sua presença só se dá no vazio, quando do momento da leitura de uma enumeração não se encontram os migrantes junto a outras minorias ou na descrição dos grupos atendidos por determinada Política Pública e na qual não constam (ACNUR/ Cátedra Sérgio Vieira de Melo, 2019). Por isso, é possível se falar em silenciamento da representação, em invisibilização do migrante como parte disso que chamamos Brasil.

A invisibilidade social vai depender (entre outras coisas) da percepção que os outros têm de mim. Se o outro não me vê é certamente porque eu não existo para o outro, no entanto existo fisicamente, logo sou visível. A não-percepção do outro é o resultado da sua vida da qual eu não faço parte. (Tomás, 2012, p. 3)

Essa vida que segue e da qual o migrante não faz parte expressa uma dimensão daquilo que Mbembe (2018) vem chamando de necropolítica, essa capacidade dos Estados de produzirem corpos que podem ser abusados, vilipendiados e, por fim, eliminados, de total soberania, a faceta mais aguda do domínio do biopoder, sobre os corpos indesejados, o poder de fazer viver e de deixar morrer (Foucault, 2016). A invisibilidade reproduz um aspecto ainda mais cruel desse domínio sobre o corpo, na medida em que não se é percebido pela sociedade como parte dela, mas se existe nela, seu corpo pode ser eliminado, pois, formalmente, não existe. Quando se junta a isso, o fato dos migrantes que chegam ao país em busca de refúgio serem, majoritariamente africanos subsaarianos e latino-americanos (Baeninger et al, 2018; Cavalcanti et al, 2019a; Cavalcanti et al., 2019b), acresce-se a esse necropoder todos os dispositivos de uma sociedade marcada pela escravização da população africana e sua conseqüente marginalização como é o caso da sociedade brasileira. Os migrantes são mais do que corpos indesejados que chegam, são corpos que não se quer por aqui, indiscriminadamente.

Como Conduzimos o Estudo

Este estudo foi desenhado pela necessidade de compreender de onde partir para se começar um trabalho de pesquisa na intersecção migração e educação¹. Começamos com o levantamento do que havia já sido produzido no campo (Matos-de-Souza et al, 2019a), a etapa que se seguiu foi a de estudo dos documentos da política educacional brasileira e distrital, pois que o trabalho se realiza em uma universidade do Distrito Federal, num exercício radical de leitura, buscando não somente o mais óbvio do trabalho, ou seja, pela categoria migração e suas derivações: migrações, migrante, migrantes, mas, também por conceitos que indicasse uma apropriação (Chartier, 2003) mesmo que equivocada, por isso nos lançamos por conceitos com alguma aproximação: emigrante, imigrante, movimentação, espaço, lugar, estrangeiro(s/as) dentre outras, no sentido de entender como o conceito migração, migração irregular e refúgio poderiam estar sendo consumidos através desses documentos, o que pode ser entendido, tal como esforços já feitos sobre a apropriação conceitual em outros países (IBE-UNESCO, 2018), como uma apropriação à brasileira da migração através dos documentos que orientam a educação brasileira. A partir disso, cotejamos o material encontrado com as tradições teóricas do campo das migrações (Bastia & Skeldon, 2020; Bekerman & Geisen, 2012; Cavalcanti et al, 2017; Fiddian-Qasmiyeh et al., 2014); e nos autorizamos, como investigadores do campo, a perceber as nuances, vazios, silêncios e impropriedades que os documentos nos diziam, num exercício de crítica.

Para a produção desse artigo, em especial, entendemo-nos como *bricoleurs* (Kincheloe & Berry, 2007), convocamos diferentes tradições teóricas, dentre as quais se podem perceber uma predileção pelos caminhos do pós-estuturalismo, mas também das tradições sociológicas de análise do fenômeno da migração (Bastia & Skeldon, 2020; Bekerman & Geisen, 2012; Cavalcanti et al, 2017; Fiddian-Qasmiyeh et al., 2014).

E a Migração já foi Percebida como um Fenômeno Educacional? Uma Leitura dos Marcos Legais e Distrital

Como etapa de uma pesquisa mais ampla, e em desenvolvimento, nos debruçamos sobre os documentos orientadores do trabalho na Educação nas dimensões nacional e distrital, a procura de algo relacionado com migração, não necessariamente o conceito tal como vem sendo produzido e consumido nas Ciências Sociais, mas uma alusão qualquer que fosse à existência desses sujeitos, mesmo em expressões equivocadas e erradas de um todo, como já havíamos experimentado em etapa anterior da mesma pesquisa, pode-se se encontrar uma apropriação digna de nota e observação (Matos-de-Souza, 2019a). E, também, para identificarmos o que já existe escrito e produzido como política educacional para os migrantes estrangeiros no Brasil.

Por ser um fenômeno relativamente recente, as políticas públicas referentes a estrangeiros, migrantes e refugiados, permanecem voltadas para a Segurança Pública do país, pouco se produziu em relação à Educação, como veremos. O aumento do contingente migratório e que demanda novas políticas públicas, não só em relação a Segurança Pública, mas também nos âmbitos da Educação e da Saúde, parece não ter encontrado ainda o migrante. Que o migrante usa diretamente dos recursos disponíveis, dentre esses a Educação, e, além disso, possuem necessidades diferentes dos nativos

¹ Este artigo divulga resultados parciais da pesquisa Narrativas Migrantes: formação, identidade e reinvenção de si, do grupo de pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogia da Resistência – REDEExp, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Teve esta etapa apoiada pelo Proic/UnB e pelo edital Edital DPI/DPG – UnB N° 03/2020.

brasileiros, parece óbvio dizer, no entanto, parte do trabalho no campo das Ciências Humanas se trata justamente de lançar um olhar sobre o óbvio para daí conseguir perceber as nuances e as particularidades que distinguem nossas investigações.

O primeiro documento que nos detivemos foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, formulada e homologada em 1996 (Brasil, 1996). Como já havíamos realizado um levantamento da produção acadêmica referente à intersecção dos temas Migração e Educação (Matos-de-Souza, 2019a), não foi surpresa não encontrar nada específico referente aos temas migração e refúgio na LDBEN. Não que o fenômeno não existisse em terras brasileiras à época, pois o Brasil é uma terra de migrantes, mas com a diminuição dos fluxos migratórios Norte-Sul, impulsionado pelas guerras mundiais, e o fenômeno da migração de cidadãos de países vizinhos ainda não tinha sido percebida como um problema sociológico, a expressão ficou de fora na confecção do documento, pois havia outras urgências a serem atacadas num contexto tão desigual quanto o da educação pública brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) traz que a educação escolar deve-se vincular com o trabalho e a vida social, porém não determina a quem. No Art. 4º a Lei estipula diversos direitos e deveres da Educação, dentre eles: a educação básica gratuita e obrigatória nas idades de 4 a 17 anos; acesso público e gratuito para quem não conseguiu concluir as etapas do ensino fundamental e médio na idade certa; oferta de Educação de Jovens e Adultos em que se nota o foco voltado aos trabalhadores. No Art. 5º o acesso e gratuidade da Educação Básica vale para todos os cidadãos, o que no Brasil carrega certa ambiguidade, já que o conceito de cidadão pertence a todos os membros da sociedade, natos ou naturalizados, deixando ainda uma possibilidade de interpretação para a extensão dessa condição, já que é uma concepção de difícil distinção num território em que há povos originários isolados, grupos nômades, territórios de fronteira nos quais as marcas de dentro e fora tem certa dificuldade prática, ou nas palavras de Dallari (1984, p. 64):

[...] no Brasil, existem milhões de pessoas que nem sequer têm registro de nascimento, não existindo para a lei, a par de milhões de analfabetos, excluídos do corpo eleitoral². Essas pessoas estão excluídas na concepção elitista de cidadania, mas são pessoas humanas, dotadas de inteligência e de vontade, além de trabalharem em benefício de toda a sociedade, devendo-lhes ser garantido o direito de serem reconhecidas e tratadas como pessoas.

Ambos artigos estipulam que todos cidadãos possuem acesso à escola pública, porém, não especificam se são somente os cidadãos brasileiros, e se os estrangeiros poderão ter acesso. Outro caso, a lei não determina a validação da escolaridade já obtida pelos migrantes em seus países de origem, exceto nos casos já normatizados pelos acordos de revalidação entre universidades, como o dos diplomas de Nível Superior, nem as necessidades específicas dos migrantes, que dentro da Educação Básica buscam também pela alfabetização na língua nova, ou seja, no português.

Na seção V, voltada especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, o público alvo são os trabalhadores, e a Lei (Brasil, 1996) visa a inserção do trabalhador na Educação, com exames avaliativos referentes à etapa do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Novamente não há menção ao migrante estrangeiro, nem aos refugiados, nem a quaisquer especificidades dos sujeitos que fujam à identificação como parte da classe trabalhadora, além dos migrantes também não existem mulheres, negros, indígenas, nômades, LGBTQIA+, nem menção à homossexualidade, conceito de uso mais frequente à época. Na seção que trata da Educação Superior, a única menção a

² A afirmação do texto está marcada pela anterioridade à Constituição de 1988, que garantiu esse direito a todos os cidadãos.

educação dos migrantes -- nesse caso, estrangeiros ou brasileiros diplomados no exterior -- é referente à revalidação do diploma obtido em universidades estrangeiras, que possuam o mesmo curso ou área, ou seja, equivalente de acordo com a universidade brasileira e respeitando acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação, vale a pena a redundância.

Que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) carece de políticas para os migrantes estrangeiros e refugiados, por questões evidenciadas acima, isto é óbvio. Sua não revisão para se inserir a expressão migrante em algum dos artigos revela a nossa lentidão e falta de vontade política, além de identificar a não percepção pelos agentes públicos dos sujeitos migrantes como entes pertencentes ao conjunto da sociedade para poder integrá-los no sistema educacional brasileiro seguindo as recomendações internacionais, pois “A migração e o deslocamento demandam que os sistemas educacionais adequem as necessidades dos que se mudam e dos que ficam para trás” (UNESCO, 2018, p. 10). Dando sequência à nossa busca pelo migrante nos documentos que orientam as políticas públicas na área de educação, pedimos ao leitor desculpas pelo salto temporal, passamos do ano de 1996 a 2013, pois não somente o recorte nos exigiu tal movimento, a inexistência de outros documentos nos impôs tal salto.

Se a LDBEN (1996) está marcada por uma linguagem da complexidade e por certo gerencialismo curricularista emergente das habilidades e das competências, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação (2013) foram produzidas num momento histórico no qual as diferenças, mesmo que lidas pela lente oficial do vocábulo diversidade, encontraram terreno para serem pensadas, provocadas e deslocadas do ambiente cultural em que foram gestadas para o debate político, por isso, não é por menos que mesmo um leitor com menos recursos, observando a diversidade temática do documento (Educação Prisional, Educação Quilombola, Educação Indígena dentre outros conceitos chave para a compreensão da extensão do direito à educação em nosso país) esperaria que ali se encontrasse, mesmo que em grau reduzido, alguma menção ao fenômeno da migração e sua integração dentro da legislação educacional brasileira. Ledo engano. As questões relativas à migração nas DCNs (Brasil, 2013) aparecem de forma geral, sem concretização nenhuma, pelo que temos que procurar legislações mais específicas para conhecer qual a concepção da migração para o aparelho legislativo brasileiro. Para isso, temos que voltar até 1980, quando é elaborado o Estatuto do Estrangeiro (Brasil, 1980), pois é a lei que estava vigente na data da publicação das DCNs em referência aos migrantes. A concepção da migração nesta lei estava virada para o mundo do trabalho como é enunciado no parágrafo único do artigo 16, “A imigração objetivará, primordialmente, propiciar mão de obra especializada aos vários setores da economia nacional, visando ao aumento da produtividade, à assimilação de tecnologia e à captação de recursos para setores específicos” (Brasil, 1980). Como podemos enxergar a migração só estava considerada como um fenômeno instrumental para o desenvolvimento econômico do Brasil, ficando fora qualquer menção à integração educacional dos migrantes. Passamos a detalhar a continuação de forma pormenorizada às ocasiões em que aparece o fenômeno da migração nas DCNs.

No que concerne aos termos e conceitos encontrados sobre migração, uma análise mais detalhada mostra que os termos são utilizados para descrever a movimentação interna que ocorre no país, seja de cidade para cidade, ou mudança de Estado, como também e mais especificamente para a migração rural-urbana, ou mais propriamente o êxodo rural-urbano, que ocorreu muito fortemente no país devido à falta de acesso escolar no campo no século XX, e o desejo de melhoria nas condições de vida. As políticas voltadas para a educação no campo surgiram para evitar essa migração interna, e melhorar a produtividade no campo, pois há grande necessidade de se aprender a ler e escrever em qualquer área do país, nos termos da Diretriz (Brasil, 2013).

Outro momento que o termo “fluxo migratório” aparece no documento é voltado para explicar a evasão escolar, e a dificuldade de permanência na escola, porém, não é bem desenvolvido, apenas dá a entender que a grande evasão escolar é devido às migrações internas, e que é de grande

importância criar medidas para a permanência escolar. Uma das principais funções da Educação de Jovens e Adultos é dar cobertura a trabalhadores e outros segmentos sociais como “donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (Brasil, 2013, p. 328). Vemos que a EJA poderia ter grande importância na vida escolar dos migrantes, porém, novamente, não é especificado qual migrante, e não podemos simplesmente assumir que os migrantes irregulares e os refugiados estejam inseridos nesse contexto.

Em último momento, o conceito de imigração aparece no documento, mas apenas como fato histórico, do direito às terras percebidas pelos migrantes que chegavam ao Brasil por volta de 1800 e primeira metade do Século XX e a libertação dos homens e mulheres negros escravizados e dos povos originários, que não tiveram os mesmos direitos garantidos, uma das bases nas quais se assenta nossa desigualdade social quando analisadas sob a lente do debate étnico-racial. Tal termo aparece como recurso para introduzir a necessidade de inserir na educação básica o estudo sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, para assim compreendermos a história da fundação do nosso país de forma mais complexa.

Concluimos que as Diretrizes também não possuem uma área destinada especificamente para os migrantes e refugiados, os conceitos usados “migração”, “migrante”, e “fluxo migratório” foram utilizados para descrever movimentações internas, evasão escolar, permanência na escola, o aumento da mudança dos estudantes de 15 a 17 anos do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos, fenômeno conhecido mais propriamente como juvenilização, que vem acontecendo nas últimas décadas em uma modalidade pensada para o trabalho com os adultos (Matos-de-Souza & Santos, 2019b). Como mencionado antes, as expressões migrante e migração são difundidas com significados diferentes dos usualmente tratados nos estudos de migração. A migração mencionada é com sentido de mudança de estágios e níveis ou movimentação interna da população, não a migração tratada neste artigo, com foco na migração internacional, e com sujeitos refugiados ou mesmo os migrantes irregulares, em substituição à expressão migrante ilegal, nos termos de Gediel (2017).

Logo após o evento do impedimento da presidente Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer como presidente da República Federativa do Brasil, certa inflexão liberal na economia e conservadora nos costumes começou a apresentar-se como discurso político partidário de forma aberta, não que antes este contraditório conjunto de dispositivos retóricos que conseguem equalizar liberdade e controle numa mesma frase não existissem, existia nos recônditos contornos marginais da internet, o assombro foi ver este movimento ganhar protagonismo na disputa pelo espaço de debate público que se deu após o evento do impeachment como um *backlash* conservador. Um dos pontos de ataque desse grupo foi justamente os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, cujo interesse desses grupos conservadores nos costumes e liberais na economia pareciam ter encontrado um espaço para colocar suas pautas nas ruas, desde a linguagem gerencialista travestida de linguagem não-ideológica até o combate delirante ao que chamam de “ideologia de gênero”, numa clara estratégia de controle da representação (Macedo, 2016). Mesmo nesse ambiente de viva disputa ideológica, no qual se espera que o ambiente mais combativo suscitasse alguma forma de interesse por diversos fenômenos, o migrante e a migração, parecem não ter despertado o interesse dos atores políticos brasileiros nem à direita nem à esquerda do espectro político. A migração, no entanto, ganha alguma expressão nos conteúdos descritos no documento (BNCC, 2018), embora ainda não estejam focadas especificamente na integração educacional dos migrantes.

Na Base Nacional Comum Curricular (2018) há muitas menções à expressão migração, entretanto, como é um documento voltado para o currículo, para os conteúdos que devem ser ministrados em sala de aula, tais menções são relacionadas com os assuntos de migração ministrados nas aulas de História, Geografia, Ciências e Português. Embora o debate não esteja voltado para as políticas destinadas aos sujeitos migrantes e refugiados, é importante ressaltar que existe um plano

de educação para lidar com tais temas, e trabalhar em sala a história da migração no Brasil, desde a colonização até os dias atuais, o que significará algum avanço na inscrição dessa representação nos dispositivos curriculares brasileiros, após a implementação da BNCC.

No entanto, mesmo com esse avanço de buscar compreender o que significa o movimento migratório no Brasil como fenômeno de constituição da identidade nacional, o que falta realmente são debates que avancem ou expressem políticas voltadas para os sujeitos migrantes e refugiados. A prática docente vem como recurso para evitar práticas xenofóbicas, racistas e preconceituosas contra os migrantes e refugiados, todavia é necessário mais que conteúdo escolar para compreendermos e inserirmos os migrantes na escola e na educação brasileira.

Como a BNCC (2018) é voltada para a Educação Básica em sentido lato é compreensível não haver nenhuma referência a sujeitos migrantes nem refugiados, pois esses sujeitos seriam atendidos pela Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade da Educação Básica, que a BNCC não abrange e, de fato, não dá sinal algum de que poderia se ocupar, o documento tal como se apresenta ignora as modalidades educativas e mesmo o tempo da Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação dessa população. O sujeito migrante, que inicia sua vida num novo país e encontraria na EJA um *locus* de entrada para compreender a cultura e a língua do país, e num projeto de base nacional curricular, ficou para além da margem, foi apagado. Se o debate do currículo sempre foi um lugar de fronteira (Macedo, 2006), a fronteira para o migrante em território brasileiro foi alargada, colocando os sujeitos já instáveis de sua condição no país, adultos, reféns de uma educação que não vem sendo pensada para eles e reforçam sua invisibilidade social.

Porém, não fosse esse já um quadro de apagamento de um fenômeno social muito concreto, quando há migrantes num país, é necessário assumir que esse sujeito veio com a intenção de residir permanentemente no país, procurando emprego, fixando residência e criando laços, consequentemente criando uma família. Nesse sentido, é importante ressaltar os migrantes de 2ª geração, que são os filhos dos migrantes, já nascidos no país, ou mesmo os filhos desses migrantes, que chegam junto ou algum tempo depois que os pais. Essas crianças também precisam de políticas educacionais para atendê-los, e medidas educativas alternativas, pois provavelmente não falam a língua portuguesa e seus costumes são diferentes da cultura do país. Portanto, vê-se uma falha dos documentos em âmbito nacional em atender a essa demanda crescentes de alunos, parecendo ignorar as leis de refúgio e migração (Brasil, 1997, 2017).

Passando do espectro nacional para o distrital, encontramos nas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (2020), na política distrital para a EJA uma primeira menção, sem especificação, ao migrante, enumerado junto a outras identidades que compõem o tecido social do educando da EJA:

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas jovens, adultas, idosas, trabalhadores formais e informais, camponeses, pessoas privadas de liberdade, em situação de rua, indígenas, quilombolas, **imigrantes e refugiados** que, ao longo da sua história, não iniciaram ou interromperam a sua trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida. (p. 15) [grifo nosso]

Ao longo do documento, os migrantes ficam de fora, ademais, e essa é uma crítica que se pode estender a todo o documento, há pouca preocupação com as identidades culturais dos sujeitos, tanto em sua versão de 2020 (DOEJA-DF, 2020), quanto na anterior, na qual se percebia uma maior inflexão às demandas das camadas populares da população (DOEJA-DF, 2014), as particularidades culturais que definem os sujeitos que chegam à EJA encontram, nesse documento, exclusivamente, o lugar da enumeração, submetendo a diferença a uma leitura uniformizante e redutora da classe

trabalhadora e todos os outros coletivos que compõem a diversidade da sociedade brasileira reduzida à alegoria.

As DOEJA-DF traçam um plano político-pedagógico para atender os estudantes jovens, adultos e idosos que não concluíram as etapas da educação básica na idade certa. O plano já traz a ideia do adulto trabalhador, igual à LDBEN, que não completou a Educação Básica por diversos motivos, e reconhecem o direito à educação em qualquer idade, tempo e qualquer condição, além de reconhecer a necessidade de estratégias diversas para sujeitos em diferentes condições de aprendizagem, e diferentes realidades “respeitando assim as especificidades e realidades da Educação de Jovens e Adultos no atendimento aos espaços de privação de liberdade, na inclusão de pessoas com deficiência, na formação profissional, no campo e na cidade.” (DOEJA, 2020, p. 12) Não se mencionam os sujeitos migrantes, nem os refugiados, o que é um indicativo de que o fenômeno migrante ainda não despertou as sensibilidades dos gestores da Educação Básica distrital.

O que também fica evidente no Currículo em Movimento (SEEDF, 2018^a, 2018b) proposta curricular para a educação do Distrito Federal, cujas únicas menções aos migrantes estão presentes nos “Eixos Integradores – Alfabetização/Letramentos/Ludicidade Ciências Humanas - História 2º Ciclo - 2º Bloco” (2018a, pp. 281-283), como objetivo a ser trabalhado em sala de aula, ora identificando a movimentação interna da população brasileira como migração ora mencionando a migração “interna e internacional” (2018a, p. 282), chegando a mencionar a existência de fluxo migratório no Brasil após os anos 1960, nos conteúdos para o 4º ano; e no 5º ano, com a pretensão de discutir os fluxos migratórios, reproduzindo uma visão historiográfica marcada pelo mito das três raças: “A formação das matrizes populacionais brasileiras (indígenas, africanas e europeias)” (2018a, p.2 82). Afora esta menção, aparecerá somente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no ensino de ciências da Natureza, nos objetivos de estudos de Terra e Universo, para o nono ano, numa enumeração (2018a, p. 248); em todo o documento dedicado à Educação Infantil, menciona-se a migração interna como elemento de composição da diversidade cultural do Distrito Federal (2018b, pp. 14-17), com um enfoque nas migrações internas que compuseram a unidade da federação, apenas.

A tradição brasileira pós-constituição de 1988 tem ampliado a noção de democracia e o acesso aos direitos básicos de cidadania, dentre eles o direito à educação, procurando garantir esse direito aos que foram privados dessa garantia legal subjetiva, dentre eles a classe trabalhadora, os idosos, os jovens pobres, a população negra, as mulheres, a população carcerária e podemos acrescentar agora, os migrantes, incluindo refugiados, apátridas e as populações nômades, como os ciganos, mas os documentos analisados não abrangem esses sujeitos como elementos de nossa sociedade nem a migração como fenômeno, o que mostra não só como o tema é pioneiro no campo educacional, como também a necessidade de atenção a esse aumento do fluxo de pessoas migrantes dentro da educação e de sua percepção junto aos entes públicos, gestores e elaboradores de políticas públicas. Os documentos não fazem referências diretas aos migrantes, pelo contrário, não há nenhum termo referente à migração, nem refugiados, nem estrangeiros fora de conteúdos programáticos ou abordados de forma inadequada, exceção marcada pelas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, de forma alegórica. Passamos agora, do Distrital para o âmbito institucional, da Universidade de Brasília.

Na Universidade de Brasília, que é a única universidade pública do Distrito Federal, é possível revalidar o diploma do Ensino Superior mediante algumas especificidades, conforme o art. 1º da Resolução do CNE/CES nº8/2007 (2007):

Art. 1º Os diplomas de cursos de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior serão declarados equivalentes aos que são concedidos no País e hábeis para os fins previstos em Lei, mediante a devida revalidação por instituição brasileira nos termos da presente Resolução. (p. 49)

Primeiro, é preciso dizer que este serviço ofertado pelas universidades públicas brasileiras tem um papel fundamental no acolhimento de migrantes qualificados e, podemos imaginar um cenário no qual não exista nenhum mecanismo de revalidação ou, pelo menos, um que não seja tão disseminado por todo o território nacional como é o caso. No entanto, de acordo com a resolução do CNE/CES nº8/2007 (CNE/CES, 2007), para a solicitação da revalidação do diploma é necessário alguns documentos como: formulário de requerimento da universidade; carteira de identidade; visto de residência temporário ou permanente; certidão de nascimento ou casamento do estrangeiro; passaporte; declaração do alistamento e conclusão do serviço militar (para brasileiros); declaração de conclusão do Ensino Médio; diploma da graduação a ser revalidado apostilado ou autenticado pela autoridade estrangeira; histórico escolar e ementas das disciplinas, contendo menções, notas, créditos e carga horária apostilado pela Convenção de Haia, ou autenticado por autoridade competente; exemplar da monografia ou trabalho equivalente; e o comprovante de pagamento da taxa administrativa de, aproximadamente, R\$2.000,00, e por final, ainda aguardar o tempo do trâmite, que pode durar entre 60 e 180 dias, ou seja, um listado extremamente proibitivo para um grupo vulnerável e que sai do país de origem nas condições que encontra, por vezes, sem nenhum documento, e que desobedece em certa medida à Lei do Refúgio (Brasil, 1997).

O migrante deve ter em mãos toda essa documentação e o valor da taxa determinada, somente em universidades públicas se podem revalidar os diplomas, e cada uma determina quais documentos serão necessários e qual o valor da taxa. Do mesmo jeito, cada universidade avalia e considera o diploma, dependendo se o curso ou área forem equivalentes entre si (UnB, 2013). Essas políticas são aplicáveis a todos que possuem um diploma internacional, porém, não há uma política de revalidação específica para refugiados, e deve-se levar em consideração que muitos migrantes e refugiados chegam ao país com muitas dificuldades, portanto a revalidação do diploma, e o preço da taxa, tornam-se mais um desafio para a inserção do migrante na sociedade brasileira.

No tocante específico à Universidade de Brasília, em seu Plano de Internacionalização (2017) há algumas entradas das expressões (i)migrante e refugiado, que indicam já uma compreensão do que nos está batendo à porta. Seja em processos de integração de alunos de graduação e pós-graduação, na oferta de atividades de extensão passando pela existência da Cátedra Sérgio Vieira de Melo, que “tem como missão incentivar a pesquisa e a produção acadêmica relacionadas ao Direito Internacional dos Refugiados, além de difundir, junto a universidades, governos e organizações internacionais, o conhecimento da Proteção Internacional da Pessoa Humana” (UnB, 2017, p. 26) e da existência de grupos de pesquisa consolidados sobre a temática Refúgio e Exílio, atuando no Grupo de Trabalho Migração e Refúgio do Decanato de Pesquisa e Inovação e do Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra, um trabalho de cooperação da Universidade de Brasília com o Ministério da Justiça, produzindo relatórios anuais, trimestrais e mensais a partir dos dados nacionais sobre o fluxo migratório no Brasil (OBMigra, 2019), a UnB evidencia o reconhecimento inicial do problema, mesmo que ainda não tenha se dedicado ao fenômeno da migração e do refúgio na educação mais propriamente.

Como vimos até aqui, não há políticas educacionais para migrantes, sejam eles refugiados vindos de diversas partes do mundo, ou os migrantes mais recentes aos quais se poderia já haver uma política especial dedicada, como no caso de Venezuela, Cuba e Haiti, os maiores solicitantes por volume (Simões et al, 2019a, 2019b), que muitas vezes não possuem o visto de refugiado, mas sim de migrante econômico, porém, sem condições de se estabelecer no país, e precisam de auxílios governamentais, inclusive os educacionais.

A educação não serve apenas como caminho para a melhoria na qualidade de vida das pessoas, a escola é ambiente de socialização e cultura, e para alguém de que chega de fora, é importante essa participação para a inserção dentro da comunidade em que se encontra, conhecendo os modos e costumes brasileiros, novas pessoas e assim criando a vida nova que os migrantes buscam quando

migram. Além disso, a escola é lugar de quebrar preconceitos e desmistificar estereótipos referentes aos migrantes, e a inclusão dos sujeitos migrantes é uma boa forma de ensinar os brasileiros sobre aceitação, tolerância e respeito a outras culturas.

O fluxo crescente de migrantes mostra como os documentos referentes à educação brasileira estão atrasados, e vê-se um grande descaso do Governo Federal com esse direito humano. Como a educação é um direito de todos, estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), é dever de a União desenvolver documentos que beneficiem a todos, e os migrantes precisam de políticas que os guiem e orientem para que possam exercer seus direitos e assim serem inseridos e participarem ativamente da sociedade, como um igual, assim como garante a Constituição.

Considerações Finais

A necessidade crescente de políticas educacionais para esse grupo de pessoas é alarmante, e suas especificidades precisam ser analisadas cuidadosamente, são um grupo com particularidades educacionais, em que podem já possuir um diploma de Ensino Superior, mas que ainda assim precisam de auxílios para lidar com a cultura e a variante brasileira da língua portuguesa, num contexto novo, num mundo novo para o migrante, e a escola é um ambiente de socialização e cultura, portanto, muito necessário para o migrante se inserir na sociedade brasileira e ser acolhido, sentindo-se pertencente ao contexto social.

Podemos apontar aqui alguns caminhos que entendemos sejam possíveis para se começar a entender o problema. Primeiro, é preciso reconhecer sua existência no campo da educação, da pesquisa e da formação de professores, para tal, um caminho a se percorrer é o de estabelecer a apropriação dos conceitos de migração e migrante adequadas, por adequada entendemos alinhado com o debate apresentado ao longo desse texto e que informa haver um campo de pesquisa sobre o fenômeno das migrações no mundo (Bastia & Skeldon, 2020; Bekerman & Geisen, 2012; Cavalcanti et al, 2017; Fiddian-Qasimiyeh et al., 2014) e distante do uso senso comum da migração que se confunde com a mudança de nível ou a passagem de uma modalidade educativa a outra (Matos de Souza, 2019a; Souza et al., 2018).

Ampliar, no espectro da diferença, o modo como alguns fenômenos que já vem sendo amplamente debatidos nas universidades e na sociedade brasileira, na medida em que se insere a migração, o migrante irregular e o refugiado. Debates sobre o feminismo, o racismo, a LGBTfobia, a transfobia e a discriminação religiosa ganham mais camadas e complexidades quando sabemos que um novo grupo que adentra nossa sociedade passa pelos mesmos processos de discriminação, por vezes, em condição de maior vulnerabilidade social.

É preciso se voltar o interesse para os migrantes, como já dissemos anteriormente, diferente do que nos faz crer o discurso racista que confunde fluxo migratório com invasão, o uso que faz o migrante dos serviços públicos tarda a ser percebido e, quando o é, sabe-se que não produz uma ampliação significativa no computo geral da população de um país como o nosso (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR], 2019), no qual os serviços são universais e presentes em todas as cidades, mesmo que de forma precária. Isso significa inserirmos no rol de temas que viemos como sociedade inserindo como temáticas a serem problematizadas nas últimas décadas, que também significaram um aprofundamento das características democráticas da convivência entre diferentes e, nesse sentido, precisaram incluir o migrante e o refugiado tanto no plano da linguagem, do interesse e da estrutura.

Referências

- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). (n.d.). *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*. 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 14 de abr. 2020.
- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). (2019). *A Economia de Roraima e o fluxo venezuelano: evidências e subsídios para políticas públicas*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/03/A-economia-de-Roraima-e-o-fluxo-venezuelano-2pg-Summary-Port.pdf>. Acesso em 14 de abr. 2020.
- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). (2020). *Dados sobre Refúgio*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em 14 de abr. 2020.
- ACNUR/CARITAS - Arquidiocesana de São Paulo. (2019). *Georreferenciamento de pessoas em situação de refúgio atendidas pela Caritas Arquidiocesana de São Paulo em 2018, 2019*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/10/Relat%C3%B3rio-mapeamento-Caritas-Final-Agosto19.pdf>. Acesso em 15 de abr. 2020.
- ACNUR/ Cátedra Sérgio Vieira de Melo. (2019). *Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil. Subsídios para elaboração de políticas*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Resumo-Executivo-Versa%C3%A7%C3%A3o-Online.pdf>. Acesso em 15 de abr. 2020.
- Baeninger, R., Bógus, L. M., Moreira, J. B., Vedovato, L. R., Fernande, D., Souza, M. R., Baltar, C. S., Peres, R. G., Waldman, T. C., & Magalhães, L. F. A. (Orgs.) . (2018). *Migrações Sul-Sul*. NEPO Unicamp.
- Bartlett, L., Rodriguez, D., & Oliveira, G. (2015). Migração e educação: Perspectivas socioculturais. *Educação e Sociedade*, 41(nº especial), 1153-1171. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>
- Bastia, T., & Skeldon, R. (Eds). (2020). *Routledge handbook of migration and development*. Routledge.
- Bekerman, Z., & Geisen, T. (Eds.) (2012) *International handbook of migration, minorities and education: Understanding cultural and social differences in processes of learning*. Springer.
- Brasil. (1980). *Lei nº 6.815, de 19 de Agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm. Acesso em 09 de ago. 2020.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 de dez. 2019.
- Brasil. (1996). Ministério de Educação e Cultura. *LDBEN - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília : MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 dez. 2019.
- Brasil. (1997). *Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em 18 de abr. 2020.

- Brasil. (2017). Senado Federal. *Lei de Migração - Lei nº 13445/17, de 24 de maio de 2017*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 20 de dez. 2019.
- Brasil, Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2018). *Refúgio em números – 4ª Edição*.
https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso em 14 de Abr. 2020.
- Brasil, Ministério de Educação e Cultura. (2018). *Base Nacional Comum Curricular, de 14 de dezembro de 2018*.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 20 de dez. 2019.
- Brasil. (2013). Ministério de Educação e Cultura. *Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica*.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 de dez. 2019.
- Brum, S. (2020). Violências cruzadas e obstáculos para a proteção de refugiados LGBTI. *Periodicus*, 12(1). <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/33409/20865>.
- CARITAS. (2019). *Alunos Imigrantes na Escola: Apoiando o desenvolvimento emocional e acadêmico de alunos migrantes*. Cáritas Brasileira.
- CARITAS/GEMDIT. (2019). *Cartilha de direitos trabalhistas e previdenciários para migrantes e refugiados*.
<https://sites.usp.br/gemdit/wp-content/uploads/sites/364/2020/02/ANTIGA-FINAL-Cartilha-atualizada-at%C3%A9-junho-de-2019.pdf>. Acesso em 14 de Abr. 2020.
- Cavalcanti, L., Botega, T., Tonhati, T., & Araújo, D. (Orgs.). (2017). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Editora da UnB.
- Cavalcanti, L., Oliveira, T., Macêdo, M., & Pereda, L. (2019a). *Resumo Executivo. Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal*. OBMigra.
- Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Macedo, M. (2019b). *Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2019..* Brasília, DF: OBMigra.
- CNE/CES. (2007). *Resolução do CNE/CES nº8/2007 -- Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial*.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces008_07.pdf. Acesso em 04 de abr. 2020.
- Cunha, M. A. (2015). O problema do aluno migrante: Escola, cultura e inclusão. In *EDUCERE – Anais do XII Congresso Nacional de Educação* (pp. 21.170- 21.178).
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781_10323.pdf.
- Dallari, D. A. (1984). Ser cidadão. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 61-64.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451984000200014>
- Derrida, JacJ., & Dufourmantelle, A. (2003). *Da hospitalidade*. Escuta.
- Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017* (DOEJA-DF). (2014). Brasília: Coordenação de Jovens e Adultos.
http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_eja_2014_2017.pdf. Acesso em 28 de mar. 2020.
- Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 2014/2017* (DOEJA-DF). (2020). Brasília: Coordenação de Jovens e Adultos
http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/diretrizes_eja_v5.pdf. Acesso em 28/03/2020.
- Fiddian-Qasimiyeh, E., Loescher, G., Long, K., & Sigona, N. (Orgs.). (2014). *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (2016). *Em defesa da sociedade*. Martins Fontes.

- Gediel, J. A. P. (2017). Migração Irregular. In: L. Cavalcanti, T. Botega, T. Tonhati & D. Araújo (Orgs.), *Dicionário crítico de migrações internacionais*. (pp. 468-472). Editora da UnB.
- IBE-UNESCO. (2018). *Migration concepts and themes in education documents*.: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266049>. Acesso em 16 de abr. 2020.
- I Know My Rights (IKMR). (2018). *O Legado da fuga: Educação e refúgio no Brasil*. <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Legado-da-Fuga.pdf>. Acesso em 14 de abr. 2020.
- INSTITUTO UNIBANCO. (2018). *Aprendizagem em Foco: O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes*. <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em 22 de abr. 2020.
- Kincheloe, J. L., & Berry, K. S. (2007). *Pesquisa em educação: Conceituando a bricolagem*. Artmed.
- Macedo, E. (2006). Currículo: Política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 98-113.
- Macedo, E. (2016). Base nacional curricular comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, 32(2), 45-67. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>
- Martinez, S. M., & Dutra, D. (2018). Experiencias de racismo desde la inmigración Haitiana y Africana en Brasil. *REMHU, Revista. Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 26(53), 99-113. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880005307>
- Matos-de-Souza, R. (2018a). Viagem (de)formativa na narrativa autobiográfica de Elias Canetti. In A. C. Mignot, D. Z. Moraes & R. Martins (Eds.). *Atos de Biogr@far: Narrativas digitais, história, literatura e artes* (pp. 75-85). Curitiba: CRV.
- Matos-de-Souza, R., Lazarini, T., Gomes-Moreira, M., & Marinho, P. (2019a). Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: Um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira. In C. Leite & P. Fernandes. (Eds.). *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos* (pp. 200-209). CIEE/FPCE/UP.
- Matos-de-Souza, R., & Santos, V. R. A. (2019b). Educação de jovens e adultos e a juventude no Brasil: Considerações sobre os marcos legais, contextos e contradições. In F. T. Silva & L. C. Machado (Eds.), *Currículos, narrativas e diversidade* (pp. 37-52). Appris.
- Mbembe, A. (2018) *Necropolítica*. N-1.
- Observatório das Migrações (OBMigra). (2019). *O observatório*. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>. Acesso em 04 de abr. 2020
- Organização Internacional para as Migrações (OIM). (2009). *Glossário sobre Migrações*. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em 14 de abr. 2020.
- Organização das Nações Unidas (ONU). *Número de migrantes internacionais no mundo chega a 272 milhões*. <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1696031>. Acesso em 14 de abr. 2020
- Perocco, F. (2018). Anti-migrant Islamophobia in Europe. Social roots, mechanisms and actors. *REMHU, Revista. Interdisciplinar da Mobilidade. Humana*, 26(53), 25-40. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880005303>
- Pinheiro, J., Cunha, J. R. A. L., & Junqueira, K. B. (2020). Refugiados LGBTTTI: O papel da ONU e a invisibilização dos LGBTTTI sob o conceito de refugiado. *Periodicus*, 12(1), 223-244. <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/29625/20876>. Acesso em 15 de abr. 2020.
- Ramirez, A., & Moraes, T. G. (2017). Refúgio/Refugiado. In: L. Cavalcanti, T. Botega, T. Tonhati & D. Araújo (Orgs.). *Dicionário crítico de migrações internacionais* (pp. 468-472) Editora da UnB.
- SEEDF. (2018a). *Currículo em movimento do distrito federal – ensino fundamental: Anos iniciais, anos finais*. http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em 04 de Abr. 2020.

- SEEDF. (2018b). *Currículo em movimento do distrito federal – Educação infantil*. http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em 04 de abr. 2020.
- Simões, A., Hallak Neto, J., Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Macedo, M. (2019a) *Relatório de conjuntura: Tendências da imigração e refúgio no Brasil*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Coordenação Geral de Imigração Laboral. OBMigra.
- Simões, A., Hallak Neto, J., Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Macêdo, M. (2019b). *Resumo Executivo. Relatório de conjuntura: Tendências da imigração e refúgio no Brasil*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. OBMigra.
- Souza, E. C., Matos-de-Souza, R., Pinho, A. S. T., Souza, H. R., Orrico, N. R., Portugal, J. F., Coêlho, P. J. S., Oliveira, S. S., Carvalho, N. A., & Bomfim, C. S. (2018). *Ruralidade, ritos de passagem e acompanhamento escolar*. Edufba.
- Tomàs, J. (2012) *A invisibilidade social, uma construção teórica*. https://www.researchgate.net/publication/228333133_A_invisibilidade_social_uma_construcao_teorica. Acesso em 16 de abr. 2020.
- Universidade de Brasília (UnB). (2016) *Revalidação e reconhecimento de diploma estrangeiro – RRDE, 2016*. http://rrde.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=744. Acesso em: 06 de abr. 2020.
- Universidade de Brasília (UnB). (2013) *Revalidação de diploma de graduação*. <http://saa.unb.br/30-revalidacao-e-reconhecimento-de-diploma-estrangeiro/revalidacao-graduacao>. Acesso em: 06 de abr. 2020.
- UNESCO. (2018) *Migração, deslocamento e educação: Construir pontes, não muros*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por. Acesso em 22 de abr. 2020.

Sobre os Autores

Rodrigo Matos de Souza

Universidade de Brasília

rodrigomatos@unb.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8788-4966>

Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica - BIOgraph. Editor-chefe da Revista Linhas Críticas.

Twila Lazarini

Universidade de Brasília

twilalazarinihp@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0068-3126>

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Mestranda em Educação – Modalidade Profissional. Professora de Inglês do Colégio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

José González-Monteagudo

Universidad de Sevilla

monteagu@us.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>

José González-Monteaquedo é investigador de perfil internacional e tem participado em projetos internacionais em universidades de Europa e América. Áreas de interesse: teorias educativas, metodologias biográficas, migrações e diversidade cultural.

José María Barroso-Tristán

Universidad Internacional de La Rioja

jmbarroso84@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9190-5707>

Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia e em Educação pela Universidade de Sevilha, Espanha. Atualmente trabalha como professor na Universidade Internacional da Rioja em Pedagogia dando aulas nas disciplinas de Tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação, além de orientar trabalhos de conclusão de curso. Suas áreas de interesse na educação percorrem desde o pluralismo epistemológico como fator de adaptação dos processos pedagógicos até a conceitualização do diálogo e o conflito como elementos organizacionais do planejamento de aula.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 24

1 de março 2021

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

David E. DeMatthews University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres Michigan State University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Miri Yemini Tel Aviv University, Israel