



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional**

**Desenvolvimento Profissional e Educação – Processos Formativos e**

**Profissionalidades**

**TWILA LAZARINI**

**MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS**

**CURRICULARES DE TRÊS REGIÕES BRASILEIRAS**

Brasília

2024

**TWILA LAZARINI**

**MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS  
CURRICULARES DE TRÊS REGIÕES BRASILEIRAS**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Matos-de-Souza**

---

**Prof. Dr. Rodrigo Matos-de-Souza – Universidade de Brasília (UnB) - Orientador**

---

**Profa. Dra. Liliane Campos Machado – Universidade de Brasília (UnB) – Membro titular**

---

**Profa. Dra. Ana Carolina Cerqueira Medrado – Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
– Membro externo**

---

**Prof. Dr. Tel Amiel – Universidade de Brasília (UnB) – Suplente**

**Ficha catalográfica**

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à todas as pessoas que me ajudaram no processo da escrita dessa dissertação, de uma forma ou de outra. Primeira e principalmente ao meu orientador, prof. Rodrigo Matos de Souza, que sem seu auxílio e não desistência de mim, conseguimos produzir até o final.

Aos meus pais, Duda e Lúcia, pela vida e pelo amor que sempre me deram. Minhas irmãs, Kaya e Marília, por sempre serem parte de mim e minha inspiração.

Aos meus amigos e amigas, que me ouviram e me motivaram a continuar escrevendo, especialmente a Mariannys Rodrigues, minha amiga, *roommate* e parceira de mestrado, que me ouvia e me aguentava nos momentos mais aleatórios, e sempre me motivava.

A minha cachorra, Juniper, pois sem ela nada seria feito na minha vida.

E último, mas não menos importante, ao André, que apareceu mais tarde e mais aleatoriamente, mas que ajudou e me apoiou em todas as minhas decisões, sem julgamentos, só com muito amor e carinho.

Obrigada.

## RESUMO

O movimento migratório no Brasil é um fenômeno complexo que tem suas raízes em diversas causas, um passado marcado por violações, e um presente que, apesar de mudanças significativas, ainda apresenta uma violência em relação aos migrantes. Ao longo da história, diferentes regiões do país foram palco de movimentos migratórios, impactando a vida dos brasileiros e dos próprios migrantes. Foi analisada a presença do sujeito migrante no sistema educacional, buscando sua participação na formulação dos referenciais curriculares de três regiões brasileiras (Norte, Centro-Oeste e Sudeste). Essa dissertação é constituída de três artigos previamente publicados, como parte do projeto Narrativas Migrantes: formação, identidade e reinvenção de si do Grupo de pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogia da Resistência – REDExp, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A metodologia utilizada foi a busca pelos termos migrante, refugiado e seus correlatos em documentos curriculares estaduais da Educação Básica. O objetivo foi analisar a presença do migrante como sujeito reconhecido e que influencia o desenvolvimento dos referenciais curriculares. Foi observado uma variação significativa na abordagem do tema entre os currículos. Alguns apresentam uma atenção detalhada à migrantes, destacando sua importância histórica e social, e os movimentos migratórios contemporâneos, enquanto outros oferecem apenas uma visão superficial ou omitem completamente essa realidade. A falta de uniformidade na inclusão desse sujeito nos currículos pode influenciar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade de experiências vivenciadas por aqueles que migram, podendo também ser um reflexo de como o país vê o migrante e como lida com a migração.

Palavras-chave: Educação; Migração; Currículos; região Norte; região Centro-Oeste; região Sudeste.

## ABSTRACT

The migratory movement in Brazil is a complex phenomenon rooted in various causes, a past marked by violations, and a present that, despite significant changes, still exhibits violence towards migrants. Throughout history, different regions of the country have experienced migratory movements, affecting the lives of both Brazilians and the migrants themselves. The presence of migrants in the educational system was analyzed, focusing on their participation in shaping the curricular references of three Brazilian regions (North, Central-West, and Southeast). This dissertation consists of three previously published articles, as part of the Migrant Narratives project: formation, identity, and self-reinvention by the Research Network Group Experience, Narratives, and Pedagogy of Resistance - REDExp, from the Faculty of Education at the University of Brasília. The methodology involved searching for terms like 'migrant', 'refugee', and related terms in state curriculum documents of Basic Education. The aim was to analyze the presence of migrants as recognized subjects influencing the development of curricular references. A significant variation was observed in the treatment of the topic across curricula. Some provide detailed attention to migrants, highlighting their historical and social importance, and contemporary migratory movements, while others offer only a superficial view or completely omit this reality. The lack of uniformity in including this subject in curricula can affect students' understanding of the diversity of experiences faced by migrants, and may also reflect how the country views and deals with migration.

**Keywords:** Education; Migration; Educational Curricula; North Region; Midwest Region; Southeast Region.

## LISTA DE SIGLAS

ACNUR Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CNE Conselho Nacional de Educação

CONARE Comitê Nacional para os Refugiados

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA Educação de Jovens e Adultos

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IOM - International Organization for Migration

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OBMIGRA Observatório das Migrações Internacionais

OIM Organização Internacional das Migrações

ONU Organização das Nações Unidas

PIB Produto interno bruto

SISU Sistema de seleção unificada

UDHR Universal Declaration of Human Rights

UF Unidade Federativa

UNHCR United Nations High Commissioner for Refugees

UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2 BREVE HISTÓRICO DA MIGRAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>16</b>
<b>3 CONTEXTUALIZANDO O MIGRANTE E A MIGRAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>4 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>35</b>
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
<b>6 EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NA REGIÃO NORTE: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS.....</b>	<b>48</b>
<b>7 EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>8 MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: OS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS E O MIGRANTE DA REGIÃO SUDESTE.....</b>	<b>76</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>10 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Andando pelas ruas de Brasília, especialmente ao redor da rodoviária do Plano Piloto, podemos encontrar algumas pessoas em situação de rua, pedindo auxílio nos semáforos e andando entre os carros, recolhendo o que os motoristas oferecem. Alguns se encontram sozinhos, com placas de papelão explicando, em parte, do que necessitam e quem são. Mas outros estão acompanhados de suas famílias, com crianças pequenas, e alguns pertences. Não é difícil encontrar tanto brasileiros como migrantes nessa situação, especialmente migrantes venezuelanos.

Com a pandemia da COVID-19, os movimentos migratórios diminuíram, porém, não pararam completamente. Desde 2015, o movimento de venezuelanos migrando de seu país para o Brasil e outros países da América Latina, tem crescido, e apesar de uma breve diminuição entre 2020 e 2021, ele volta a crescer com o final do ciclo pandêmico (Cavalcanti, Oliveira; Silva, 2022, p. 61). Migrar não é ilegal, é um direito humano garantido pela ONU, e há alguns estudos, em especial o estudo realizado por Hyppolyte d’Albis (2018) sobre migração e o impacto na economia, que demonstram o benefício das migrações para o país, tanto cultural, quanto (e para muitos, essencialmente) econômico.

Receber migrantes não deveria ser um problema, um país em desenvolvimento como o Brasil, nona economia mundial em 2023 (Estadão, 2023), poderia e deveria ser capaz de atender, abrigar e assimilar migrantes, garantindo seu direito a uma vida digna e segura, algo que, em seu país de origem, isso já não é mais possível. Uso (e usarei) aqui o termo migrante para me referir àqueles que mudam de seu país de origem devido à alguma violação de seus direitos humanos, seja por perseguição política, falta de medicamentos e suprimentos essenciais a vida, problemas econômicos ou ambientais, tudo que fere uma vida digna e força alguém a procurar algo melhor.

Veremos que, as situações que coloco acima, descrevem a situação de um refugiado. No entanto, há aqueles que se enquadram na situação acima, sem possuir a terminologia de refugiado. Esses migrantes, a quem chamam erroneamente de migrantes ilegais, são na verdade, irregulares, pois entram no país ainda sem possuir toda a documentação necessária (um visto, por exemplo) e também por entrarem no país por meios “inusitados”, como por exemplo através

dos coyotes<sup>1</sup>. Alexander Betts (2013), os denomina de migrantes por sobrevivência, onde, na prática, sofrem com as condições de vida disponíveis no país de origem, mas na teoria não são classificados como refugiados pelo país receptor. A escolha de qual tipo de migração seria interessante de abordar nessa pesquisa, veio a partir de outras pesquisas e outros textos escritos previamente (Lazarini, 2019; Matos-de-Souza *et al*, 2019; Matos-de-Souza *et al*, 2021), em que o conceito de migrante foi analisado sobre como vem sendo utilizado em trabalhos feitos pela academia e documentos relacionados a educação.

Toda migração envolve uma escolha, nesse caso, a escolha pela sobrevivência e por necessidades básicas, como poder comprar comida, remédios, produtos de higiene, poder expressar sua opinião política, sua crença religiosa, ou até mesmo sua orientação sexual e de gênero. Em outros casos, a escolha de migrar pode se basear em melhoria da qualidade de vida, melhores empregos e universidades, mais segurança física ou econômica, ou simplesmente em busca de novos ares.

Eu mesma sou uma deslocada interna brasileira, nasci no estado de São Paulo, e quando foi o momento de escolher uma universidade, optei por aquelas mais distantes de casa. Havia considerado a UNILA, a UnB, a Universidad de la Republica em Montevideo, a Universidad de Buenos Aires e até mesmo em Santiago. Todas com o intuito de cursar Relações Internacionais, algo que eu pudesse usar para ajudar pessoas, inclusive de fora do país. Escolhi a Universidade de Brasília por dois motivos, o primeiro por ter mais garantia, já que era a universidade em que estava com a vaga garantida no curso de Pedagogia pelo SISU. O segundo foi pelo medo do desconhecido. Seria um sonho ir para uma universidade fora do país, mas em 2016, eu não falava espanhol, tinha apenas 17 anos e tinha medo de ir para um lugar longe, em que eu não falava a língua local, não conhecia os costumes e, na época, com muita dificuldade de socialização. Foi o medo que me impediu de ir para fora do país, apesar de que vir para Brasília não tenha sido fácil, ainda estávamos no Brasil, país em que nasci, falo a língua e conheço (em parte) os costumes.

O termo migrante pode ser usado para definir diversos tipos de migração, inclusive, como visto acima, para descrever migrantes internos. No entanto, o termo é usado pelos *Migration Studies* para migrantes internacionais, e aqui sigo com o uso do mesmo termo, mas

---

<sup>1</sup> Coyotes são pessoas envolvidas no tráfico de seres humanos, especialmente na travessia ilegal de fronteiras. Esses indivíduos geralmente atuam como intermediários que ajudam as pessoas a cruzar fronteiras de maneira clandestina, muitas vezes cobrando altas taxas pelos seus serviços

definindo que sua prioridade de migração foi sua sobrevivência, um deslocamento forçado. Para compreendermos melhor como se classificam e determinam as definições de quem são os migrantes, apresento uma parte teórica em que abordo o conceito da voluntariedade da migração (Campos, 2015) e as diversas definições do termo migrante e refugiado. Veremos que essas definições aparecem em leis que abordam o tema, e especificam os deveres e direitos dos migrantes, como a recente Lei da Migração nº 13.445/2017 (Brasil, 2017) e o antigo Estatuto do Refugiado nº 9.474/1997 (Brasil, 1997), como quem pode entrar no país, como e quais esferas públicas podem acessar com certa facilidade.

A Lei da Migração nº 13.445/2017 garante ao migrante o acesso ao sistema público do país, seja para a Saúde, quanto para a Educação (Brasil, 2017). Sendo assim, supõe-se que existam migrantes já participantes do sistema educacional, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Isso traz à tona a necessidade de políticas públicas voltadas para o sujeito migrante, políticas que abrangem as características peculiares de um estrangeiro como a língua, a cultura, e mais importante, sua história migrante.

O objetivo dessa pesquisa foi analisar como a educação brasileira identifica ou reconhece a presença de migrantes em seu sistema educacional. Como recorte, e parte do trabalho do grupo de pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogia da Resistência – REDEExp, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, da qual faço parte, foi realizada a análise documental dos referenciais curriculares dos estados brasileiros das regiões Norte, Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Os estados da região Nordeste também foram analisados, mas por outros participantes da pesquisa<sup>2</sup>. Com exceção da região Sul, todos foram publicados em anais e revistas acadêmicas de prestígio.

A pesquisa foi em busca do termo migrante e seus correlatos, como imigrante, estrangeiro, refugiado e deslocado, nos currículos estaduais que regem e norteiam a educação de cada estado. Isso para identificar se o migrante é abordado como sujeito participante, não apenas conteúdo a ser estudado, já que, como veremos, todos os estados brasileiros recebem migrantes, em maior ou menor quantidade. Além disso, o currículo reforça a importância da inclusão social e cultural. Isso envia uma mensagem poderosa de que todas as vozes e experiências são valorizadas, independentemente de sua origem. Essa promoção da diversidade contribui para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

---

<sup>2</sup> (Matos-de-Souza; Rodrigues; Barbosa de Moura, 2022)

Primeiramente, destaco a relevância dos estudos sobre migração no Brasil, devido ao seu extenso histórico nessa área. A trajetória das migrações é examinada desde a colonização, incluindo a era da escravidão, as migrações por convite, até as atuais, enfatizando o crescimento das migrações forçadas e os pedidos de asilo.

Depois, foco em identificar o perfil do migrante dentro dos padrões curriculares educacionais. Explico os termos frequentemente usados nas Ciências Sociais para descrever diferentes tipos de migração, com ênfase nos deslocamentos forçados e na migração por sobrevivência, tendo em vista o aumento de pedidos de asilo e da condição de refugiado.

Para explorar como a educação aborda essa questão, analisei os principais documentos que orientam o sistema educacional brasileiro, incluindo a Constituição Federal, leis de migração e educação, e a Base Nacional Curricular Comum. Esses documentos definem as diretrizes e competências que devem ser seguidas por currículos estaduais e municipais, tanto em escolas públicas quanto privadas.

Na análise documental dos currículos, busquei termos como "migrante", "refugiado", "estrangeiro", e conceitos relacionados como "migração", "refúgio" e "deslocamento forçado". O objetivo era entender como o migrante é reconhecido e integrado no sistema educacional, e a necessidade de atender suas demandas educacionais específicas.

Por fim, resumo os principais achados e conclusões da pesquisa, refletindo sobre o que ainda precisa ser desenvolvido nos estudos migratórios. Proponho caminhos para uma melhor integração e reconhecimento do migrante como ser humano ativo e participante na comunidade.

Não só para o migrante, a discussão dos estudos migratórios dentro da educação pode ir além. Pensar os currículos e o ensino da história dos fluxos migratórios, com uma perspectiva decolonial, em que o intuito não é ter uma história contada com uma visão eurocêntrica, estereotipada e preconceituosa (Walsh; Oliveira; Candau, 2018) como vemos até hoje. O colonialismo é a perpetuação de uma visão de mundo eurocêntrica colonial, que impõe no subconsciente da sociedade ideias ultrapassadas de raça, cultura, religião (entre outros), e dá brecha para que atitudes racistas e xenofóbicas sejam executadas.

Nelson Maldonado Torres (2007) afirma que a colonialidade se mantém viva através de textos didáticos, na cultura, no senso comum, na auto imagem dos povos e em diversos outros aspectos da vida. Isso pode, inclusive, se refletir na educação, quando não se é abordado o tema da migração, quando apenas a colonização é trabalhada (por vezes amenizando os massacres que ocorreram durante esse período), quando colocam o migrante como simplesmente uma vítima, ou mesmo em relação a criação de políticas públicas.

Não é comum em salas de aula encontrar livros didáticos sobre a migração sobre um viés que seja decolonial e não eurocêntrico, digo isso por experiência própria em minha escola, onde o processo de colonização foi abordado com algo benéfico para os indígenas pré-colombianos.

“A Educação pode decolonizar propondo reforma e reestruturação do pensamento e da visão do entorno social do alunado. Entretanto, Freire também alerta contra a Educação “imobilizadora e ocultadora de verdades” que age contra a proposta decolonial e a favor do mito da modernidade(...). O pensamento decolonial advoga em favor da diversidade, da horizontalidade, da polinização de saberes, da preocupação ética e ontológica, da desmarginalização da periferia, da aceitação das muitas cosmovisões sociais.” (De Sá, p. 56, 2021)

Manter uma perspectiva decolonial no estudo das migrações pode auxiliar a desenvolver uma educação propriamente anti-racista e intercultural. A educação intercultural tem o propósito educacional de promover a relação e o respeito entre diferentes grupos socioculturais (Fleuri, 2003), ou seja, respeitando a cultura diferente e integrando-a a cultura regente do país.

“A educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola.” (Fleuri, 2003)

A pedagogia decolonial e a educação intercultural, podem ser transformadoras, pois permitem a reflexão dos acontecimentos históricos, e ajudam a pensar criticamente as relações já estabelecidas e romper com pensamentos racistas e xenofóbicos, que causam diversos tipos de violência, seja ela física, verbal, sexual ou emocional, e que podem passar impunes perante a lei.

Entretanto, a interculturalidade pode não ser benéfica quando ela não é crítica, política, construtiva e transformadora, e funciona a favor do sistema dominante. Walsh (2012) desenvolve a relação entre interculturalidade e decolonialidade, definindo três vertentes da interculturalidade: a perspectiva relacional, funcional e crítica. A perspectiva relacional minimiza e oculta os conflitos e contextos em que a desigualdade se manifesta, limitando a interculturalidade e deixando-a de lado. A perspectiva funcional reconhece as diferenças culturais e a diversidade, mas as neutraliza e esvazia seu significado para que seja funcional dentro do sistema dominante, como uma nova estratégia de dominação. Já a perspectiva crítica, não parte da diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Essa interculturalidade intervém no contexto do colonialismo e o processo de decolonização dos saberes.

De acordo com Walsh (2012), existem quatro eixos de colonialidade: de poder, do saber, do ser e cosmogônica. A colonialidade do poder, conceituado por Quijano, é o principal eixo que usa a raça para justificar as relações desiguais de poder, onde o homem branco exerce poder sobre as “raças” que considera inferior, todas aquelas que não sejam brancas e heteronormativas. Já a colonialidade do saber, é epistemológica e controla o conhecimento que é produzido e divulgado, mantendo a relação de poder mencionada anteriormente, em que uma visão eurocêntrica ou eurocentrada predomina frente a outros conhecimentos, especialmente aqueles produzidos por pessoas negras ou indígenas. O terceiro eixo é a colonização do ser, que se exercer por meio da subalternização, inferiorização e desumanização das pessoas de cor e de suas raízes ancestrais, que se liga com o último eixo, a colonidade cosmogônica da mãe natureza e da vida em si, que visa descartar a espiritualidade ancestral que povos indígenas e africanos veem na natureza, tentando distancia-los da modernidade, da razão e de suas faculdades cognitivas.

O decolonialismo é a visão de transformar um ambiente que antes era dominado por visões eurocêntricas (ou eurocentradas) e trabalhar com as visões de mundo de diferentes povos e culturas, pretendendo desestruturar a naturalização de preconceitos e desigualdades que foram estruturadas ao longo dos séculos. Intercultura e decolonialismo caminham juntos, pois possuem projetos similares: trabalhar com culturas consideradas subalternas pelo modelo regente de poder, e traze-las de volta ao patamar de cultura como válida e de conhecimento epistemológico e ontológico, mudando a forma como enxergamos a ancestralidade indígena e afrodescendente.

Pensar em uma educação decolonial, é pensar criticamente a história. A história dos fluxos migratórios no Brasil, desde a chegada dos portugueses, perpassando a escravização dos povos africanos durante o período colonial e posteriormente a chegada (a convite) de migrantes italianos, alemães e japoneses, até chegarmos a contemporaneidade, com fluxos migratórios intensos de haitianos, venezuelanos, sírios, congolese e senegaleses (Cavalcanti; Oliveira, 2016), vemos como a dinâmica migratória mudou, como a cada movimento migratório diferente, temos uma reação tanto política, quanto social diferente em cada período. Veremos como a chegada de migrantes brancos foi (e é) diferente da chegada de migrantes negros, refletindo a longa história de racismo e xenofobia no Brasil. Ao meu ver, a xenofobia brasileira é seletiva. Gradativamente, de acordo com o tom da sua pele e do país de origem, a recepção para com migrantes muda de hospitaleira para inóspita.

No mundo em constante evolução em que vivemos, é evidente que as movimentações humanas desempenham um papel central na formação de culturas, economias e sociedades. A capacidade de migrar, seja por motivos econômicos, políticos, sociais ou ambientais, tem sido uma constante ao longo da história da humanidade. À medida que exploramos o fenômeno migratório, é fundamental compreender suas raízes profundas na trajetória da civilização, bem como suas implicações atuais. Neste contexto, mergulharemos nas páginas do passado para traçar a rica história das migrações, desde os primeiros movimentos humanos até os complexos deslocamentos contemporâneos.

## **2 BREVE HISTÓRICO DA MIGRAÇÃO NO BRASIL**

As primeiras migrações para o território que hoje se chama Brasil ocorreram no século XV, com os portugueses e espanhóis invadindo o território que ocupavam diversos povos ao longo da costa brasileira. Essas viagens foram motivadas por várias razões, como o desejo de encontrar novas rotas comerciais para as especiarias da Índia e a expansão do poder e influência das nações europeias. Ao chegar ao território brasileiro, os colonizadores europeus encontraram uma grande variedade de povos indígenas, que habitavam diferentes regiões do país com suas próprias culturas, línguas, modos de vida e estruturas sociais. A terminologia "índios", usada erroneamente no passado, ainda persiste no senso comum, mesmo que não reflita corretamente a diversidade e a identidade desses grupos.

Os colonizadores europeus viram no Brasil uma oportunidade de explorar seus recursos naturais e construir uma base para o comércio e a produção de riquezas para as cortes europeias. A exploração de produtos como o pau-brasil, inicialmente, e mais tarde a introdução da plantação de cana-de-açúcar, café, entre outros, levou à exploração de mão de obra local e ao desenvolvimento de um sistema colonial baseado na exploração de recursos e trabalho. O processo de colonização trouxe impactos devastadores para os povos indígenas, e também para africanos. A busca por mão de obra para as plantações e atividades econômicas levou ao estabelecimento do tráfico de escravos africanos. O tráfico negreiro envolveu a captura, o transporte e a escravização de milhões de africanos, que foram forçados a trabalhar nas plantações, nas minas e em outras atividades econômicas.

Teve início uma série histórica de extermínio indígena e, concomitantemente, a violenta diáspora africana, com o tráfico negreiro e a escravização de negros africanos durante esse período. Esse sombrio capítulo da história brasileira, marcado pela violenta subjugação de populações indígenas e africanas, deixou cicatrizes profundas e duradouras na tessitura social e cultural do país. O extermínio dos povos indígenas desencadeou uma perda irreparável de diversidade étnica, linguística e cultural, resultando na diminuição significativa de suas populações originais. Muitas tradições ancestrais foram silenciadas para sempre, enquanto a exploração desenfreada do território impactava ecossistemas e modos de vida milenares. A população indígena foi reduzida drasticamente, e muitas culturas e línguas foram perdidas.

Os africanos trazidos à força para o país foram forçados a contribuir com seu trabalho nas plantações, nas minas e em diversas atividades econômicas. No entanto, mesmo nas condições desumanas da escravidão, esses indivíduos preservaram e transmitiram elementos

vitais de sua cultura, como suas tradições musicais, práticas religiosas, técnicas culinárias e expressões artísticas. Assim, apesar das adversidades, a influência africana desempenhou um papel fundamental na rica tapeçaria cultural do Brasil. As contribuições dos africanos escravizados reverberam até os dias atuais, moldando a identidade nacional e permeando aspectos como a música popular, as festividades religiosas, a diversidade culinária e a vibrante expressão artística.

Em comparação com a Europa, obter terras no Brasil e em outras partes da América Latina, era fácil entre os séculos XV e XVII. Tal facilidade é devido ao modo como as terras eram obtidas, através da dizimação e do genocídio dos indígenas nativos: “encontro de certo conflitivo, muitas vezes trágico, haja vista o extermínio de milhares de índios e o cativoiro destes e dos africanos, como se sabe, desde o primeiro século.” (Vainfas, 1999). A possibilidade de se obter terras e fazendas, muitas vezes num período curto de tempo após sua chegada, era atrativo para os europeus que enfrentavam a escassez ou dificuldades de obter terras na Europa. (Klein, 2000, p. 16). O sistema colonial oferecia a chance de obter propriedades em um novo ambiente, muitas vezes com condições favoráveis para o estabelecimento rápido e a exploração da terra. O incentivo de adquirir terras férteis e iniciar a produção agrícola também desempenhou um papel na transformação da paisagem e da economia do Brasil colonial.

O fluxo de pessoas para o Brasil colonial também foi marcado por movimentos significativos de populações africanas e portuguesas. Estima-se que, ao longo de aproximadamente três séculos, entre o século XVI e o final do século XVIII, tenham chegado ao Brasil cerca de 1.895.500 escravos africanos (IBGE, 2000), trazidos à força para trabalhar nas plantações, nas minas e em outros setores econômicos. Essa migração forçada contribuiu para a formação de uma sociedade diversificada em termos étnicos e culturais.

A partir do século XVIII, houve uma mudança nas atividades econômicas do Brasil, passando da predominância da produção de cana-de-açúcar para a mineração, o que levou a uma reconfiguração das dinâmicas demográficas. Cerca de 630 mil portugueses (IBGE, 2000) chegaram ao Brasil nesse período, em busca de oportunidades nas atividades mineradoras. Essa migração de portugueses também teve influências sociais e culturais no país, contribuindo para uma interação mais intensa entre as comunidades portuguesa, indígena e africana. A atividade mineradora trouxe consigo formas diferentes de trabalho em comparação com a produção açucareira. Enquanto as plantações de açúcar dependiam fortemente da mão de obra escrava, a mineração envolvia uma gama mais ampla de trabalhadores, incluindo mineradores livres,

trabalhadores assalariados e escravos. Essa diversificação das relações de trabalho teve impactos na estrutura social e nas dinâmicas econômicas das áreas de mineração.

Durante esse período, a migração para o Brasil era mais intensa, e o país desenvolvia-se rapidamente, além de ser um país onde a servidão dos indígenas e a escravidão africana eram consideradas pilares para o desenvolvimento do país por mais de três séculos. (Dezem, 2014, p. 2). Com o fim do tráfico negreiro e a abolição da escravidão no séc. XIX e sua ilegalidade subsequentemente, iniciou-se o processo de substituir a mão de obra compulsória (e, obviamente, imoral, apesar de, no Brasil à época, ser legalizado) para o trabalhador livre assalariado, além de ainda ser uma mão de obra barata.

Esse contexto preparou o terreno para as migrações que marcaram o final do século XIX e o início do século XX, conhecidas como "migração por convite". Esses movimentos migratórios foram viabilizados por políticas de subsídios, incluindo passagens gratuitas da Europa para o Brasil, que permitiram a vinda, especialmente, de italianos, alemães e japoneses, entre outras nações, para o Brasil. Essa migração respondia à necessidade de preencher os postos de trabalho previamente ocupados pelas pessoas escravizadas de origem africana, com um foco particular nos setores cafeeiro e industrial. Entre 1870 e 1920 foram contabilizados cerca de 1,4 milhão de italianos (Gomes, 2000) e 65 mil alemães (Gregor, 2000).

Concomitantemente a esses movimentos migratórios, emergiram correntes de pensamento de cunho eugenista e racista, que tiveram um impacto profundo nas políticas de migração e nas percepções sobre diferentes grupos étnicos. O eugenismo envolvia a crença na melhoria da qualidade genética da população através da seleção de características consideradas desejáveis, enquanto o racismo se baseava na hierarquização de raças, considerando algumas como superiores e outras como inferiores.

Essas ideias influenciaram diretamente as políticas de migração em diversos países, inclusive no Brasil. A entrada de migrantes era frequentemente guiada por critérios de seleção que privilegiavam os brancos europeus em detrimento de negros e asiáticos. Essa seleção tinha como base preconceitos raciais e a crença na superioridade de certos grupos étnicos sobre outros. A premissa era a de que os migrantes brancos europeus contribuiriam para a "melhoria" da população, enquanto outros grupos seriam considerados indesejáveis ou prejudiciais para a sociedade.

No Brasil, essa mentalidade também teve impacto nas políticas de migração. Durante o período da República Velha (1889-1930), as políticas migratórias eram formuladas com a intenção de atrair imigrantes europeus brancos, especialmente italianos e portugueses, sob a

justificativa de que eles seriam mais aptos a contribuir positivamente para o desenvolvimento do país. Enquanto isso, imigrantes de origem africana e asiática eram frequentemente alvo de restrições e discriminações, baseadas em teorias racistas e preconceituosas.

Essas ideias eugenistas e racistas também tiveram implicações sociais profundas. Contribuíram para a perpetuação de desigualdades sociais e econômicas, já que as políticas favoreciam grupos específicos em detrimento de outros. Além disso, essas crenças influenciaram a construção de narrativas de superioridade racial que ainda afetam as sociedades contemporâneas. O embranquecimento é uma manifestação do racismo estrutural (Almeida, 2019), que permeou e permeia várias esferas da sociedade brasileira ao longo dos anos.

Com a proibição da escravidão, a imigração europeia ocorria com os preceitos da colonização para o trabalho livre, no entanto, o foco de migração se deu longe dos polos escravistas, já simbolizando o preconceito racial implícito. No séc. XIX, a escravidão não era percebida como algo imoral, mas como um modelo arcaico e ilegítimo de imigração, portanto, negros não eram considerados como dignos de migrarem, diferentemente dos europeus, que foram necessários para transformar o país em um país de imigração (Seyferth, 2002, p. 123).

Durante o período pós-abolição, em que as desigualdades raciais persistiam, o embranquecimento ainda estava presente. O ideal de beleza europeu era valorizado, e isso influenciava a busca por características físicas mais próximas ao padrão branco. Além disso, políticas de imigração com base em critérios étnicos foram implementadas, visando trazer imigrantes brancos europeus para "clarear" a população brasileira. Esse foi um exemplo concreto de políticas de embranquecimento, nas quais o governo buscava promover a mestiçagem com a população branca para diluir a presença de traços indígenas e africanos.

Havia na época, uma incompatibilidade social entre negros e brancos, sendo justificada pela ideia de que existiria um distanciamento intelectual dado às diferenças, sem bases fisiológicas ou morfológicas, entre brancos e negros, levando a suposição de inferioridade dos negros em relação a superioridade dos brancos, portanto, ambas as raças não podiam conviver e trabalhar juntas, necessitando dividir tanto propriedades como trabalho (Seyferth, 2002, p. 127).

A ideologia da inferioridade negra foi se tornando mais forte, surgindo novos adeptos da ideia baseados em científicismos, como Silvio Romero, sociólogo e político brasileiro, com sua teoria sobre a mestiçagem, em que afirma que a história do Brasil é uma história de mestiçagem das três raças predominantes, sendo duas delas inferiores, tanto biológica quanto culturalmente, que seríamos indígenas e os negros. Para ele, eventualmente, uma ação seletiva

da sociedade ocorreria um processo de “depuração”, e assim permaneceriam apenas as características dos brancos (Seyferth, 2002, p.130). Sílvia Romero foi um dos que acreditava que a extinção da escravidão, o desaparecimento de indígenas e a imigração europeia era a formado tipo branco prevalecer e tornar-se puro. Essa ideologia permaneceu pelo fim do séc. XIX e começo do séc. XX. “o melhor imigrante é aquele que não só se deixa assimilar, mas também se integra, pela mestiçagem, com os nacionais, cumprindo o desígnio do branqueamento.” (Seyferth, 2002, p. 131)

O olhar eugenista preponderou durante o começo do séc. XX, havendo a estimulação de uma educação eugênica e uma política de lei de imigração com restrição racial, o decreto nº 7.967 de 1945, que era condicionada para preservar e desenvolver a condição étnica da população, predominando as características europeias. Tal decreto, outorgado por Getúlio Vargas, dispunha sobre a imigração e colonização, já dizia logo no artigo 2:

“Art. 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)

De fato, o preconceito no país é tão histórico e enraizado que algumas atitudes são quase culturais, parte da herança da sociedade escravista. Essa percepção de racismo foi descrita por Silvio de Almeida, que explica o funcionamento do racismo brasileiro, que ele define como estrutural, de forma explícita e didática. O racismo não é uma patologia social, ele decorre da estrutura social, ou seja, parte da sociedade e das construções das relações políticas, econômicas, familiares. Daí o nome estrutural, pois os comportamentos individuais de pessoas racistas são um reflexo derivado da sociedade, onde o racismo é regra e não exceção, faz parte da cultura e da tradição da sociedade.

“Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre ‘pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’” (Almeida, 2019, p. 33).

As migrações ficam reféns das relações de poder definidas pelos países de chegada, se adaptando inclusive aos problemas brasileiros, especialmente o racismo. No entanto, os migrantes sofrem ainda com mais um preconceito, a xenofobia. O conceito de nação é definido pelo conjunto de ações, aspectos culturais e sociais de uma mesma comunidade, protegido pelo Estado. Alguém de fora, um estrangeiro, pode ser considerado uma ameaça.

Para Almeida (2019), uma das funções do Estado é ser o protetor da pureza, integridade e superioridade da raça, a soberania do Estado se apoia na proteção da raça. Embora o autor esteja abordando o racismo, a associação com a migração é inevitável, especialmente quando temos migrações negras em massa, como o caso do Haiti. A proteção da nação pode gerar um sentimento xenofóbico, além de racista. A xenofobia é caracterizada pela aversão, discriminação e intolerância a grupos estrangeiros, ou membros de outros grupos, também sendo definida como o preconceito contra imigrantes. Embora existam outros termos para definir o sentimento anti-migratório, xenofobia é o mais usado. Yakushko define xenofobia como: “uma forma de preconceito atitudinal, afetivo e comportamental em relação aos imigrantes e aqueles percebidos como estrangeiros” (Yakushko, 2009, p. 72).

O racismo e a xenofobia emergem como fortes elementos estruturais. Esse cenário é especialmente significativo para migrantes negros, já que, em suas nações de origem, o racismo muitas vezes não ocupa um espaço de relevância (Pereira, 2018). No entanto, ao chegarem ao Brasil, uma sociedade caracterizada por suas dinâmicas racializadas, a primeira característica notada é frequentemente a tonalidade da pele desses indivíduos, o que, por sua vez, desencadeia um ciclo de hostilidade. À medida que se torna evidente a origem estrangeira dos migrantes, a xenofobia tende a se manifestar. A demarcação precisa entre os limites do racismo e o início da xenofobia é uma tarefa complexa, em virtude da predominância do conceito de raça no país. Nesse contexto, são os traços fenotípicos que, em grande medida, direcionam os julgamentos proferidos sobre o indivíduo.

Pereira (2018) aborda em sua pesquisa o racismo sofrido por migrantes negros e a diferenciação entre refugiados negros e refugiados brancos, exemplificando com a fala de um refugiado congolês a diferença entre os tratamentos de refugiados sírios e de refugiados congolezes pelas organizações de ajuda humanitária. O sofrimento causado pelo racismo aparenta ser maior do que o trauma do refúgio, onde migrantes se sentem excluídos da comunidade, não por serem estrangeiros, mas por serem negros. A diferenciação entre refugiado branco e refugiado negro se estende e avança em relação a acesso ao trabalho, acomodação e predileção da ajuda humanitária, as narrativas trazidas pelo autor exemplificam como a dicotomia influencia no momento de assentamento. Tais narrativas refletem o racismo estrutural que existe no Brasil, e como a democracia racial é, de fato, um mito. Vemos que o racismo e a discriminação racial acontecem de forma natural no país. É condicionante pensar que todos os negros no local são refugiados, e que todos os brancos são voluntários, e que discussões sobre racismo ou preconceito de raça são pouco abordados (Pereira, 2018).

A migração se torna particularmente perigosa quando discursos pronunciados por políticos e pessoas no poder, são implicitamente xenófobos, pois incitam o medo e também a uma reação avassaladora da população. Essa reação pode ser desencadeada quando um político se utiliza de termos alarmistas como: crise migratória e emergência social. Silva (2020) aborda o tema utilizando o exemplo de Pacaraima (RR), onde a governadora Suely Campos (PP) publica um decreto (Decreto Estadual n.º 24.469-E) para regularizar a situação de migrantes venezuelanos na cidade, e utiliza as palavras crises e emergência diversas vezes.

“Nesse caso, a construção da retórica da emergência e da crise, criada por agentes públicos e políticos no intuito de requerer recursos logísticos e financeiros do governo federal e, sistematicamente, reforçada pela mídia, colaborou para a difusão de atos violentos e uma onda de xenofobia em meio a um cenário de caos já instaurado em Pacaraima e em outros municípios de Roraima.” (Silva, 2020, p. 2.129)

O mesmo se aplica a decisão do presidente Michel Temer de colocar as Forças Armadas para lidar com a situação migratória em Roraima, para manter a “ordem e a lei”. Discursos de xenofobia e racismo por parte de pessoas importantes e com poder, leva a sociedade civil a cometer atos de violência contra migrantes. Os casos de violência contra migrantes, tem bases xenófobas, e tem aumentado consideravelmente, especialmente contra venezuelanos. Silva (2020) em seu artigo sobre fake News faz um levantamento de casos xenofóbicos e de violência contra migrantes, e traz alguns exemplos:

“Desde o início de 2018, vêm sendo registrados inúmeros ataques e crimes com motivação xenofóbica aos migrantes venezuelanos em Roraima. Conforme matéria publicada em 22 de março de 2018 pelo Nexo Jornal, em 05 de fevereiro daquele ano, um homem lançou uma bomba incendiária contra uma casa onde viviam 31 venezuelanos. No dia 19 de março de 2018, um grupo de 300 brasileiros queimou os pertences e expulsou 200 venezuelanos de um abrigo em Boa Vista. Em 18 de agosto de 2018, um grupo de brasileiros com fogo, bombas e pauladas expulsou cerca de 1.200 venezuelanos que estavam acampados na fronteira de Pacaraima (RR). As agressões contra a vida de venezuelanos continuaram em 2019, como denunciou a reportagem de 28 de novembro de 2019 do Jornal The Intercept Brasil – dois venezuelanos (um com 28 anos e outro com 51) foram assassinados enquanto dormiam nas ruas da capital roraimense. Esses são apenas alguns dos inúmeros casos de xenofobia ocorridos contra migrantes e refugiados venezuelanos instalados em Roraima.” (Silva, 2020, p. 2130)

Figueira (2018) utiliza-se de três fatores para explicar os casos de violência em Roraima, dois deles já mencionados anteriormente: o racismo estrutural como orientador de políticas migratórias, a imagem idealizada do Estado-nação e o populismo. O autor utiliza-se do conceito de Brubaker (2019) para definir populismo, trazendo o discurso e ação em nome do povo, como elementos centrais, além da delimitação de um perímetro pelo povo, que localiza quem está

dentro e quem está fora da coletividade do povo (Figueira, 2018). O discurso político xenófobo que é proclamado por diversos governantes, possui uma agenda política. Determinar que problemas estruturais no país são em decorrência da migração é uma forma de manipular e estimular a população nacional a praticar atos violentos, tanto xenófobos quanto racistas. Os migrantes podem ser utilizados como bode expiatório para problemas já existentes na sociedade (Milesi, Coury, Rovey, 2018), como a falta de estrutura de escolas, do sistema de saúde, do sistema de saneamento básico, possível aumento da criminalidade e surgimento de epidemias.

“Os efeitos negativos dessa estratégia política são inúmeros. De modo geral, ela confere força a discursos populistas, que propõem falsas soluções às demandas da população e se esquivam de lidar com as causas reais dos problemas, além de isentar os gestores públicos de suas responsabilidades. Para os imigrantes, essa estratégia é ainda mais nociva, pois, além de não terem suas demandas reconhecidas, passam a ser responsabilizados por todas as falhas da administração pública, em áreas como saúde, segurança, educação, emprego e outros.” (Milesi, Coury, Rovey, 2018, p.64)

A relação entre racismo e xenofobia é intrínseca, podendo um ser trocado pelo outro em diversas situações de violência. Os conceitos de raça e nação andam juntos quando usados para descrever o nacionalismo e também para defender o Estado e suas políticas de proteção anti-imigratórias. A construção do Estado-nação se dá nas identidades que se materializam através da língua, religião, relações de parentesco e padrões estéticos (Almeida, 2019) Dessa maneira, o migrante, especialmente o migrante negro, é visto não só como um estranho, mas como uma ameaça a um estilo de vida. Os discursos anti-imigratórios são regados de medos e ansiedades, como se a entrada do migrante fosse uma ameaça a cultura, a economia e os empregos e a política. No entanto, são fluxos migratórios diferentes da atualidade, geopoliticamente e economicamente falando. O histórico da migração nos permite identificar hoje, padrões de comportamento e a evolução do que significa migrar, tanto no que melhorou como no que ainda permanece. Com os avanços dos estudos migratórios, são classificadas as migrações em duas dinâmicas predominantes de movimento: a dinâmica Sul-Norte (movimento migratório de países do Sul global para países do Norte global) e a dinâmica Sul-Sul (movimento migratório entre países do Sul global.) Há uma hierarquia de poder nas migrações para o Norte global, nas quais os migrantes de países em desenvolvimento do Sul, migram para os países desenvolvidos do Norte, geralmente em busca de melhores empregos e condições sociais, ou seja, melhorias na qualidade de vida.

Existem diversos fatores para essa alteração nos movimentos. Ratha (2007) estima que pelo menos metade dos migrantes que entram nos países em desenvolvimento, são originários

de países também em desenvolvimento, países que fazem fronteira são mais propensos a terem essa dinâmica migratória, a exemplo do Brasil e sua proximidade com países latino-americanos (fronteira com Venezuela e Bolívia são exemplos disso), existe maior probabilidade de refugiados e deslocados forçadamente em decorrência de conflitos e desastres ambientais procurarem asilo em países em desenvolvimento.

“As migrações Sul-Sul envolvem ainda outras diferenças em relação a migração Sul-Norte, como a maior probabilidade de estarem sem documentos ou migrarem irregularmente, ficando suscetíveis a abusos e violências, mesmo assim grande parte da migração mundial envolve a migração Sul-Sul.” (Barlett; Rodrigues; Oliveira, 2015, p. 1155).

Outro fator a ser considerado para o aumento das migrações Sul-Sul tem a ver com as políticas antimigratórias de países do Norte global, que visam políticas mais duras, mais restritivas e com alto grau de seletividade, usando a premissa de segurança nacional e a preocupação com a assimilação do migrante na sociedade de destino (Schmitz, 2015).

“A migração Sul-Norte tem se tornado cada vez mais política, principalmente por partidos conservadores que utilizam o antiimigracionismo como elemento político decisivo, tornando a legislação mais desfavorável aos migrantes.” (Brito, 2013, p. 78).

Mencionamos acima migrações que tem como foco a ascensão econômica e social, migrantes que buscam na mudança de país segurança econômica, melhores condições de vida, emprego, educação e saúde, que não encontram em seus países de origem por motivos que podem ser considerados pessoais. São cerca de 281 milhões de migrantes internacionais (ONU, 2021). No entanto, algumas migrações não ocorrem simplesmente pela vontade de melhorar de vida, algumas delas ocorrem para manter-se a vida.

“Durante os períodos de guerra e pós-guerra, violências, perseguições e abusos dos direitos humanos, podemos notar um aumento nos fluxos migratórios, tanto no passado quanto no presente. Em 2022, foi atingida o número de 108 milhões de pessoas deslocadas forçadamente no mundo.” (UNHCR, 2022, p. 07).

A história referente a deslocados forçadamente é diferente das demais apresentadas. Apesar da diáspora africana ser considerada um deslocamento forçado, obviamente não foi em busca de segurança e sobrevivência. Atualmente, as migrações forçadas tem como motivo a segurança e sobrevivência do migrante, em busca de condições humanas que respeitem os direitos humanos definidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Os pós-guerras, e especialmente após a II Guerra Mundial, são marcados comumente pelo aumento das migrações em decorrência da destruição que ocorre no país, tanto em sua infraestrutura, quanto na economia e nos acessos a serviços públicos, como educação e saúde. Também são em períodos instáveis de guerra que os direitos, e nesse caso o simples direito à vida, são revogados àqueles que são considerados estranhos dentro do sistema governamental regente (à exemplo da caça a judeus, ciganos, negros e *queers* durante o nazismo) (Hoffmann, 2016).

Quando isso acontece, a necessidade de migrar se torna quase imprescindível, a escolha entre ficar e morrer ou migrar e viver ficam mais definitivas e a migração se torna involuntária. Não é uma escolha simples, mas se torna uma obrigação pela vontade de viver. Assim são definidas as migrações forçadas, inclusive o refúgio.

Os estudos migratórios aumentaram juntamente com o aumento dos fluxos de migração forçada, especialmente no final do séc. XX (Black, 2001). A partir da criação do Alto Comissário das Nações Unidas, em 1951, começa-se a coletar dados sobre refúgio, asilo e migrações forçadas, e até hoje a ACNUR continua sendo a fonte principal para tratar sobre assuntos relacionados a migração, além de atualmente existirem outras fontes de coleta de dados, como a Organização Internacional para as Migrações (OIM), e no Brasil, o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), que coleta dados sobre refúgio e migração especificamente do Brasil.

A crescente migração venezuelana tem chamado atenção na mídia e para os estudos migratórios, estando entre os 3 países que mais emigram no mundo, e o primeiro país em números de migrantes no Brasil, sendo 22.856 de solicitantes de refúgio, do total de 29.107, aumentando consideravelmente entre 2015 e 2023. (Cavalcanti, Oliveira; Silva, 2022). No entanto, tais dados refletem a parte documentada da migração. A expectativa é que, com o número de migrantes indocumentados, o total seja de fato maior. A migração irregular ou indocumentada pode ocorrer mais frequentemente, especialmente se há urgência na hora de migrar, o que impede de esperar o processo de obter o documento da solicitação de refúgio ou o próprio status.

Embora seja um direito humano universal, a migração é regida por leis e protocolos que definem quem, quando e como os migrantes podem pedir refúgio ou asilo em outro país. Isso é determinado de acordo com as leis de cada país, apesar de seguirem um protocolo único, que será abordado melhor no capítulo destinado as leis imigratórias e suas evoluções, mas para o

contexto, são os protocolos de 1967 que amplia os direitos de refugiados, e a Declaração de Cartagena, de 1984, que é mais voltada para a migração na América Central e do Sul.

Tais leis determinam quem é ou quem pode ser considerado um refugiado em outro país. Com isso em mente, temos a seguir um compilado dos termos mais usados para se referirem a migração, especialmente as migrações em situação de vulnerabilidade. Definimos conceitos utilizados em protocolos, documentos e leis, além de procurarmos entender qual o critério utilizado para se definir refugiado, o que caracteriza um deslocamento forçado e o como definir aqueles que além de seres deslocados forçadamente, necessitam da medida protegida disponibilizada pelo status de refugiado, mas que não conseguem por alguma razão obtê-lo. Seguimos assim, para os conceitos sobre migração e refúgio.

### 3 CONTEXTUALIZANDO O MIGRANTE E A MIGRAÇÃO

O Brasil é o maior país em território, com 8.515.767.049 km<sup>2</sup>, e também a maior economia da América do Sul, com o PIB de US\$ 1,83 trilhão em 2022, sendo a 9<sup>o</sup> maior economia do mundo (Estadão, 2023). É um país atrativo para quem deseja fazer parte de um país em desenvolvimento, já que oferece oportunidades de crescimento econômico, social e cultural, o que atrai indivíduos que buscam participar das mudanças e avanços que ocorrem em nações em processo de progresso e modernização, além de oferecer vantagens e possibilidades em termos de educação, carreira, empreendedorismo, investimento e outras áreas.

Apesar de ser uma potência econômica na América Latina, não é o país que mais recebe migrantes, especialmente migrantes venezuelanos<sup>3</sup>, estando em primeiro lugar a Colômbia (que também é o 2<sup>o</sup> país do mundo a receber mais migrantes venezuelanos), com 1,8 milhão de migrantes, em seguida está o Peru (1,2 milhão), Equador (500 mil) e Chile (400 mil). O Brasil se encontra em 5<sup>o</sup> lugar, com 320 mil refugiados (Agencia Brasil, 2022).

É essencial reconhecer que migrante e refugiado são qualitativamente diferentes, no sentido de que existem diferenças nas definições e experiências entre migração forçada (que aqui inclui refugiados) e migração voluntária. (Fiddian-Qasmiyeh *et al.*, 2014) Apesar de suas diferenças, o termo migrante que aqui será usado para descrever quem é obrigado a migrar, forçadamente, por forças maiores que sua vontade própria, pois veremos que nem sempre a definição consegue ser tão clara e específica quanto leis e instituições governamentais desejam.

“Mais claramente, tal pesquisa pode ser amplamente considerada para cobrir o estudo daqueles que foram identificados pela comunidade internacional como requerentes de asilo, refugiados, deslocados internos, deslocados induzidos pelo desenvolvimento ou pessoas traficadas, bem como todos aqueles cuja reivindicação a tais rótulos pode ter sido negada, mas que foram forçados a se mover contra sua vontade como resultado de perseguição, conflito ou insegurança. O interesse em estudar as respostas governamentais, institucionais e internacionais a tais migrações forçadas reflete até que ponto a lei influenciou o desenvolvimento do campo.” (Fiddian-Qasmyeh *et al.*, p. 4, 2014)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> A escolha por expor dados sobre migração venezuelana e não da migração em geral, é devido ao enorme fluxo de migrantes venezuelanos que tem deixado o país de origem, em busca de refúgio e melhores condições de vida, nos últimos 8 anos, em decorrência da crise que se instalou no país.

<sup>4</sup> Most clearly, such research can be broadly considered to cover the study of those who have been identified by the international community as asylum seekers, refugees, internally displaced persons (IDPs), development induced displaced persons, or trafficked persons, as well as all those whose claim to such labels may have been denied, but who have been forced to move against their will as a result of persecution, conflict, or

O aumento nas solicitações de refúgio e concessões de visto para refugiados tem aumentado consideravelmente na última década: em 2011 o Brasil recebeu 1.465 solicitações da condição de refugiado, e foram reconhecidos 86 refugiados, sendo o primeiro ano a ser analisado. Já em 2019, foram contabilizadas 82.552 solicitações de refúgio, sendo o número mais alto de solicitações de refugiados já registrado em um único ano desde a regulamentação do estatuto do refugiado. Com a pandemia de Covid-19 e suas restrições impostas para controlar a disseminação do vírus, o ano de 2020 registrou uma queda em relação ao ano de 2019, mas ainda assim, o número continua alto, com 28.899 solicitações, sendo a grande maioria de venezuelanos, com 17.385 solicitações. (OBMigra, 2021). Em 2021, foram 29.107 solicitações de refúgio, com 22.856 sendo solicitações de venezuelanos. (OBMigra, 2022).

Desde 2011 até 2020, foram totalizadas 267.449 solicitações de refúgio, enquanto 53.235 migrantes foram reconhecidos como refugiado (OBMigra, 2020). Nesse mesmo período, estima-se que haja 1,3 milhão de imigrantes vivendo legalmente aqui, sendo tanto migrantes com vistos de trabalho ou estudo e solicitantes de refúgio ou refugiados. (OBMigra, 2022).

Através dos dados coletados pelo Observatório das Migrações Internacionais, vemos que há muitas solicitações de refúgio, e poucos refugiados reconhecidos, e ainda mais gente vivendo como migrante legalmente. Como mencionado no trecho de Fiddian-Qasmiyeh (2014), são muitos os que migram em decorrência de violação de direitos humanos, mas as fronteiras entre os conceitos ficam cada vez mais tênues para classifica-los em caixas específicas. E mesmo assim, ainda existem os migrantes irregulares, que não entram no sistema, pois ainda não regularização sua situação migratória junto aos órgãos competentes.

O aumento das solicitações de refúgio denota certa urgência da necessidade de migrar. Hebert Klein (2000) faz uma pergunta pertinente sobre a ato de migrar: “por que as pessoas migram?” Parece ser uma pergunta simples e óbvia, mas a resposta pode ser muito mais complexa do que imaginamos. Para iniciarmos a conceituação do migrante, vamos refletir sobre a voluntariedade da migração, ou de onde surge o ímpeto de migrar:

---

“Para começar, deve-se dizer que a maioria dos migrantes não desejam abandonar suas casas nem suas comunidades. Se pudessem escolher, todos – com exceção dos

insecurity. Interest in studying governmental, institutional, and international responses to such forced migrations reflects the extent to which law has influenced the development of the field. (Fiddian-Qasmiyeh *et al.*, p. 4, 2014)

Tradução da autora.

poucos que anseiam por mudanças e aventuras – permaneceriam em seus locais de origem. A migração, portanto, não começa até que as pessoas descubrem que não conseguirão sobreviver com seus meios tradicionais em suas comunidades de origem” (Klein, 2000, p. 13)

O deslocamento forçado tem gerado discussões intensas sobre moral e ética, especialmente dentro da política e na hora de se pensar em leis envolvendo migração. Quem pode ser classificado como migrante forçado ou refugiado? Tentar definir a migração forçada exige cuidado. Veremos que são diferenças sutis que impedem diversos migrantes de serem considerados refugiados, não deixando, contudo, de serem migrantes forçados.

A voluntariedade da migração tem sido um tópico analisado dentro do tema da migração, usando o espectro da voluntariedade, compulsoriedade e valores éticos e morais de violação de direitos humanos, para definir e classificar migrantes, variando entre migrantes econômicos e refugiados. As autoras Lya Rossa e Marilda Menezes (2018) abordam o tema e refletem sobre o papel político e econômico, e a necessidade de classificar os migrantes:

“o papel político dos Estados no reconhecimento do status de refúgio através dos processos de elegibilidade é crítico, considerando a complexidade em categorizar os deslocamentos pelo mundo contemporâneo globalizado. A superação da antiga dicotomia polarizada que classifica as migrações conforme motivação voluntária ou forçada torna-se necessária frente aos limites dos instrumentos jurídicos de migrações e refúgio no Brasil e no mundo para diferenciar pessoas migrantes e refugiadas.” (Rossa; Menezes, p. 383, 2018).

O termo refugiado surgiu logo após a II Guerra Mundial, no contexto de que muitos estavam fugindo da guerra em decorrência da perseguição política, nacionalidade e religião.

A categoria de refugiado foi outorgada em 1951 pelo Estatuto do Refugiado e possui uma definição clara, que é usada até hoje para categorizar refugiados, sendo ela:

“São pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados.” (ACNUR, 2021)

A definição de refugiado é clara: fundados temores de perseguição relacionados a raça, religião, nacionalidade, pertencimento a grupo social e opinião política, ocorrendo grave e generalizada violação de direitos humanos. Ou melhor dizendo, era clara, especialmente para a época que surgiu, em 1951. Hoje, a violação de direitos humanos não é tão clara quanto anunciada pelo Estatuto. Não há menção a direitos econômicos, ambientais, sociais e outras esferas de direitos que emergiram ao longo das últimas sete décadas após a publicação do Estatuto do Refugiado. Dito isso, o termo refugiado se torna restrito a um grupo seleto de

peessoas em situação de violação de direitos humanos, e os solicitantes de refúgio ficam no meio termo, podendo ser refugiados ou migrantes forçados.

Anthony Richmond (1994) e Marden Campos (2015) utilizam-se de um continuum para explicar e categorizar as migrações, usando a distinção entre voluntária e involuntária ou forçada, com exemplos de migração voluntária sendo por motivos econômicos e migração forçadas como perseguições políticas ou escravidão.

Um *continuum* corresponde a um todo contínuo e coerente, em que suas diferenças apresentam uma mesma qualidade em distintos graus, sendo assim, definindo um espectro a partir dos conceitos teóricos de migração totalmente voluntária e completamente forçada. Na prática, dificilmente um tipo de migração irá enquadrar-se em um dos extremos, por isso a dificuldade e a necessidade dos estudos migratórios. Toda migração possui uma escolha, o que varia é a “força externa” ao indivíduo que o leva a migrar. “O agente humano implica um elemento de escolha e garante que algum grau de incerteza esteja sempre presente, mesmo quando as escolhas em questão são severamente limitadas por condições externas” (Richmond, p. 03, 1994)<sup>5</sup>

Apesar do nome, migrações voluntárias, inclusive essas possuem um fator externo determinante, que impele o sujeito a migrar. Comumente chamadas de migração econômica, ela é voltada para as pessoas que desejam migrar para melhorar sua situação financeira, pelo desejo de uma vida mais digna em outro país que possua melhores infraestruturas, como educação, seguridade e saúde. Também podem ser incluídos aí, a “fuga de cérebros” que são migrantes voluntários para países que prezem a produção de pesquisa e ciência em diversas áreas. Não há risco de vida, por assim dizer, os problemas sociais, econômicos ou políticos não são extremos a ponto de provocar uma migração em massa. Temos como exemplo as migrações que ocorrem do Sul global para o Norte global.

Richmond (1994) teoriza a existência de dois fatores para a migração: o determinante motivacional individual social psicológico, que seria a vontade própria da pessoa, e o fator determinante estrutural externo, que seria as condições do lugar que fogem do controle pessoal. Ele denomina-os de comportamento proativo e comportamento reativo, respectivamente, de migrantes.

---

<sup>5</sup> “Human agency implies an element of choice and ensures that some degree of uncertainty is always present, even when the choices in question are severely constrained by external conditions” (RICHMOND, p. 03, 1994). Tradução da autora.

“Em certas condições as decisões de migrar podem ser feitas após devida consideração de todas as informações relevantes, racionalmente calculadas para aumentar a rede de vantagens, incluindo recompensas materiais e simbólicas. No outro extremo, a decisão de migrar pode ser feita em um estado de pânico, encarando uma situação de crise que deixa poucas alternativas além de escapar das intoleráveis ameaças.” (Richmond, p. 04, 1994)<sup>6</sup>

Migrantes proativos tem mais liberdade de decisão, seja da decisão de migrar, para onde migrar, seu local de destino e tem a oportunidade de retornar para casa. No entanto, não existe uma linha diferenciadora que consegue determinar exatamente quem fica de cada lado. Seguindo a lógica, os migrantes reativos são todos aqueles determinados migrantes forçados. Aqui, não usaremos os conceitos de migração proativa e reativa, mas sim, migração voluntária e forçada.

Em casos de migrações forçadas é o determinante estrutural externo, como ameaças políticas, econômicas, ambientais, sociais e psicológicas, que é involuntário ao indivíduo, o impele a migrar. É uma reação ao ambiente externo que gera uma situação suficientemente inóspita para o sujeito, que a única forma de sobrevivência é migrar. Sua motivação para migrar é sobreviver, em busca de seus direitos humanos básicos.

O refúgio e as solicitações de refúgio se enquadram perfeitamente na classificação de migrantes forçados ou deslocados forçadamente. No entanto, outros termos foram concebidos para nomear diferentes situações em que o determinante estrutural externo é elevado e a liberdade de escolha individual diminuído, mas que não se encaixam na classificação de refugiado, como os deslocados internos, que são migrantes forçados que se deslocam dentro de seu próprio país em busca de segurança e proteção contra a situação anterior.

Em decorrência das mudanças climáticas e do aquecimento global, que vem se agravando continuamente, a concepção do termo refugiado ambiental reconhece que os existam determinantes ambientais, como secas, fome, desastres naturais incluindo tsunamis, terremotos e furacões, não excluindo derramamento de óleo, poluição e ameaças químicas e nucleares. São assim chamados, refugiados ambientais, pois seus determinantes não são inteiramente independentes de situações sócio-políticas e econômicas.

---

<sup>6</sup> “Under certain conditions the decision to move may be made after due consideration of all relevant information, rationally calculated to maximize net advantage, including both material and symbolic rewards. At the other extreme, the decision to move may be made in a state of panic facing a crisis situation which leaves few alternatives but escape from intolerable threats.” (RICHMOND, p. 04, 1994). Tradução da autora.

Os refugiados ambientais são sujeitos que por motivos ambientais como secas, erosão, desflorestamento, desertificação, migram permanente ou temporariamente de seu país de origem, e sua migração comumente pode ser forçada, embora havendo casos em que ela pode ser voluntária (Claro, 2017, p. 621). O conceito de refugiado ambiental ainda não é reconhecido pelo estatuto de refugiado, pois não entra na definição feita pela Convenção de 1951, e tampouco por parte de organizações internacionais, incluindo o ACNUR (Ramos, 2011), que utiliza o termo “deslocados ambientais” para classificar a migração em decorrência de desastres ambientais (Lakeman, 2021).

Os refugiados ambientais compõem um tipo de migrante por sobrevivência de Alexander Betts (2013). Betts também aborda a definição, afirmando que o fator ambiental não é o único causador da necessidade de migrar, ele vem acompanhado de um Estado frágil e meios de sobrevivência colapsados. Independente da causa, o autor afirma que é uma questão de direitos humanos básicos promover asilo em outro país para tais pessoas.

Migrantes por sobrevivência estão em situação de violação dos direitos humanos, de migração forçada, mas não se enquadram legalmente no Estatuto do Refugiado (1951), pois não foram, necessariamente, perseguidos politicamente por seus governos, no entanto, há generalizada violação dos direitos humanos, como violência, fome, desastres ambientais, crises políticas e econômicas.

Por isso o conceito de “migrante por sobrevivência”, pois não se enquadram inteiramente na noção de migrante econômico, em decorrência da sua migração possuir um componente involuntário alto, nem como refugiado pelo estatuto.

“Embora tenha havido um declínio nos tipos de estados repressivos ou autoritários da era da Guerra Fria, houve um aumento no número de estados frágeis desde o fim da Guerra Fria. Essa tendência significa que menos pessoas estão fugindo de perseguições resultantes de atos de Estados, enquanto mais pessoas estão fugindo de privações de direitos humanos resultantes da omissão de Estados fracos que são incapazes ou não querem garantir os direitos fundamentais.” (Betts, p. 2, 2013)<sup>7</sup>

A violação generalizada de direitos humanos (fome, desastres ambientais, secas, guerras, epidemias) também são motivos suficientes para a migração deixar de ser totalmente voluntária. A consequência dessa necessidade de cruzar fronteiras é a falta de segurança política

---

<sup>7</sup> “While there has been a decline in the kinds of repressive or authoritarian states of the Cold War era, there has been an increase in the number of fragile states since the end of the Cold War. This trend means that fewer people are fleeing persecution resulting from the acts of states while more are fleeing human rights deprivations resulting from the omissions of weak states that are unable or unwilling to ensure fundamental rights.” (Betts, 2013, p.2) Tradução da autora.

que o estatuto do refugiado não cobre, e por vezes, sendo negada assistência e asilo em outros países (Betts, p.3, 2013). Parte da população migrante que o Brasil tem recebido nas últimas décadas vindos da Bolívia, África Subsaariana, Caribe e, mais recentemente, da Venezuela, podem ser enquadrados nesta categoria. No Brasil ainda existem os vistos humanitários, concedidos em momentos de crise migratória, que são mais fáceis de serem emitidos e atuam como uma medida provisória para a entrada em massa de migrantes. O visto humanitário foi criado em 2010 para auxiliar e suprir a demanda de vistos para migrante haitianos, que em decorrência do terremoto de 2010, que matou mais de 250 mil haitianos e gerou uma crise política e social no país (CNN, 2021). Tem sua previsão legal a partir da Lei de Migração (Brasil, 2017), onde é chamado de visto temporário e tenha como finalidade a acolhida humanitária. Tal visto é concedido ainda no país estrangeiro, e visa à proteção, assistência e apoio aos migrantes, não substituindo a solicitação de refúgio. De acordo com a Lei 13.445/17:

“§ 3º O visto temporário para acolhida humanitária 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).

Nem sempre todos que migram conseguem o status de refugiado, ou são amparados legalmente com medida protetivas pelo Estado, porém, sua integridade e dignidade devem ser respeitadas de acordo com a legislação e os direitos humanos. Migrar não é crime, mesmo que a situação do migrante seja irregular ou indocumentada no país, isso não dá a liberdade de ocorrer práticas xenofóbicas e racistas contra tais pessoas.

Historicamente, o Brasil é um país de migrantes, possuindo uma variação grande de povos que compuseram e criaram a composição étnica do país, desde os indígenas nativos, os invasores portugueses e a população escravizada de origem africana, passando pelas migrações por convite entre a segunda metade do Século XIX e primeira metade do Século XX, até chegar na contemporaneidade. Grande parte dessa história é marcada por extermínio e violência, sendo importante reconhecer como o país lida com os migrantes desde seu o desembarque dos portugueses em suas praias. Todos os brasileiros - excetos os povos originários - são, em maior ou menor medida, migrantes.

Em suma, o Brasil é um país que recebe muitos migrantes, sejam eles migrantes econômicos, migrantes forçados ou refugiados. Pensando pelo viés educacional, todos esses podem acessar o sistema de ensino e participar efetivamente na escola? Ou existem barreiras

que impedem seu acesso? A escola está preparada, ou pelo menos, já refletiu se existem sujeitos migrantes em seu ambiente educacional? Para começarmos a responder essas indagações, vamos analisar como os principais documentos educacionais identificam e trabalham com o migrante em seus textos, sendo um guia de como ele pode ser vista dentro da comunidade educacional. Vamos a eles.

## 4 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

O último relatório desenvolvido pelo Observatório das Migrações em 2022, relata que houve um aumento nas migrações de mulheres, com grau de formação de ensino médio completo, provenientes de países do Sul Global e em busca de emprego” (OBMigra, 2021, p. 182). Concomitantemente, também houve um aumento nas migrações de crianças e adolescentes. Em termos mundiais, as crianças migrantes são tema de preocupação de órgãos internacionais que atuam com migração, coletando dados e fazendo pesquisas em relação a infância e refúgio. No Brasil, contudo, o tópico ainda não é tão abordado, sem muitas pesquisas e relatórios específicos. Há um interesse maior por parte das pesquisas em Educação para analisar a integração de crianças migrantes no sistema educacional (OBMigra, 2022, p. 09).

Em 2021, foi contabilizado a partir dos dados de residência permanente pelo SISMigra (Datamigra, 2023), o total de 151.155 migrantes, entre eles sendo 29.795 crianças e 14.555 adolescentes. Quase 30% dos migrantes eram menores de 18 anos, o que torna obrigatória sua matrícula e permanência na escola.

Tendo isso em vista, é necessário analisar como o sistema educacional consegue suprir as demandas do migrante, tanto técnicas, no sentido das línguas diferentes e conteúdo a serem trabalhados, quanto pessoais, como a escola promove a interação com o migrante e a inserção deste na comunidade escolar. A escola tem esse papel de ambiente social que deve, ou deveria, abranger a todos cidadãos do país, nacional ou estrangeiro.

A Educação faz parte de nossas vidas desde de quando entramos na escola, até a universidade. Ela tem papel fundamental no desenvolvimento de nossa personalidade, na criação de nossos valores e também nos ensina a conviver em sociedade. É na escola que desenvolvemos nosso senso de comunidade, criamos laços e vínculos fora de nosso círculo familiar e é onde passamos boa parte de nossa trajetória de vida. Isso não muda para quem é de fora do nosso país, mas quando se migra de um país a outro, em condições desfavoráveis de sobrevivência, a Educação tem seu papel ressignificado.

Compreender a ressignificação que a Educação tem na vida daqueles que migram por sobrevivência, que foram deslocados forçadamente de suas casas, para um mundo novo, em que a língua não é a mesma, a cultura, os valores e a comunidade em si são todos diferentes – um mundo muitas vezes hostil, mas que é a melhor, ou única, alternativa para uma vida digna.

Vejo muito a relação entre o ato de migrar e o ato de educar. Ambos demandam muito de quem realiza qualquer um dos atos. Educar é um ato de amor, assim como migrar, um ato

de amor à vida, ao mundo, a quem migra, e até a nós mesmos. Na ideologia freiriana, é o amor que permeia a educação, regida pelo diálogo aberto e pela empatia recíproca. Para quem migra, são atos necessários para recomeçar a vida em um novo lugar.

Demanda muito do professor que trabalha com migrantes, uma sensibilidade maior que normalmente professores devem ter com seus educandos. A acolhida de educandos migrantes deve ser com amor e empatia, buscando inseri-los na sala de aula de forma que participem e contribuam ativamente para serem parte da comunidade, que façam amigos e se sintam confortáveis para serem eles mesmo.

Esse migrante traz para a vida escolar diversos benefícios, entre eles, a sua cultura e experiência de vida. A escola é o ambiente que deve proporcionar a seus estudantes o contato com outras formas de viver, costumes e crenças, e promover um ambiente de tolerância, respeito e dignidade para todos. Da mesma forma que o curso abrangeu os documentos e políticas referente à migração, fiz uma análise dos documentos nacionais referentes a educação em busca das políticas públicas que são voltadas especialmente para migrantes e refugiados.

Os documentos são indicativos de como o migrante é visto pelo Estado e por aqueles que definem quem pode participar do sistema escolar, ou não. No entanto, identificar se o migrante está ou não inserido nos documentos educacionais, é com intuito de fruir a discussão para a consideração e implementação de políticas públicas efetivas para migrantes nesse sistema (Lazarini, 2019). Como a migração é uma questão nacional, muitos estados recebem diferentes quantidades de migrantes, analisei apenas os documentos que abordam a educação em nível federal.

Começamos pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que rege a federação. O art. 5º determina que todos são iguais perante a lei, garantindo a brasileiros e estrangeiros residentes no país direito à vida, liberdade, igualdade e prosperidade. Além disso, é garantida pelo art. 205 da Educação o direito à Educação para todos, inclusive nas universidades, as quais têm autonomia para admitir professores, técnicos e pesquisadores estrangeiros, e pela Lei de Migração, de 2017 (Brasil, 2017), é garantindo acesso igualitário aos migrantes a serviços públicos, como educação pública e de qualidade.

Pela Constituição (Brasil, 1988), a educação é um direito de todos, e dever da União de prover educação pública e de qualidade. No que se refere aos migrantes, também é dever da União desenvolver documentos e políticas voltadas para migrantes, com função de orientar para que possam exercer seus direitos como iguais. Na teoria, é um projeto emancipador e interessante, no entanto, nem sempre as políticas desenvolvidas são efetivamente aplicadas.

O primeiro documento específico para a educação analisado foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), formulada e homologada em 1996 (Brasil, 1996). A Lei traz que a educação escolar deve ser vinculada ao trabalho e a vida social, porém não é especificado a quem, deixando uma brecha para a interpretação, que se segue nos artigos mencionados a seguir.

No Art. 4º, são estipulados 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 correta; e a oferta de Educação de Jovens e Adultos, em que o foco é voltado aos trabalhadores. Já o Art. 5º determina que o acesso e gratuidade da Educação Básica vale para todos os cidadãos. Ambos artigos estipulam que todos cidadãos possuem acesso a escola pública, porém, não especifica se são cidadãos brasileiros, e se os estrangeiros poderão ter acesso (Brasil, 1996).

Na seção V (Brasil, 1996), voltada especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, o público alvo são os trabalhadores, e a Lei visa a inserção do trabalhador na Educação, com exames avaliativos referentes as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Novamente não há menção ao migrante, ao estrangeiro, nem aos refugiados. Ressalto que, a EJA poderia ser a etapa que mais atrairia migrantes para a escola, especialmente se ofertado o ensino de língua portuguesa para estrangeiros. Outro ponto a ser considerado é que a lei não determina a validação da escolaridade já obtida pelos migrantes em seus países de origem, nem as necessidades específicas dos migrantes, por exemplo, a aprendizagem da língua nativa.

Na seção referida a Educação Superior, a única menção a educação dos migrantes 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. Conforme o art.1º da Resolução do CNE/CES nº1/2022:

“Art. 1º Os diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por instituições estrangeiras de educação superior e pesquisa, legalmente constituídas para esse fim em seus países de origem, poderão ser declarados equivalentes aos concedidos no Brasil e hábeis para os fins previstos em lei, mediante processo de revalidação ou reconhecimento, respectivamente, por instituição de educação superior brasileira, nos termos da presente Resolução.

Parágrafo único. Os processos de revalidação e de reconhecimento devem ser fundamentados em análise relativa ao mérito e às condições acadêmicas do programa efetivamente cursado pelo(a) interessado(a), levando em consideração diferenças existentes entre as formas de funcionamento dos sistemas educacionais, das instituições e dos cursos em países distintos.” (Brasil, 2022, p. 44-46).

Para a solicitação da revalidação do diploma é necessário alguns documentos determinado pela universidade desejada, no caso da universidade de Brasília: 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, no valor de R\$2.242,00 (RRDE, 2023).

Somente universidades públicas podem revalidar 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. 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 em situação vulnerável.

Em sequência, foi analisado as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), (Brasil, 1996), ressaltando que são documentos nacionais. As DCNs foram atualizadas no ano de 2013 e vieram devido às modificações que houveram na Educação nos últimos 20 anos, não sendo ainda atualizada até o presente momento. São normas obrigatórias para a Educação Básica, que orientam o planejamento pedagógico e curricular dentro do sistema educacional brasileiro e tem origem da LDB. No que concerne à migração, uma análise mais detalhada mostra que os termos são utilizados para descrever a migração 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 êxodo rural-urbano, que ocorreu muito fortemente no país devido à falta de acesso escolar no campo, e o desejo de melhoria de condições de vida da população.

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.

No capítulo referente a Educação de Jovens e Adultos, uma das principais funções da EJA é dar cobertura a trabalhadores e outros segmentos sociais como “donas de casa, migrantes,

aposentados e encarcerados”. Embora o texto mencione o termo migrante, o mesmo não é especificado se é um migrante interno ou estrangeiro. Pelas insinuações anteriores, assumo que sejam migrantes internos, porém nada é declarado com certeza.

Em último momento, o conceito de imigração aparece no documento (Brasil, 2013), mas apenas como fato histórico e direito às terras, voltado para os migrantes que chegavam ao Brasil por volta de 1800 e a libertação de escravos negros e indígenas. Isso apenas para introduzir a necessidade de inserir na educação básica o estudo sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas, para compreendermos a história da fundação do nosso país.

A Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) também foi analisada para observar a presença do migrante no currículo escolar. Como o Brasil é um país com forte influência migratória desde o seu “descobrimento”, o tópico é abordado com obrigatoriedade de trabalhar em sala a história da migração no Brasil, desde a colonização até os dias atuais. A partir da BNCC é que são formulados os currículos regionais das cinco regiões do Brasil e também os currículos estaduais dos 26 estados e do Distrito Federal.

Em uma pesquisa paralela, mas complementar, foram analisados os currículos das 5 regiões brasileiras por mim e outros pesquisadores do grupo de pesquisa do Prof. Rodrigo Matos-de-Souza, em busca do que se fala nos currículos, ou melhor, o que deve ser abordado em sala de aula sobre migração. Já adianto que os temas apresentados nos currículos são parecidos, usando o que é descrito pela BNCC, com poucas diferenças sobre a migração internacional de cada região.

Iniciaremos a apresentação das análises pela região do Nordeste, que é a terceira maior região do país, e também a terceira maior que recebe fluxos migratórios, com aproximadamente 117,9 mil habitantes de outros países (Matos-de-Souza *et al.*, 2022), e o maior número de unidades federativas, com nove estados. Os currículos analisados ficaram restritos a serem estadual e municipal, somente da capital, por considerarem como maiores centros econômicos.

Em suma, o migrante fica restrito a um conteúdo a ser trabalhado, principalmente nas disciplinas de história e geografia, por vezes aparecendo em ciências, artes e língua Inglesa, na etapa do Ensino Fundamental, nos anos do 4º, 7º e 8º, algo que se repete em outras regiões. Na Educação Infantil, o termo migração e seus correlatos não são mencionados. Os autores ressaltam o propósito da pesquisa, encontrar nos currículos diretrizes ou recomendações para a inserção do migrante no sistema escolar (Matos-de-Souza *et al.*, 2022), isso não ocorre efetivamente nos referenciais curriculares do Nordeste, pois são conteúdos tratados de forma

superficial, muitas vezes abordando apenas a parte histórica da migração, não trabalhando a migração na atualidade.

A próxima região é a maior do país, a região Norte, que faz fronteira com outros países que possuem um fluxo migratório alto, incluindo a Bolívia, Colômbia, Guiana e Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela, fazendo com que a região seja a que mais recebe migrantes venezuelanos, especialmente por Pacaraima em Roraima. Possui sete estados, onde foram analisados somente os currículos estaduais.

Assim como a região Nordeste, o foco curricular gira em torno do estudo das migrações históricas, podendo haver, em poucos currículos, menções as migrações mais recentes. Ainda existe a confusão do termo migrante como apenas deslocamentos internos. Porém, o estado de Roraima reconhece a existência do migrante em seu sistema educacional que vai além de um conteúdo a ser trabalhado, sendo considerado como sujeito detentor de direitos e peculiaridades educacionais (Lazarini, *et al.*, 2021).

A região Centro-Oeste é a segunda maior região do país, no entanto, não recebe tantos migrantes em comparação com os outros estados. Em 2022 foram contabilizados pelo SISMigra o total de 9.466 migrantes nos estados do Goiás (2.160), Mato Grosso (3.031) e Mato Grosso do Sul (4.275) (Datamigra, 2022). Brasília e o Distrito Federal serão analisados separadamente. A região faz fronteira com dois países da América do Sul, sendo eles Bolívia e Paraguai.

Analisando os currículos estaduais, o padrão se mantém: a migração é estudada como conteúdo nas disciplinas de História e Geografia, a partir do 4º ano, sendo especificado o estudo das migrações latino-americanas a partir do 8º ano. Não demonstra, contudo, a percepção de migrantes no sistema educacional, não há nada que indique nos documentos a participação deles na escola. Apesar dos documentos reconhecerem a importância da inclusão de grupos subalternizados, não apresentam profundidade nenhuma, principalmente em relação aos processos migratórios.

Já no Distrito Federal, o fluxo migratório é menos intenso, o que me surpreendeu um pouco, já que é nele que se encontra a capital Brasília. O SISMigra registrou em 2022 o total de 1.956 migrantes no DF. Foram analisados dois documentos curriculares: o currículo em Movimento, que rege o Ensino Fundamental anos iniciais e finais, e as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos. As diretrizes reconhecem a presença do migrante, já pensando em como inserir migrantes e refugiados no sistema escolar de jovens e adultos. O Currículo em Movimento aborda diversas frentes do *Migration Studies*: abordando tanto a migração internacional quanto as migrações internas. Isso é justificado pela forma como

Brasília foi construída, com muitos migrantes de diferentes regiões que vieram para ajudar na construção da capital, no entanto permanece apenas como conteúdo a ser trabalhado, não mencionando a presença do migrante em sala (Matos-de-Souza *et al*, 2021).

A região Sudeste é onde se encontra a maior concentração de migrantes do país, tendo dois polos econômicos que atraem muito a migração: a capital de São Paulo e do Rio de Janeiro, sendo 31,5% e 11,6% (respectivamente) das solicitações de residência permanente e temporária (OBMigra, 2022). Além disso, é a região que mais concentra migrantes com ensino superior completo do país e mais trabalhadores, com mais de 68 mil migrantes (OBMigra, 2022). O Sudeste possui quatro estados: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.

Os currículos estaduais do Rio, Minas e do Espírito Santo possuem similaridades na forma que abordam a migração apenas como conteúdo a ser trabalhado, sendo migrações internas ou internacionais. Discutem os fluxos migratórios e suas implicações sociais, culturais, históricas e econômicas, e também questões que envolvem racismo e xenofobia, mas não mencionam e não reconhecem o migrante como participante ativo da comunidade escolar, ou que está inserido no sistema.

São mais de 360 mil migrantes que moram na grande São Paulo. Entre as nacionalidades presentes, liderança é dos bolivianos com mais de 100 mil migrantes, seguida por chineses e haitianos (Marinho, 2020). Ambos os currículos estadual e municipal abordam a migração como conteúdo a ser trabalhado, dedicando parte dele especificamente para o fluxo migratório intenso do estado e da capital. O currículo municipal da cidade de São Paulo reconhece e menciona os migrantes da cidade e também suas contribuições culturais e históricas.

A última região a ser analisada é a região Sul<sup>8</sup>, a menor do país, mas que tem chamada atenção de migrantes no último ano, com 19,8% das solicitações de residência permanente ou temporária (OBMigra, 2022). O Sul faz fronteira com o Paraguai, Uruguai e Argentina, tendo inclusive a Universidade Federal da Integração da América Latina (UNILA), promovendo o intercâmbio cultural, científico e educacional da região.

O estado do Paraná e do Rio Grande do Sul não fazem menção direta ao migrante como participante ativo da sociedade, mas expõem os conteúdos relativos à migração que devem ser abordados em sala de aula, que são, senão iguais, muito similares a todos os outros currículos já mencionados. O estado de Santa Catarina reconhece brevemente a influência étnica migrante

---

<sup>8</sup> A região Sul ainda está em processo de escrita, os dados apresentados aqui são apenas dos resultados primordiais.

no estado, mencionando ciganos e os fluxos migratórios recentes, também trabalha a migração como conteúdo histórico e geográfico.

O que observei em todos os currículos de todos os estados é a presença do migrante como conteúdo a ser estudado, obrigatoriamente, devido a BNCC determinar que devem ser estudados, inclusive, os textos nos currículos são idênticos ou muito similares, com exceção de poucos estados que mencionam a migração mais específica em seus estados, como Roraima e São Paulo.

Vemos que os currículos, que direcionam o ensino, não estão preparados para a migração que vem aumentando no país, e os indivíduos que participam do sistema escolar e desejam fazer parte da escola, serem incluídos e tratados com respeito e dignidade.

## 5 METODOLOGIA

Para a formulação dessa dissertação, foram utilizados 3 artigos publicados em anais e revistas de prestígio e reconhecidas no meio acadêmico. Com isso, consideramos a dissertação como realizada *by publication*, também conhecido como "dissertação baseada em artigos" ou "tese por artigos", uma abordagem moderna na elaboração de dissertações acadêmicas. Este método difere do formato tradicional de dissertação, que é geralmente um longo documento escrito de forma contínua. Vamos explorar os aspectos-chave deste método.

Primeiramente, ao invés de um único texto extenso, a dissertação *by publication* consiste em uma coleção de artigos científicos publicados ou prontos para publicação. Estes artigos são normalmente escritos pelo mestrando e refletem o trabalho de pesquisa realizado durante o curso. Essa compilação é geralmente precedida por uma introdução geral e seguida por uma conclusão ou discussão que integra os resultados dos artigos.

Uma introdução abrangente é essencial. Ela deve fornecer um contexto amplo do campo de pesquisa, estabelecendo a relevância e a importância dos trabalhos realizados. Uma revisão detalhada da literatura é necessária para situar a pesquisa dentro do campo de estudo existente. Esta seção pode ser uma parte da introdução ou um capítulo separado.

O núcleo da dissertação é composto pelos artigos que foram publicados ou aceitos para publicação em revistas acadêmicas. É importante que os artigos apresentem uma narrativa coerente e estejam integrados de modo a formar uma tese unificada. Eles devem estar claramente conectados ao tema central da dissertação.

A conclusão inclui considerações finais e uma discussão abrangente que integra os resultados dos diferentes artigos, destacando as principais descobertas, contribuições para o campo, e implicações práticas ou teóricas. Esta seção também deve abordar as limitações e sugerir pesquisas futuras.

Para a produção dos 3 artigos publicados, foi utilizado o método da análise documental. A análise documental é uma metodologia fundamental nas ciências sociais, humanidades e em diversas áreas de pesquisa acadêmica. Ela se refere ao processo de examinar documentos escritos, textos, imagens, áudios, vídeos e outros tipos de registros para extrair informações relevantes, identificar padrões, compreender contextos históricos e culturais, bem como para investigar fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Como destacado por Bardin (2011), essa abordagem é amplamente utilizada em pesquisas acadêmicas, arquivística, biblioteconomia e em diversas áreas profissionais, como a

advocacia e a gestão de empresas. No processo de análise documental, os pesquisadores aplicam técnicas específicas, como a leitura crítica e a categorização de informações, para identificar padrões, tendências e contradições nos documentos examinados. A análise pode ser qualitativa ou quantitativa, dependendo dos objetivos da pesquisa. O resultado desse processo proporciona insights valiosos para a construção de conhecimento e a tomada de decisões.

É uma técnica de pesquisa que se concentra na interpretação de documentos como fontes primárias de dados. Documentos podem assumir diversas formas, incluindo manuscritos, jornais, cartas, fotografias, relatórios governamentais, registros empresariais, entre outros. A análise documental visa aprofundar o entendimento de um tema ou problema de pesquisa por meio da coleta e análise crítica desses documentos. Para essa dissertação, os documentos analisados foram os referenciais curriculares para a Educação Básica de três regiões brasileiras.

Além disso, a análise documental é uma ferramenta fundamental na pesquisa bibliográfica. Estudantes e acadêmicos utilizam-na para revisar a literatura existente sobre um tópico, identificando estudos relevantes e áreas carentes de investigação. Isso contribui para a construção de uma base sólida de conhecimento e ajuda a orientar a pesquisa futura.

A análise dos referenciais curriculares envolve várias etapas, sendo a seleção de documentos, onde o pesquisador deve determinar quais documentos serão analisados. A escolha dos documentos pode ser guiada por critérios como relevância, autenticidade, disponibilidade e representatividade. A etapa de leitura e familiarização: após a seleção, é essencial que o pesquisador se familiarize com o conteúdo dos documentos. Isso envolve uma leitura atenta para compreender o contexto, os eventos e as informações contidas nos registros. Codificação e categorização: durante a análise, os pesquisadores identificam informações relevantes e as codificam de acordo com categorias ou temas pré-definidos. Isso permite a organização e a sistematização dos dados.

Após a categorização, é necessário fazer uma análise crítica dos referenciais. Esta etapa busca identificar tendências, padrões, contradições e lacunas. Os pesquisadores também devem considerar o viés ou a subjetividade presente nos documentos. Por fim, a etapa de interpretação e conclusão, que tem como base a análise crítica, os pesquisadores desenvolvem interpretações e conclusões que respondem às questões de pesquisa. É importante contextualizar os achados dentro do quadro teórico e histórico.

A análise documental desempenha um papel crucial em diversas disciplinas acadêmicas e áreas profissionais, permitindo a extração de informações significativas de documentos escritos, contribuindo para a pesquisa, a tomada de decisões e o avanço do conhecimento. Ela

é uma ferramenta valiosa para explorar o passado, entender o presente e planejar o futuro, fornecendo uma base sólida para o progresso intelectual e prático.

Neste caso, foram selecionados os currículos estaduais das regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste, todos com foco na Educação Básica, especialmente currículos para o Ensino Fundamental I.

No total, foram 16 estados considerados: 9 da região Norte, 3 da região Centro-Oeste e 4 da região Sudeste. Os currículos considerados foram os que são atualmente (2023) regentes para cada estado, a maioria sendo desenvolvida a partir de 2018, utilizando a BNCC para padronizar os conteúdos a serem estudados, e as competências e habilidades a serem trabalhadas em sala de aula.

Cada estado possui seu próprio referencial curricular, e este pode ser dividido em mais de um documento, de acordo com as etapas da Educação Básica, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Como a produção desses artigos foi realizada em diferentes anos, cada um dos três possui uma escolha diferente de quais referenciais curriculares foram analisados. No entanto, todos eles possuem a análise dos documentos referentes ao Ensino Fundamental Anos Iniciais. Alguns estados podem incluir a análise dos outros segmentos, no entanto, como veremos, por vezes o texto introdutório para o currículo é o mesmo em todos os segmentos, e como o objetivo do trabalho era analisar a presença do sujeito migrante, não dos conteúdos a serem estudados, grande parte dos achados eram focados nesse texto.

Inicialmente, contextualizo a importância dos estudos migratórios para o Brasil, em decorrência do histórico migratório do país. Estabeleço a história das migrações partindo desde o momento de colonização do país, passando pela escravidão, migrações por convite, até chegar nas migrações contemporâneas, juntamente do aumento das migrações forçadas e o aumento das solicitações de refúgio.

Em seguida, determino qual sujeito migrante estamos em busca para identificar nos referenciais curriculares. Defino os termos que são mais comumente utilizados nas Ciências Sociais e trago uma breve definição de que tipo de migração é cada uma. Com o aumento das solicitações de refúgio e o também da condição de refugiado, o trabalho é voltado para os deslocamentos forçados e as migrações por sobrevivência.

Assim, para abordar a premissa da Educação, delimitando onde queremos perceber a presença do migrante, foram analisados os principais documentos que regem o atual sistema educacional do país, utilizando-me tanto da Constituição Federal, quanto das leis de migração

e de educação, e também a Base Nacional Curricular Comum, que estabelece as diretrizes, habilidades e competências que todos os currículos estaduais e municipais, tanto para escolas públicas quanto particulares, devem seguir para a padronização dos conteúdos a serem estudados.

Para a análise documental dos currículos, pesquisei dentro dos documentos os termos migrante, refugiado, estrangeiro, e alguns de seus correlatos, como migração, refúgio e deslocamento forçado. Reforço a intenção da pesquisa, encontrar referências para o sujeito migrante, como, ou melhor, se, ele é reconhecido como participante do sistema educacional, uma pessoa, alguém que faz uso e participa desse sistema, vai a escola e precisa da devida atenção para suas especificações educacionais.

Apesar do país ser fruto de migrações desde seu “descobrimento”, desde que as primeiras embarcações com colonizadores portugueses atracaram nas baías brasileiras, o migrante como sujeito portador de direitos, com sua individualidade, como alguém que faz parte da nossa sociedade, como parte da comunidade escolar, ainda não é reconhecido como tal em muitos dos currículos analisados, mas sim como algo a ser considerado historicamente, para ser estudado como parte de uma história antiga e distante.

Dessa forma, quando o termo encontrado era relacionado ao conteúdo a ser estudado, não como alguém inserido no ambiente educacional, não me delonguei nos detalhes definidos pela BNCC. Todos os currículos abordam a migração como conteúdo, especialmente as migrações históricas, do período de formação do país, como estabelecido pela Base. É padronizado e pré-determinado, impessoal. O migrante vai além, é mais do que simplesmente um estudo, um capítulo em livros de História e Geografia.

Finalmente, concluo o texto sintetizando o que foi encontrado, um resumo das principais descobertas e conclusões da pesquisa, e busco inferir o que ainda precisa ser trabalhado e melhor desenvolvido para os estudos sobre migração, quais caminhos podem ser seguidos para que o migrante seja visto como ser, sujeito, presente e participante da comunidade.

O que o leitor encontrará a partir daqui serão três artigos desenvolvidos, já publicados, que reportam os levantamentos das regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste. O desenvolvimento do trabalho ao longo dos últimos três anos sofreu com as contingências da pandemia, que se estendeu de 2020 a 2022 e fez com que este trabalho fosse ganhando diferentes formas. Também não contava com o avanço dos prazos para a execução deste trabalho por tanto tempo, de tal forma que uma parte do trabalho estivesse já publicada quando de minha versão final do

texto, mas, infelizmente, é o possível no momento, compilar o que fiz, dar alguma unidade e articulação a esta pesquisa.

## 6 EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NA REGIÃO NORTE: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS<sup>9</sup>

### Resumo

O seguinte artigo apresenta resultados parciais de uma investigação mais ampla sobre o fenômeno da migração no Brasil, nesse escrito os esforços estão centrados na região Norte. No texto nos propomos a analisar os dispositivos curriculares da região norte do Brasil no que trazem do migrante em termos de apropriação conceitual. A região Norte é a região do país que mais recebe e integra migrantes e refugiados em seus estados, dada a proximidade com os países vizinhos, onde o fluxo de refugiados saindo de seus países é grande (como a Venezuela e o Haiti). A crescente entrada de venezuelanos por Pacaraima, em Roraima, desperta a atenção para a situação educacional da região. Como esta está preparada para a chegada súbita de tantos novos integrantes? Diante dessa especulação, foi feita a análise dos currículos estaduais dos sete estados da região, em busca do termo migrante, refugiado e seus correlatos, vendo qual a importância que o assunto tem gerado dentro da educação e como os estados tem buscado lidar com o fluxo crescente de pessoas, além de suas diferentes necessidades educacionais. Foram analisados os currículos da Educação Básica: Ensino Fundamental I e II, e os resultados são promissores nos estados que recebem grandes remessas de migrantes (como Roraima), mas deixam a desejar em outros estados. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma análise documental, dentro de uma perspectiva de bricolagem hermenêutica. Em termos teóricos, o estudo alinha-se com uma abordagem dos *Migration Studies*, ao mesmo tempo em que se alinha com as perspectivas pós-estruturalista e pós-colonial para compreender como o sujeito migrante se encaixa no processo de desumanização, dos corpos que valem menos no arranjo do capitalismo global.

Palavras-chave: migração, educação, refugiado, região Norte, currículo.

### Abstract

The following article presents partial results of a broader investigation on the phenomenon of migration in Brazil, in this writing, the efforts are focused on the North region.

---

<sup>9</sup> Este texto já se encontra publicado: LAZARINI, Twila; BATISTA, Mayara de Souza; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. Educação e migração na região norte: análise dos currículos estaduais. In: LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (org.). Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas. Porto: CIIE/FPCEUP, 2021. v. 1, p. 242-258. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/EbookIII/CAFTE2021\\_vf.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/EbookIII/CAFTE2021_vf.pdf). Acesso em: 13 dez. 2021.

In the text, we propose to analyze the curricular devices of the North region of Brazil in what they bring about the migrant in terms of conceptual appropriation. The North region is the region of the country that most receives and integrates migrants and refugees in its states, given its proximity to neighboring countries, where the flow of refugees leaving their countries is large (such as Venezuela and Haiti). The increasing entry of Venezuelans through Pacaraima, Roraima, draws attention to the educational situation of the region. How is it prepared for the sudden arrival of so many newcomers? Because of this speculation, an analysis of the state curricula of the seven states in the region was made in search of the term migrant, refugee, and their correlates, seeing what importance the subject has generated within education and how the states have tried to deal with the growing flow of people, besides their different educational needs. We analyzed the curricula of Basic Education: Elementary School I and II, and the results are promising in the states that receive large remittances of migrants (such as Roraima), but leave something to be desired in other states. From the methodological point of view, this is a documental analysis, within a hermeneutic bricolage perspective. In theoretical terms, the study aligns with a Migration Studies approach, while also aligning with post-structuralist and post-colonial perspectives to understand how the migrant subject fits into the process of dehumanization, of bodies that are worthless in the arrangement of global capitalism.

Keywords: migration, education, refugee, northern region of Brazil, curriculum.

## **Introdução**

Na última década, o Brasil recebeu um aumento significativo de migrações internacionais, em especial de países da América Latina, com grande foco de haitianos e venezuelanos, devido a crises ambientais e econômicas, respectivamente. Segundo dados do Observatório das Migrações Internacionais (Oliveira, Cavalcanti; Macedo, 2021), apenas em 2019 foram registrados 117.037 migrantes com todos os amparos legais, um aumento considerável em relação ao início da década, em 2010 o número registrado era de 17.188. De 2011 a 2019 foram registrados no Brasil 1.085.673 imigrantes com amparos legais. É importante ressaltar que desse montante estão excluídos todos os migrantes indocumentados, fruto das migrações irregulares, muitos dos quais sujeitos em condição de refúgio, ainda com pedidos a serem analisados pelos órgãos competentes, somente em 2020, foram reconhecidas 57.099 pessoas refugiadas (Silva *et al*, 2021), o que nos dá indícios de que os números são bem maiores do que espelham os dados oficiais.

O aumento significativo de migrantes no país chama a atenção para as políticas públicas que existem, se elas se aplicam aos migrantes regularizados e se o sistema brasileiro tem capacidade de abrigar aos brasileiros e aos migrantes. É de devida importância estudar como a migração influencia e transforma o desenvolvimento de um país, para que não haja equívocos em relação a permanência de tais migrantes, gerando conflitos ou mesmo aprofundando preconceitos como a xenofobia e o racismo. Diversos são os ataques que migrantes sofrem diariamente, devido à má administração de verbas públicas, como se a falta de infraestrutura ocorresse com a vinda e instalação de migrantes, mesmo sabendo que tais problemas são previamente existentes, e mesmo que a chegada de nova população não afete a qualidade do serviço, culpabilizar o estrangeiro sempre esteve na ordem do dia das sociedades ocidentais e suas periferias, ainda mais nos últimos anos com a ascensão de movimentos conservadores, que tomaram o migrante como inimigo, representação do mal e corpo indesejado no contexto das grandes metrópoles (Befu, 2011; Chatterjee, 2021; Mbembe, 2018)

Dentro do sistema público brasileiro nosso foco está no sistema educacional. Os migrantes que chegam ao Brasil, na busca por maior inserção na cultura e assentamento, buscam na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior portas para sua inscrição na sociedade. Muitos dos migrantes estão em idade ativa, com nível de escolaridade médio e superior (Silva *et al.*, 2021). Ou utilizando da inscrição nessa modalidade e nível educacionais como uma tática de certificação, validando assim a formação que já possuíam em seus países de origem, e para sua inserção na vida laboral brasileira, que demanda tais formações em nível médio e superior para a maioria dos postos de trabalho (CGEE, 2020).

O seguinte artigo visa apresentar como os conceitos de migração e migrantes são abordados nos currículos estaduais da Região Norte do Brasil. Foi feita a procura pelos termos migração, migrante, refúgio, refugiado e termos correlatos ou ambivalente, para identificar como os conceitos são (ou deveriam ser) consumidos através dos dispositivos curriculares das unidades da federação da região, e qual reflexão podemos fazer em relação à educação na Região Norte e à recepção dos migrantes na leitura de seus currículos.

Atualmente a região Norte é uma das principais regiões a receber migrantes, também sendo referência da entrada de migrantes sul-americanos, especialmente aqueles vindos da Venezuela (Silva *et al.*, 2021; Oliveira, Cavalcanti; Macedo *et al.*, 2021).

Quando se analisa as UFs de registro das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas pelo Conare, em 2020, reitera-se a relevância da região Norte para a

dinâmica atual do refúgio no Brasil. No ano de 2020, 75,5% das solicitações apreciadas pelo Conare foram registradas nas UFs que compõem esta região (Silva *et al*, 2021, p. 18).

A região Norte é a maior região do Brasil, com extensão territorial de 3.853.575,6 km<sup>2</sup>, correspondendo a aproximadamente 45% do território brasileiro. Em termos comparativos, se esse território fosse disposto sobre o continente europeu, ocuparia toda sua extensão de Lisboa, em Portugal, a Novgorod, na Rússia. Dentre os sete estados que fazem parte da região Norte, seis deles fazem fronteira com países sul-americanos, são eles: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima, em fronteira com os países Bolívia, Colômbia, Guiana, o território colonial francês da Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. Apenas um estado não faz fronteira com nenhum país, o Tocantins (IBGE, 2017a, 2017b). A região é destino de muitos migrantes venezuelanos que entram pela fronteira de Roraima, onde podem se instalar, seguir para outros Estados brasileiros ou para outros países (Oliveira, Cavalcanti; Macedo, 2021; Silva *et al*, 2021).

A região Norte possui o menor índice de escolaridade do país (IBGE, 2013). A taxa de analfabetismo é de 7% entre os 10 e 14 anos, de 11,2% a partir dos 15 anos, e 44,1% da população maior de 14 anos não concluíram o ensino fundamental. A combinação de alto fluxo migratório, uma região de baixa densidade populacional e sistemas educacionais pouco estruturados ou de oferta precária fazem da região um caso único dentre as regiões brasileiras, daí nosso esforço para estudarmos como os currículos dessa região vêm reagindo à inscrição desse novo personagem em seu ambiente educativo.

### **Os Currículos subnacionais da Região Norte**

Se tomarmos a provocação de Tomaz Tadeu da Silva sobre a teoria ser “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”, podemos entender a teoria como um exercício heurístico que funda mundos através de conceitos, nesse sentido, a teoria “não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um ‘objeto’, a teoria de certo modo, inventa-o” (Silva, 2011, p. 11). E seguindo as sendas abertas pelo autor, de que o currículo em seu caráter criativo e também fundador e refundador de mundos (Silva, 2006), compreendemos o currículo como dispositivo que fundamenta e traduz a relação entre a cultura e a política, produzindo percepções, deslocando olhares e incluindo, pelo menos na linguagem, os sujeitos do fora, que, de outro

modo permaneceriam invisíveis (Matos-de-Souza *et al*, 2019; Matos-de-Souza *et al*, 2021; Matos-de-Souza; Medrado, 2021).

Estes dispositivos se materializam de muitas formas: lei, resolução, portaria, às vezes até são nomeados de currículos. O que procuramos foi justamente por tais documentos, reservando a cada unidade da federação sua nomenclatura, o grau de importância dado e procurando perceber como tais entidade subnacionais, na produção de seus dispositivos curriculares conseguiram pensar – ou não – a figura do migrante como algo possível em seu horizonte de inscrição.

Em um país de dimensões continentais e federativo como o Brasil, os currículos das unidades subnacionais dão a marca da diferença, constituindo elemento de viva disputa de significados para mundos possíveis que cada dispositivo pode criar. Tais dispositivos funcionam “como um significante importante da diferença e da identidade associado a direito de aprendizagem” (Paula; Silva, 2021, p. 688), o que implica que a inscrição e a não inscrição nesses documentos pode significar a não garantia do direito à educação por parte do grupo invisibilizado.

Aqui, propomos a análise dos dispositivos curriculares subnacionais da Região Norte do Brasil, no que trazem do migrante em termos de apropriação conceitual, entendendo que o modo pelo qual um conceito é apropriado gera uma série de dificuldades para os sujeitos que deveriam ser atendidos por este respectivo currículo, quer seja na garantia do direito à educação ou na representação propriamente dita. Como já discutimos em outros estudos derivados dessa pesquisa, quando um grupo ou sujeito não existe no plano da linguagem sua percepção só pode se dar pela ausência e essa requer certa formação para se perceber como processos de invisibilização são produzidos e postos em prática (Matos-de-Souza *et al*, 2021; Matos-de-Souza *et al* 2019).

Em 2017, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) homologou a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017), que serve como base para a criação de currículos nacionais e subnacionais. Cada estado possui um currículo próprio, porém, como poderão ver ao longo o texto, para estarem alinhados à Base Nacional Comum Curricular todos os estados da região revisaram seus currículos. Em 2018, houve uma reformulação geral dos currículos de cada estado, para abranger não só seus objetos de ensino e representações culturais locais, como também as representações e objetos nacionais, à reboque da Base Nacional Curricular. Os currículos das sete unidades subnacionais da Região Norte passaram por esse processo de revisão recentemente. Daí que este exercício de crítica se faz mais do que necessário, pois se

nossas autoridades e autores dos currículos foram capazes de responder às demandas da BNCC é de se imaginar que foram também capazes de responder a um fenômeno que bate às suas portas e ocupa imensos campos de refugiados, como no caso de Roraima, não é? Os currículos analisados foram dispostos em ordem alfabética. Vamos à eles!

### **Acre**

O estado do Acre possui uma população de 911.316 habitantes (IBGE, 2020), com um número de 260.644 matrículas de educação básica. (INEP/MEC, 2020). Começamos a analisar os currículos estaduais pelo estado do Acre a partir do documento Currículo de Referência Único do Acre (2018), estado que entre os anos de 2010 e 2019 recebeu mais de 40.000 migrantes, de 74 nacionalidade distintas, mas, em sua maioria, composta por haitianos (Có *et al*, 2021)

A partir do 6º ano (Acre, 2018), os conteúdos trabalhados voltados para as migrações abordam temas como ancestralidade, especialmente em relação a Língua Espanhola, o deslocamento interno nome dado de migração interna, êxodo rural-urbano – um clássico equívoco na abordagem sobre as migrações - e suas implicações na geografia local. O uso do termo migrante não clarifica a que grupo estão se referindo, todavia, a abordagem sempre é feita em termo de conteúdo e o dispositivo curricular não avança em nenhum termo na garantia do direito à educação pelos migrantes.

Os migrantes no Acre têm crescido cada vez mais, de acordo com o relatório anual de 2020 do Observatório das Migrações (Silva *et al*, 2021), o estado teve um aumento das solicitações de refúgio registradas, com 517 solicitações. O que contrasta com os dados apresentados no início da seção e um indício de que a unidade da federação é mais ponto de entrada que de permanência para a população migrante internacional.

### **Amapá**

O Amapá possui uma população de cerca de 883.121 habitantes, com 134.820 pessoas matriculadas no Ensino Fundamental (IBGE, 2020, INEP/MEC, 2020). O documento analisado foi o Referencial Curricular Amapaense (Amapá, 2018)

O termo migrante não aparece em termo de garantia de acesso ou de direito à educação ao migrante, aparece como conteúdo a ser estudado pelo 3º ano do fundamental, principalmente nas disciplinas de História e Geografia, num esforço para explicar como o estado do Amapá foi formado e qual a influência de imigrantes nesse contexto. São abordados as primeiras migrações

e os povos europeus que para o Brasil vieram, as migrações contemporâneas passam ao largo (Amapá, 2018).

A partir do 6º ano até o 9º ano, vemos que a migração é conteúdo a ser estudado, não só as primeiras migrações, como as migrações que ocorrem originárias da América Latina, como a migração originada pela fronteira Amapá-Guiana Francesa. Também são abordadas questões históricas relacionadas a migração (motivos que levam a migrar, interação com a região, mudanças associadas, compreensão dos fluxos migratórios na América Latina, incluindo conceitos como deslocamento forçado e voluntário, migração e xenofobia). Em termos de conteúdo significa um avanço, por considerar a migração internacional contemporânea como uma questão a ser abordada (Amapá, 2018).

O Amapá recebe um grande contingente de migrantes, especialmente da Guiana Francesa e do Suriname (Rocha; Cardoso, 2020; Ferreira; Tostes, 2017). É interessante notar que o currículo já demonstra interesse na análise dos migrantes e da relação que essa migração estabelece com o estado. Compreender o fluxo migratório é um passo para a abordagem de temas mais sensíveis, como a xenofobia e o preconceito.

### **Amazonas**

O Amazonas é o estado com maior extensão territorial do país, com 1.559.167,878 km<sup>2</sup>, e uma população de 4.291.2030 habitantes (IBGE, 2020). Em 2020, foram contabilizadas 700.104 matrículas no Ensino Fundamental e 69.916 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (INEP/MEC, 2020). O documento analisado foi o Referencial Curricular Amazonense de 2018 (Amazonas, 2018a, 2018b), para o Ensino Fundamental I e II, que traz os mesmos princípios da BNCC e é voltado para desenvolver as habilidades e competências dos estudantes.

O documento não traz nenhuma referência específica aos migrantes e refugiados (Amazonas, 2018), embora o estado receba um grande número de solicitações de refúgio e decisões do CONARE, cerca de 6.463 pedidos, sendo o segundo maior do país (Silva *et al*, 2021). E como já alertamos ao longo do texto, os números dizem sempre às pessoas já com pedidos aceitos e devidamente documentadas, todos os invisíveis perdidos na imensidão do maior estado brasileiro e em meio à maior floresta tropical do mundo estão de fora.

### **Pará**

O Pará possui uma população estimada em 8.807.732 pessoas (IBGE, 2020). Com um total de matrículas no Ensino Fundamental de 1.394.011 e na EJA de 156.413 (matrículas). O

documento analisado foi o Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará (Pará, 2018) As referências para o termo migrante/migração foram identificadas como conteúdo a serem estudados nos anos iniciais e finais do ensino Fundamental.

Para os anos iniciais, o termo migrante foi identificado apenas como migrantes internos, migração rural-urbana – um caso muito frequente de impropriedade conceitual brasileiro, diria até, de redução do debate sobre migração ao senso comum, confundindo-o com mudança de endereço, deslocamentos internos e até passagem com de nível educativo com a migração (Matos-de-Souza *et al*, 2019; Matos-de-Souza *et al*, 2021). Enquanto nos anos finais, não fica especificado se a migração é interna ou internacional, embora o texto indique que são migrações na América Latina, sem indicar se são forçadas ou não. O estado do Pará não recebe grandes contingentes migratórios legais (com registros legais no sistema) (Silva *et al*, 2021), porém há menções em seu currículo a história das migrações e a importância para o desenvolvimento histórico-cultural da região, como ressaltado, sempre no âmbito do conteúdo e com distorções no processo de apropriação conceitual do fenômeno da migração.

### **Rondônia**

O estado de Rondônia possui uma população estimada em 1.821.592 de habitantes (IBGE, 2020) e 252.638 números de matrículas para o Ensino Fundamental e 32.212 na Educação de Jovens e Adultos. O documento analisado foi o Referencial Curricular do Estado de Rondônia – anos iniciais e finais (2018).

Foram encontradas referências aos termos imigrantes, emigrantes e refugiados, voltado para o multiletramento, práticas sociais, textos multimodais e digitais, que incluíssem a comunidade migrante, refugiada, entre outras. Nesse caso, entende-se o migrante como sujeito pertencente a comunidade, não apenas como objeto de estudo através de conteúdos de ensino (Rondônia, 2018).

Em relação aos conteúdos a serem abordados, a migração é abordada em relação aos processos migratórios que construíram o país e a região. Principais fluxos migratórios ao longo da história mundial, a crise migratória mundial e as migrações da América Latina e do Caribe, tipos e causas dos movimentos migratórios (forçados, voluntários). Vê-se que o currículo de Rondônia busca compreender o fluxo migratório na região, seja ele interno (migração rural-urbana) ou de outros países e povos fronteiriços (Rondônia, 2018).

## Roraima

Roraima está localizado no norte do Brasil, com uma população estimada de 648.120 habitantes. A quantidade de matrículas no Ensino Fundamental é estimada em 104.202 e na Educação de Jovens e Adultos em 8.961, segundo o Censo Escolar (INEP/MEC, 2020) 2020. Roraima atualmente é o estado que mais recebe migrantes vindos da Venezuela, pois fazem fronteira um com o outro. É o estado que mais recebe solicitações de refúgio apreciadas pela Conare (56,72% do total) (Silva *et al*, 2021).

O documento analisado foi o Documento Curricular de Roraima (2018). De início, o currículo já reconhece a intensa movimentação migratória de venezuelanos e o impacto que pode ocorrer no sistema educacional, gerando aumento significativo na demanda de matrículas para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. A diversidade étnica é abordada e o projeto busca incluir todos em seu projeto pedagógico, tanto ribeirinhos, quilombolas, como imigrantes e escolas de fronteira.

O documento também aborda o ensino de línguas estrangeiras, enfatizando:

“A razão principal do ensino de línguas estrangeiras deve ser a possibilidade de comunicação, ou seja, a participação ativa do cidadão na sociedade. Em Roraima, isso é mais que uma possibilidade, é uma realidade há muito tempo vivenciada, principalmente nas relações comerciais transfronteiriças quanto nos processos migratórios.” (Roraima, 2018, p. 268)

O ensino de línguas foca bastante no contexto migratório em que Roraima está inserido, tanto em relação aos migrantes venezuelanos, quanto migrantes guianeses, entre outros. O ensino da língua Inglesa e Espanhola tem o foco voltado para a relação com os migrantes e com os países fronteiriços, trabalhando a diversidade cultural e étnica do estado (Roraima, 2018).

Com a relação aos conteúdos, a migração entra como conteúdo histórico a ser trabalhado, os diferentes fluxos migratórios através do tempo, a influência de migrantes na composição histórica, cultural, linguística e gastronômica da região, as organizações que trabalham em prol de migrantes e refugiados, além dos deslocamentos internos.

O documento reconhece a massiva quantidade de migrantes e suas particularidades. A distorção entre idades e série é uma questão trabalhada no documento:

“Os imigrantes ao procurarem as escolas na maioria das vezes não apresentam documentação que comprovem sua escolarização, sendo necessário passar por um processo de classificação, conforme prevê a LDB 9394/96. Não conseguindo atingir a média prevista para aprovação no ano conforme a idade escolar, estes ficam retidos no ano escolar diferente da sua faixa etária, aumentando assim o índice de distorção.” (Roraima, 2018, p. 546).

Pela análise do documento curricular de Roraima (2018), o estado tem tomado algumas decisões educacionais voltadas para os migrantes e refugiados, reconhecendo sua existência no território, inclusive aqueles que não possuem documentos legais referentes a escolarização, à diferença dos demais estados da região norte. O esforço para incluir os migrantes fica evidente ao longo do documento, entendemos também pelo caráter agudo que a migração venezuelana tem significado para a questão demográfica de Roraima (Oliveira, Cavalcanti; Macedo, 2021; Silva *et al*, 2021).

### **Tocantins**

O estado do Tocantins é o único da região norte que não faz fronteira com nenhum outro país. Tem uma população estimada de 1.613.292 de habitantes, e um total de matrículas no Ensino Fundamental estimado pelo Censo Escolar de 2020 em 235.752 e na Educação de Jovens e Adultos com 17.077 matrículas (INEP/MEC, 2020).

Foi analisado o Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Fundamental (Tocantins, 2018). O termo migrante e migração aparece na introdução, exemplificando como o estado foi formado, e o migrante aqui é um deslocado interno (que veio de outras regiões do próprio país, não de fora). O termo é principalmente objeto de conteúdo a ser trabalhado no Ensino Fundamental, voltados para o deslocamento interno, apropriado pelo senso comum como Migração.

Para os anos finais, há uma discussão mais profunda em relação a migração, conflitos nas fronteiras da América Latina, e como crises econômicas podem gerar movimentos migratórios mais intensos e refugiados. Também destaca o papel de associações como a ONU, a FAO e Associações de Ajudas Humanitárias que prestam assistência aos imigrantes e refugiados (Tocantins, 2018).

### **À guisa de conclusão – um currículo migrante**

Os dispositivos curriculares da Região Norte do Brasil, em conjunto, não fogem muito ao padrão que viemos encontrando ao longo do estudo que estamos desenvolvendo: a migração e o migrante pouco aparecem, quando o currículo inscreve o fenômeno em sua linguagem, o faz a partir do conteúdo disciplinar, além de operarem, em sua grande maioria, o exercício de invisibilização da temática (Matos-de-Souza *et al*, 2021; Matos-de-Souza *et al*, 2019). Todos, com a exceção do currículo do estado de Roraima (Roraima, 2018) parecem não ver a migração

como problema a ser enfrentado nem o migrante como sujeito a ser incluído em seu sistema educacional.

Num arranjo societário excludente como o brasileiro que opera numa lógica de descarte dos corpos indesejados, reproduzindo práticas coloniais com sujeitos pertencentes em seu próprio território e sociedade (Mbembe, 2018; Matos-de-Souza; Medrado, 2021; Matos-de-Souza, 2021) é de se imaginar as dificuldades que um sujeito recém chegado, não falante da língua e tendo atravessado uma série de situações extremamente difíceis no caminho até o país, de tal forma que a expressão sobrevivência soaria inadequada para designar sua condição. Por vezes a busca por um país de acolhida vem junto com o desejo de humanidade, de sentir-se pertencente a um grupo a um arranjo que no país de origem, por vezes, não se consegue mais.

Um primeiro passo para a inclusão seria inscrever a migração no texto curricular e o migrante no conjunto de sujeito que identificamos como sendo os que estão no fora: alijados das dimensões mais básicas do direito enquanto participante de uma sociedade. O que se chama de currículo, com já dito nesse texto possui uma variação intrínseca, mas, no Brasil, tais dispositivos possuem uma dupla dimensão de regulação e garantia de direito, muitas vezes é a partir da inscrição no texto curricular que um grupo ganha um direito básico. A falta do trabalho de linguagem, de posição em disputa junto a outros conceitos que representem outros grupos pode significar uma dificuldade para quem busca a inclusão.

Propomos aqui algo diferente para o debate curricular, principalmente em um tempo em que os debates sobre a base curricular e sua validade são postos em disputa (Silva, 2018; Aguiar; Dourado, 2018; Cerqueira de Araújo *et al*, 2020), questionando sua própria elaboração e os discursos em prol de sua adoção. Entendemos que futuras revisões de dispositivos curriculares subnacionais – e mesmo os nacionais e internacionais - abram espaço para a inscrição do migrante, mas, em especial, que abram espaço para debater de forma genuína a inclusão de um currículo migrante, não de uma currículo para o migrante apenas, mas de um currículo que se permita deslocamentos, edições, reedições, tantas quantas foram possíveis, aberto às possibilidades que surgem com as chegadas de novas pessoas a um Estado, a um cidade a um bairro, aberto à leitura do outro, pelo outro e com o outro. Esse currículo ainda está por vir, nós sabemos, mas não podíamos concluir este artigo sem deixar essa provocação aos leitores.

#### **Referências bibliográficas:**

ACRE. (2018). **Currículo de Referência Único do Acre**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/ac\\_curriculo\\_acre.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf)

AGUIAR, M.A. S.; DOURADO, L.F. (2018). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

AMAPÁ. (2018) **Referencial Curricular Amapaense**. Disponível em: [https://nte.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO\\_REFERENCIAL\\_RCA.pdf](https://nte.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf)

AMAZONAS. (2018a) **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>

AMAZONAS (2018b). **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Finais**. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>

BEFU, H. (2011). **Demonizing the “Other”**. In: Wistrich, Robert S. *Demonizing the Other Antisemitism, Racism, and xenophobia*. Londres; Nova York, Routledge.

CERQUEIJA-de-ARAÚJO, G. C., BITENCOURT da SILVA, L. R.; da PONTE e SOUSA SENA, L. C. (2020). **A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino fundamental**. *Linhas Críticas*, 26, 1–25. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.3058>

CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2020). **Brasil: Formação de nível superior e emprego formal**. Brasília, DF: CGEE. Disponível em: <https://fnse.cgee.org.br>

CHATTERJEE, I. (2021). **Alt-right. Movement Dissecting Racism, Patriarchy and Anti-immigrant Xenophobia**. Los Angeles; Londres; Nova Delhi; Singapura; Washington DC; Melbourne: SAGE.

CÓ, N.J., ARAÚJO, J.J.C.N., FARIAS, C. S., NICÁCIO, M. L. **Por Políticas Educacionais para Atender Imigrantes/Refugiados no Brasil: Análise Preliminar das a Partir da Realidade Acreana**. *Cadernos de Educação Básica*, 6(2), 195-2016. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/3259/2079>

FERREIRA, S. D.; TOSTES, J. A. (2020) **Territórios protegidos no corredor transfronteiriço entre Amapá e Guiana Francesa**. *Confins*, 31. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/confins.11947>

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad\\_2013\\_v33\\_br.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2013_v33_br.pdf)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017a). **Mapa político da Região Norte**. Disponível em: [https://geoftp.ibge.gov.br/cartas\\_e\\_mapas/mapas\\_regionais/politico/2017/norte\\_politico2700k\\_2017.pdf](https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_regionais/politico/2017/norte_politico2700k_2017.pdf)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017b). **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>.

INEP/MEC. (2020) **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: INEP. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_do\\_amapa\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_amapa_censo_da_educacao_basica_2019.pdf)

MATOS-DE-SOUZA, R., LAZARINI, T., GOMES-MOREIRA, M. & MARINHO, P. (2019). **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. 31 (Eds.). Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos. (PP. 200-209). Porto: CIIE/FPCE/UP

MATOS-DE-SOUZA, R.; LAZARINI, T; GONZÁLES-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 (X). Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/554>

MATOS-DE-SOUZA, R; MEDRADO, A.C.C. (2021) **Dos corpos como objeto: uma leitura póscolonial do ‘Holocausto Brasileiro’**. Saúde em Debate. 2021, v. 45, n. 128, 164-177. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>

MATOS-DE-SOUZA, R. (2021) **El Colonialismo revisitado por la memoria**. O. A. J. García, J. M. C Sedeño & Ramírez, I. R (Eds). Territorios, Comunidades y Practicas: Una Lectura En Clave Decolonial (pp. 21-41). Pereira: Universidad Libre. Disponível em: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/19851>

MBEMBE, A. (2018) **Necropolítica** São Paulo: N-1.

MEC – Ministério da Educação (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Ministério da Educação. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

OLIVEIRA, T; CAVALCANTI, L; MACEDO, M. (2021) **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2020**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Migrações, DF: OBMigra.

PAULA, A. V.; SILVA, F.T. (2021). **O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. Interfaces da Educação**, 12(35), 686-718. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.5950>

PARÁ. (2018). **Documento curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do estado do Pará**. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_pa.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pa.pdf)

ROCHA, L. A.; CARDOSO, M. (2020). **As condições da transnacionalidade na fronteira Amapá (Brasil) – Guiana Francesas (França)**. PRACS, vol 13(4), 213-227. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/5914>

RONDÔNIA (2018). **Referencial Curricular do Estado de Rondônia**. Disponível em: [https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ENV\\_Referencial\\_RCRO\\_OFICIAL-PARA-O-PRESIDENTE-VILSON.pdf](https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ENV_Referencial_RCRO_OFICIAL-PARA-O-PRESIDENTE-VILSON.pdf)

RORAIMA. (2018). **Documento Curricular do Estado de Roraima**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_rr.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf)

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. (2021). **Refúgio em Números**, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>

SILVA, M. R. (2018) **A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista. 2018, 34, e214130. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA, T. T (2011). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, T. T. (2006). **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica.

TOCANTINS (2018). **Documento Curricular do Tocantins. - Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p>

## 7 EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS<sup>10</sup>

### Resumo

O seguinte artigo apresenta resultados parciais de uma investigação mais ampla sobre o fenômeno da migração no Brasil, nesse escrito os esforços estão centrados na região Centro-Oeste. Analisamos os dispositivos curriculares estaduais da região, buscando palavras relacionadas à migrantes. Apesar de ser uma região que possui fronteira com outros países, os currículos estaduais raramente mencionam a migração internacional. Quando há citação sobre migrantes internacionais, de forma geral, os currículos possuem um enfoque nas migrações do século XX. É difícil de se encontrar menções a refugiados nos currículos, e sobre migrantes internacionais em situação de deslocamento territorial forçado como sujeitos de direitos. Há também uma interpolação entre migrantes nacionais e internacionais, os currículos muitas vezes não especificam a categorização desses migrantes. No currículo estadual do Mato Grosso, por exemplo, são citados os povos indígenas e ciganos como migrantes. Esses povos foram erroneamente colocados em conjunto ao termo migrantes. Isso demonstra que os currículos da região Centro-Oeste não criaram estratégias para o acolhimento e criação de políticas públicas que combatam a xenofobia, o racismo e o preconceito. Em determinados pontos, alguns dos fragmentos de texto dos currículos estaduais da região, que tratam de migrantes, se tornaram incompreensíveis, como foi o caso do Mato Grosso do Sul. A existência de ações afirmativas feitas para migrantes, que deveria estar presente nos textos curriculares, raramente é mencionada. De forma geral, é necessário que a visão dos estados do Centro-Oeste sobre migrantes seja atualizada e ampliada.

Palavras-chave: Migração, Educação, Região Centro-Oeste, Currículo, Brasil.

### Abstract

The following article presents partial results of a broader investigation on the phenomenon of migration in Brazil, in this writing the efforts are centered in the Midwest region. We analyzed the state curricular devices of the region, searching for words related to migrants. Despite being a region bordering other countries, the state curriculum rarely mentions

---

<sup>10</sup> O texto em questão encontra-se no prelo a ser publicado nos Anais do IV Seminário Internacional CAFTe/XIV EIFORPECS.

international migration. When cited about international migrants, in general, the curriculum has a focus on migration in the twentieth century. It is difficult to find references to refugees in the curriculum, and to international migrants in situations of forced territorial displacement as a subject of rights. There is also an interpolation between national and international migrants, the state curriculum often does not specify the categorization of these migrants. In the state curriculum of Mato Grosso, for example, indigenous peoples and gypsies are cited as migrants. These peoples were mistakenly put together to the term migrants. This demonstrates that the curriculum of the Midwest region did not create strategies for the reception of migrants and the creation of public policies that can combat xenophobia, racism and prejudice. At certain points, some of the text fragments of the state curriculum of the region, which deal with migrants, have become incomprehensible, as was the case in the State of Mato Grosso do Sul. The existence of affirmative actions made for migrants, which should be present in the curricular texts, is rarely mentioned. In general, it is necessary that the view of the Midwest states on migrants become more updated and expanded.

Keywords: migration, education, midwest region, curriculum, Brazil.

### **Introdução**

A migração, enquanto um fenômeno contemporâneo, estabelece desafios para os países do Sul Global e, particularmente, no caso do Brasil, relativo a aspectos que envolvem as políticas educacionais destinadas a essas populações, que nas últimas décadas apresentaram um constante crescimento (Cavalcanti, Oliveira; Silva, 2022, 2021; Cavalcanti, Oliveira; Macedo, 2020, 2019, 2018). Na pesquisa em educação brasileira, o tópico carece ainda de massa crítica e unidade, existem alguns trabalhos que evidenciam o interesse temático, no entanto ainda com certa confusão entre a migração e outros fenômenos da educação (Matos-de-Souza, 2019; Oliveira, 2020). E parece haver, por parte das pesquisas em educação, um interesse maior na análise da integração de crianças migrantes no sistema educacional (Oliveira; Tonhati, 2022). Em 2022, foi contabilizado a partir dos dados de residência permanente pelo Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMigra), o total de 186.311 migrantes, entre eles sendo 29.795 crianças e 14.555 adolescentes. Quase 30% dos migrantes eram menores de 18 anos, o que torna obrigatória sua matrícula e permanência na escola (DataMigra, 2023).

Nesse sentido, problematizamos o migrante como um ator histórico-sociológico e buscamos conhecer a inserção desses atores no sistema educativo brasileiro, particularmente, neste artigo, na região Centro-Oeste do país, que possui uma extensa fronteira seca com Bolívia

e Paraguai. Além disso, com o aumento das migrações de crianças e adolescentes, bem como de trabalhadores migrantes na região centro-Oeste (Cavalcanti, Oliveira; Silva, 2022), avalia-se que pesquisar amparos legais e educacionais para esse grupo é de extrema importância. Nesse sentido, a partir da análise dos dispositivos curriculares, tentamos compreender como os estados têm lidado com um fluxo crescente de pessoas que possuem diferentes necessidades educacionais.

Teoricamente, a pesquisa alinha-se, concomitantemente, às abordagens dos Estudos sobre Migração (*Migration Studies*), destacando a distinção entre as migrações internacionais modernas e os deslocamentos internos dentro do país. Assim, busca entender como a figura do migrante enquadra-se no processo de desumanização amparado pelo capitalismo neoliberal, que produz corpos menores e indesejados no processo de invenção dos estados nacionais marcados por processos de reprodução da colonialidade (Mbembe, 2018, Matos-de-Souza; Medrado, 2021). A partir da consulta a marcos legais e documentos norteadores acerca da categoria migrante, mapeamos a presença dessa categoria nos documentos curriculares da educação básica estaduais da região Centro-Oeste do país, dos seguintes estados: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Ainda que o Distrito Federal faça parte da região Centro-Oeste do país, os resultados referentes ao Distrito Federal não serão analisados, pois foram contemplados em artigo derivado da pesquisa e já publicado (Matos-de-Souza *et al.*, 2021).

Assim, buscamos identificar como esses documentos refletem e inscrevem o fenômeno da migração em seus respectivos sistemas educacionais. Este artigo está dividido da seguinte forma. Na primeira seção, apresentamos a metodologia utilizada para análise e desenvolvimento do estudo. Na seção seguinte, são trazidos dados a respeito da região Centro-Oeste do Brasil. Então, realizamos as análises realizadas nos currículos de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Por fim, tratamos das conclusões acerca desta etapa do estudo.

### **Metodologia**

O artigo em questão desenvolve parte de uma pesquisa mais ampla chamada “Narrativas Migrantes: formação, identidade e reinvenção de si”, que procura perceber como a figura do migrante vêm sendo apropriada pelos currículos subnacionais brasileiros (Matos-de-Souza *et al.*, 2019, Matos-de-Souza *et al.*, 2021; Lazarini, Batista; Matos-de-Souza, 2021; Matos-de-Souza, Rodrigues; Moura, 2022). Partindo do pressuposto de que os currículos são territórios em disputa, busca perceber como um conceito se movimenta no horizonte de recepção desses

dispositivos nos permitem ver o próprio processo de circulação e apropriação dos fenômenos e conceitos em sua relação com os interesses públicos e políticos.

Consideramos que os currículos são fontes diretas que contém dados brutos e que exigem do investigador análise, interpretação e vigilância crítica para que sejam atribuídos significados aos achados. O fizemos com base numa perspectiva hermenêutica (Matos-de-Souza, 2022), projetando na análise curricular a ideia de que são documentos norteadores ao mesmo tempo de políticas educacionais e documento orientadores da prática pedagógica, para poder perceber dentro de cada texto, os modos como a migração, o migrante e variantes do termo podem informar os agentes públicos sobre o fenômeno da migração internacional e de como, no plano da linguagem institucional, um equívoco de linguagem pode significar a invisibilização, o silenciamento e a não inscrição do sujeito em uma política pública ou educacional fundamental para sua sobrevivência na sociedade que o está acolhendo.

Não nos ocupamos de como os conceitos e equívocos sobre a migração são apresentados nos conteúdos disciplinares, mas sim no interesse manifesto do currículo enquanto política educacional, ou seja, no que o documento normatiza a inscrição do migrante em seu sistema educacional.

### **Região Centro-Oeste**

A Região Centro-Oeste do Brasil ocupa o terceiro lugar em extensão territorial no país, abrangendo aproximadamente 1,6 milhão de km<sup>2</sup>, mas tem uma população relativamente baixa, com cerca de 16.287.209 habitantes. Nos últimos 12 anos é a região que mostrou maior crescimento populacional, com uma taxa média de 1,2% ao ano, de acordo com dados do último censo do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE, 2023).

Trata-se de uma região com uma economia baseada no agronegócio e no comércio, com índice de desenvolvimento considerado alto, o que atrai muitas pessoas, migrantes internacionais, mas como já dito anteriormente, também os próprios brasileiros, isso confere à região um dinamismo demográfico que a diferencia das demais regiões brasileiras. Como uma região de baixa densidade populacional, há muito espaço para recepção de pessoas interessadas em se deslocar para o Centro-Oeste, isso produz uma representação do recém-chegado muito forte, tendo em vista que toda a região é de ocupação recente na própria história do país.

A parcela de migrantes que pediram residência permanente ou temporária no país totaliza 971.806 migrantes, considerando a década de 2011-2020 (Cavalcanti, Oliveira; Silva, 2021). Durante esse período, os movimentos migratórios observados no Centro-Oeste foram

marcados pela chegada de venezuelanos e haitianos, algo que também foi observado em diversas outras regiões do Brasil, além de vizinhos da fronteira terrestre - Bolívia e Paraguai - e estudantes do Norte Global na cidade de Brasília.

Da mesma forma que ocorreu em várias outras partes do Brasil, em 2022 houve um aumento notável no número de autorizações de residência concedidas no país. Embora esse número seja significativamente menor se comparado às regiões do Norte e Sudeste, que são os principais pontos de entrada para os movimentos migratórios, foram contabilizados 13.473 pedidos na região (OBMigra, 2023). Os dados de 2022 representam uma marcante elevação em relação aos anos anteriores (Cavalcanti, Oliveira; Lemos Silva, 2023) com destaque aos estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso que lideram as estatísticas, com 35% e 28% das solicitações, respectivamente (OBMigra, 2023).

No campo da educação, a região Centro-Oeste conta com 2.122.485 matrículas no Ensino Fundamental, sendo cerca de 7.217 migrantes, conforme apontam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2022. Embora os migrantes do Centro-Oeste correspondam a apenas 9,7% das matrículas do país, cabe ressaltar a análise da última década realizada pelo OBMigra apontam que na cidade de Cuiabá, por exemplo, muitos dos estudantes encontravam-se em escolas públicas em áreas de baixa renda, com renda média que não ultrapassava R\$600,00 (Cavalcanti, Oliveira; Silva, 2021).

Considerando as disparidades sociais e a necessidade de inclusão econômica, torna-se cada vez mais viável e tangível o acesso à educação, seja para iniciar ou dar continuidade aos estudos. Foi com essa perspectiva, os autores do estudo decidiram investigar se os direitos dos migrantes são reconhecidos nos currículos estaduais que regem o Ensino Fundamental nas cinco regiões do Brasil. Agora, no documento em tela, analisamos especificamente a região Centro-Oeste, que engloba três estados: Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Vamos examiná-los a seguir.

### **Goiás**

O estado de Goiás (GO) possui uma área territorial de 340.242 km<sup>2</sup>, população estimada de 7.055.228 habitantes (IBGE, 2023), sendo considerado o estado mais populoso do Centro-Oeste, com 862.812 alunos matriculados no Ensino Fundamental (INEP, 2022). De acordo com o Datamigra (2023), o estado registrou a chegada de um contingente de 2.161 migrantes durante o mesmo período. Em relação aos alunos migrantes, foram contabilizadas 2.272 matrículas, que em comparação com os outros estados da região, é o maior contingente.

O Documento Curricular para o Goiás Ampliado (Goiás, 2019a, 2019b, 2019c, 2021), é o dispositivo curricular que será objeto de análise. O Documento foi desenvolvido em 2018 e ampliado em 2019 e tem como referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que determina o que deve ser implementado nos currículos em todo território nacional, como base para uma educação nacional padronizada. Nota-se que o currículo tem preocupação com temáticas contemporâneas e com as questões da diversidade, incluindo o que chama de migração, que se confunde ao longo do documento com os deslocamentos internos, mas que reserva no item sobre a educação goiana, dentre outros temas de relevância:

A educação em Goiás também se preocupa com as comunidades internacionais presentes no estado. Nelas estão estudantes que necessitam de uma educação diferenciada, que respeite suas culturas e línguas maternas. O DC-GO sugere que os municípios que possuem essas comunidades promovam essa educação singular para que os estudantes de origem internacional se sintam incluídos no processo educacional e que suas práticas sejam repassadas aos demais estudantes e comunidade escolar (Goiás, 2019c, p. 425)

Na continuação do documento, percebe-se que esta menção ao migrante internacional refere-se mais aos grupos migrantes de origem europeia, que foram assentados no território goiano no início do século XX e mantiveram comunidades fechadas com o uso do idioma de suas respectivas origens: “A seguir apresenta-se uma relação de municípios goianos e procedência de suas comunidades internacionais: Vianópolis/Estados Unidos, Rio Verde/Alemanha, Colônia de Uvá/ Alemanha, Nova Veneza/Itália, Goiânia/Japão e Anápolis/Síria, Líbano e Turquia” (Goiás, 2019c, p. 425). Nos demais volumes (Goiás, 2019a, 2019b, 2021) a preocupação se repete com a mesma localização da problemática da migração no passado, numa mixórdia que envolve migrantes por convite e pessoas em deslocamento interno, que no tempo presente constituem grupos assentados e brasileiros natos há algumas gerações e bem distante do fenômeno contemporâneo das migrações internacionais.

Um elemento de destaque é que o dispositivo dedica um subtítulo especial para a educação de refugiados (Goiás 2019a, 2019b, 2019c). Usando do Estatuto do Refugiado, estabelecido pelo Alto Comissariado (ACNUR), em 1951, que conceitua quem é o refugiado e reitera a chegada de refugiados no Goiás, como sírios, haitianos e venezuelanos.

O DC-GO garante em várias habilidades, de diferentes componentes, o respeito e valorização destas pessoas no estado, além de, incentivar aos professores uma recepção especial para com estes estudantes de educação infantil e ensino fundamental, devem também ter um cuidado especial com as línguas maternas e o ensino da Língua Portuguesa para os que não

possuem como primeira língua, o português. O respeito ao refugiado dentro das instituições de ensino faz melhorar a qualidade de vida dos refugiados, aumentar a diversidade cultural entre estudantes e professores e diminuir a xenofobia, possibilitando mais respeito ao estrangeiro, ao de fora. (Goiás, 2019a, p. 426)

Apesar da manifestação da preocupação com as comunidades internacionais mencionadas anteriormente no estado, o currículo, de maneira geral, apresenta poucos avanços ao tratar do tema de migração, sem apresentar, por exemplo, aos movimentos migratórios forçados atuais, violação de direitos humanos, xenofobia ou racismo. As dinâmicas de deslocamentos internos são amplamente trabalhados, o que precisa, de fato ser salientado no currículo de um estado que é de ocupação recente na linha do tempo da história brasileira. A migração internacional e os deslocamentos forçados são pouco explorados, e os migrantes aparecem ao longo do documento em algumas poucas entradas como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula em diferentes disciplinas, mas, como já salientado anteriormente numa confusão permanente entre deslocados internos e descendentes de migrantes assentados na primeira metade do século XX e detentores de direitos como cidadão brasileiros a algumas gerações.

### **Mato Grosso**

O estado de Mato Grosso é notável por sua vasta extensão territorial, abrangendo um total de 903.208.361 km<sup>2</sup>, o que o torna o maior estado na região brasileira. Com uma população estimada em 3.658.813 habitantes (IBGE, 2023), o estado registrou em 2022 um total de 486.568 matrículas no Ensino Fundamental, segundo informações do INEP neste ano. No âmbito da migração, Mato Grosso tem se destacado como um polo de atração para migrantes. De acordo com o Datamigra (2023), o estado registrou a chegada de um expressivo contingente de 3.031 migrantes durante esse período. Contudo, é relevante observar que essa expressiva migração não se traduz de maneira proporcional na educação do estado. O número de matrículas de alunos migrantes nas escolas de Mato Grosso, no ano de 2022, foi de apenas cerca de 1.822 no Ensino Fundamental. Essa diferença substancial entre o fluxo migratório e a integração dos migrantes no sistema educacional é um ponto que demanda atenção e ação no desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e eficazes para a população migrante.

Ao ampliar a visibilidade e o reconhecimento desses grupos nos planos de educação, podemos promover uma educação mais inclusiva, diversa e justa, que respeite a pluralidade cultural e social do país. Além disso, é fundamental refletir sobre como a falta de representatividade e o apagamento dessas identidades impactam a construção da identidade

coletiva e individual dos estudantes, bem como sua formação como cidadãos conscientes e críticos. Diante desse cenário, foram analisados os Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2021), que regem as escolas públicas estaduais deste estado e serve de referência para reestruturação dos Projetos Pedagógicos de cada escola. Este documento, assim como os outros currículos já analisados têm forte influência da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), cuja pretensão, como já dito anteriormente, é a de padronizar o que deve ser ensinado nas escolas.

Nos cinco dispositivos curriculares do Mato Grosso, nota-se que a questão dos migrantes é frequentemente abordada em diferentes contextos, mas geralmente de maneira superficial, muitas vezes sendo agrupada de forma genérica e às vezes inadequada, juntamente com outros grupos diversos, como a população indígena, a população cigana e até mesmo a população circense. Isso resulta em uma representação dos migrantes como uma categoria amorfa, sendo tratados de maneira homogênea, o que demonstra não apenas um problema de definição conceitual nos documentos, mas também uma falta de conhecimento substancial na elaboração desses materiais.

A falta de distinção entre os diferentes grupos de pessoas que se movimentam, com sucessivas necessidades, culturas e contextos, revela a necessidade urgente de uma abordagem mais precisa e sensível às complexidades da migração e das demais comunidades mencionadas. É fundamental que os documentos curriculares sejam revisados e ajustados para refletir de maneira mais precisa a diversidade dos grupos em questão e proporcionar uma base educacional inclusiva e informada.

### **Mato Grosso do Sul**

O estado do Mato Grosso do Sul, último estado a ser analisado do Centro-Oeste, tem uma área de 357.142,082 km<sup>2</sup>, uma população de 2.756.700 habitantes, e 381.975 matrículas no Ensino Fundamental (IBGE, 2023). O DataMigra (2023) registrou no último ano um total considerável de 4.275 registros de migrantes no estado. Desse montante, registra-se a presença de 1.572 matrículas de alunos migrantes no Ensino Fundamental. Esses registros são significativos, uma vez que refletem a realidade da migração no Brasil, incluindo a migração de crianças em idade escolar. A presença de alunos migrantes no Ensino Fundamental pode ter implicações significativas para o sistema educacional e para a sociedade como um todo.

Dos três estados em estudo, o Mato Grosso do Sul (Daher, H. Q., França, K. B.; Cabral, 2019 Mato Grosso do Sul, 2021) é o que apresenta o dispositivo curricular mais confuso em

termos conceituais, seja por não incluir migrantes e refugiados como sujeitos de direitos, mas apenas como objeto de conteúdo, quando o faz, expressa, como no parágrafo abaixo algo que chega a ser incompreensível ao tentar caracterizar a territorialidade do estado:

As migrações de contingentes oriundos dos Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo, as imigrações de países, como Alemanha, Espanha, Itália, Japão, Paraguai, Bolívia, Portugal, Síria e Líbano foram fundamentais para o povoamento de Mato Grosso do Sul e marcam a fisionomia dessa região. O Estado também recebeu ciclos migratórios de quilombolas, remanescentes de Minas Gerais e Goiás, os quais também foram responsáveis pela formação socioeconômica; atualmente, os quilombolas estão distribuídos em vinte e duas comunidades e mantém, ainda, suas práticas culturais (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 21)

Uma mixórdia que coloca no mesmo bojo deslocados internos, brasileiros descendentes de migrante por convite, migrantes internacionais de países fronteiriços, quilombolas de origem mineira e goiana (sic).

Apesar disso, não faz mais menções ao migrante, muito menos se esse está inserido no contexto escolar, ou se há ações afirmativas para eles. Também faz pouca menção aos migrantes estrangeiros, não menciona deslocamentos forçados nem refúgio ou refugiados. Em relação aos conteúdos a serem trabalhados em sala, o currículo segue o mesmo dos outros estados: seguindo orientações disponibilizadas pela BNCC (Brasil, 2018), como a formação do Brasil se deu através de fluxos migratórios europeus e africanos, uma excrescência que coloca em termo equivalente a migração por convite e o tráfico de pessoas escravizadas.

É de causar estranhamento que um estado com fronteira seca permeável com dois países vizinhos, Bolívia e Paraguai, com escolas e educação de fronteira ignore o fenômeno da migração internacional contemporânea, limitando-se a reproduzir a BNCC. Talvez, valha a pena investigar as formas através das quais o estado do Mato Grosso do Sul percebe seus cidadãos e constrói a partir dele a representação do estrangeiro, de quem vem de fora.

### **Conclusão**

Com a análise feita dos currículos dos três estados da região Centro-Oeste, vemos que o estado mais atento para sujeitos migrantes e refugiados, é o de Goiás, que dentro do seu documento aborda o migrante e o refugiado como sujeito participante e a ser inserido no sistema educacional. Além de identificarem peculiaridades em relação ao ensino que deve ocorrer em sala, pensando sobre a cultura, a língua, e outros aspectos que a migração pode trazer para

dentro da sala de aula, buscando incluir o aluno migrante e também os colegas, para que possa ocorrer realmente uma educação inter, pluri e multicultural. O aumento significativo no número de haitianos e venezuelanos nos últimos anos na região Centro-Oeste juntamente com a alocação de parte desses migrantes em atividades ligadas à indústria do agronegócio, especialmente nos setores de abate de animais para exportação, são fatores que ajudam a explicar esse padrão migratório (Cavalcanti, Oliveira; Silva, 2022). Como Goiás é o estado com mais migrantes inseridos no Ensino Fundamental, podemos entender que há um esforço do estado em atender a um público crescente na região.

Em compensação, os estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, deixam muito a desejar em relação a abordagem do migrante como sujeito, não apenas como conteúdo. Além de deixarem em aberto qual migrante estão falando, se deslocados internos ou migração internacional, não apresentam com profundidade o que pode e precisa ser feito para uma educação inclusiva com tais sujeitos. Os conteúdos abordados são esperados, já que fazem parte da Base Nacional Comum Curricular.

No mais, quando comparados com os currículos de outras regiões já analisados, como o da região Norte (Lazarini, Batista; Matos-de-Souza, 2021), Nordeste (Matos-de-Souza, Rodrigues; Moura, 2022) e do Distrito Federal (Matos-de-Souza et al, 2021), os currículos não destoam muito entre si. A parte de abordagem dos conteúdos é, senão, idêntica, muito similar, já que seguem as orientações da BNCC. Um achatamento que desconsidera a diversidade regional, e em termos de migração, como cada estado e região, encontra formas distintas de manifestação das migrações internacionais. No entanto, diferem em relação à abordagem do migrante como sujeito. Pelo menos um estado de cada região menciona o migrante como sujeito, o que mostra como a migração no Brasil ainda é pouco representada, ou não são considerados como sujeitos participantes do sistema educacional.

Em um país onde ocorre uma violação generalizada e sistemática dos direitos fundamentais, impedindo a implementação dos princípios estabelecidos na Constituição Federal, nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos e na legislação ordinária, é essencial discutir a migração como ausência. Desconsiderar a contribuição valiosa que a população migrante pode oferecer à educação brasileira equivale a ignorar toda a riqueza de conhecimento que cada pessoa pode adquirir a partir de suas vivências e interações com os outros. É crucial para nossa sociedade compreender que a diversidade de perspectivas enriquece nossa compreensão do mundo e fomenta a justiça social. Ignorar essa diversidade perpetua a discriminação, a violência e a xenofobia. Portanto, é fundamental enfrentar esses desafios,

valorizando cada voz individual e trabalhando ativamente em prol da igualdade e inclusão em todos os aspectos da vida em sociedade.

### Referências

BRASIL (2018). **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC.

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. (2018), **Migrações e Mercado de Trabalho no Brasil. Relatório Anual 2018**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra.  
<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. (2019). **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2019**. 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.  
<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. (2020), **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF.  
<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. (2021). **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF.  
<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. (2022). **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; LEMOS SILVA S. (2023). **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra.  
<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/dados-consolidados1>

DataMigra (2023). **Sistema de Registro Nacional Migratório**. Brasília: OBMigra.  
<https://datamigra.mj.gov.br/#/public/bases/sisMigraAnoRegistro>

DAHER, H. Q., FRANÇA, K. B.; CABRAL, M. M. S. A. (2019) **Mato Grosso do Sul. Currículo de referência de Mato Grosso do Sul. Feito por todos, para todos. Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Campo Grande SED. <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Currículo-MS-V26.pdf>

GOIÁS. (2019a). **Documento Curricular para Goiás Ampliado. Volume I Educação Infantil.** Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/Vol%20I%20Educacao%20Infantil.pdf>.

GOIÁS (2019b). **Documento Curricular para Goiás Ampliado. Volume II. Ensino Fundamental Anos Iniciais.** <https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/Vol%20II%20Anos%20Iniciais.pdf>

GOIÁS (2019c). **Documento Curricular para Goiás Ampliado. Volume III Ensino Fundamental Anos Finais.** <https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/Vol%20III%20Anos%20Finais.pdf>

GOIÁS (2021) **Documento Curricular para o Goiás Etapa Ensino Médio.** <https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/DCGOEM%202021.pdf>

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). **Censo Demográfico 2022- População e Domicílios. Primeiros Resultados.** <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>.

INEP – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022.** Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica>.

LAZARINI, T., BATISTA, M.S. & MATOS-DE-SOUZA, R. (2021). **Educação e migração na região norte : Análise dos currículos estaduais.** In Leite, C & Fernandes, P. (Eds. ). Currículo, Formação e Tecnologias /educativa. Porto: CIIE/FPCEUP. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42584>

MBEMBE, A. (2018) **Necropolítica.** São Paulo n-1 edições.

MATO GROSSO. (2018a). **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Concepções para a Educação Básica.** Cuiabá: SEDUC. <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>.

MATO GROSSO (2018b). **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Concepções para a Educação Infantil.** <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>.

MATO GROSSO (2018c). **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Concepções para a Ensino Fundamental Anos Iniciais.**

<https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>.

MATO GROSSO (2018d). **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Concepções para a Ensino Fundamental Anos Finais.**

<https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>.

MATO GROSSO (2021). **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Ensino Médio.**

<https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>.

MATO GROSSO DO SUL (2021). **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul. Feito por todos, para todos. Ensino Médio.** Campo Grande: SED. <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>.

MATOS-DE-SOUZA, R., LAZARINI, T., MOREIRA, M. G.; MARINHO, P. (2019). **Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: Um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira**. In:

Leite, C & FERNANDES, P.(Eds.). Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos, p 200-209. Porto: CIIE/FPCE/UP.

[https://www.researchgate.net/publication/336650643\\_Os\\_sujeitos\\_invisiveis\\_da\\_Educacao\\_d\\_e\\_Jovens\\_e\\_Adultos\\_brasileira\\_um\\_estudo\\_sobre\\_a\\_apropriacao\\_do\\_migrante\\_na\\_recente\\_producao\\_academica\\_educacional\\_brasileira](https://www.researchgate.net/publication/336650643_Os_sujeitos_invisiveis_da_Educacao_d_e_Jovens_e_Adultos_brasileira_um_estudo_sobre_a_apropriacao_do_migrante_na_recente_producao_academica_educacional_brasileira)

MATOS-DE-SOUZA, R., LAZARINI, T., GONZÁLES-MONTEAGUDO, J., & TRISTÁN, J. M. B. (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>.

MATOS-DE-SOUZA, R., RODRIGUES, M. Dos R.,; De MOURA, E. M. B. (2022).

**Migração E Educação: A Invisibilização Do Migrante Nos Documentos Curriculares Da Região Nordeste Do Brasil.** Revista de Educação Pública, 31, 1–21.

<https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12671>

MATOS-DE-SOUZA, R. (2022). **Notas Para O Trabalho Com A Hermenêutica Na Pesquisa Em Educação.** Momento - Diálogos Em Educação, 31(03), 26–40.

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14038>.

MATOS-DE-SOUZA, R.; MEDRADO, A. C. C.. (2021). **Dos corpos como objeto: uma leitura pós-colonial do ‘Holocausto Brasileiro’.** Saúde Em Debate, 45(128), 164–177.

<https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>

OLIVEIRA, A. D. O (2020). **Imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente.** Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e 2013655, p. 1-15, 2020.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2013655.pdf>.

OLIVEIRA, T; CAVALCANTI, L; MACEDO, M. (2022) **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2021**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigrações e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra.  
<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/dados-consolidados1>

## 8 MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: OS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS E O MIGRANTE DA REGIÃO SUDESTE <sup>11</sup>

### Resumo

A migração, enquanto um fenômeno contemporâneo global, estabelece desafios para os países do sul global e, particularmente, no caso do Brasil, relativo a aspectos que envolvem as políticas educacionais destinadas a essas populações. Nesse sentido, realizou-se uma busca do migrante como sujeito histórico-sociológico a partir da sua identificação nos currículos estaduais, particularmente, neste artigo, na região Sudeste do país que possui, em termos quantitativos, a maior concentração populacional. Teoricamente, a pesquisa alinha-se às abordagens dos Estudos sobre Migração (Migration Studies), marcando a diferença entre o fenômeno das migrações internacionais contemporâneas e os deslocamentos internos nacionais. A partir da consulta a marcos legais e documentos norteadores acerca da categoria migrante, mapeamos a presença dessa categoria nos quatro documentos curriculares da educação básica estaduais da região Sudeste do país: São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Assim, identificou-se como esses documentos refletem o fenômeno da migração. Utilizando-se da metodologia de análise documental, procuramos variações e marcações da presença da figura do migrante, utilizando marcadores como migrante, refugiado e seus correlatos. Como conclusões da análise, alinhados aos estudos já realizados em outras regiões do país com o mesmo fim, por nosso grupo de pesquisa, avaliamos que os documentos curriculares existentes apresentam pouquíssimos avanços para a região, considerando, na maioria dos casos estudados, o fenômeno da migração de forma invisibilizada e não crítica, reduzindo o sujeito apenas a um conteúdo nos livros didáticos.

Palavras-chave: migração, educação, região sudeste, currículo, migrante.

### Abstract

Migration, as a contemporary global phenomenon, poses challenges for the countries of the global south and, particularly in the case of Brazil, for aspects involving educational policies aimed at these populations. In this sense, we sought to search for the migrant as a historical-sociological subject based on its identification in state curricula, particularly, in this article, in

---

<sup>11</sup> O texto em questão encontra-se no prelo a ser publicado nos Anais do IV Seminário Internacional CAFTe/XIV EIFORPECS.

the Southeast region of the country, which has, in quantitative terms, the highest population concentration. Theoretically, the research is aligned with the approaches of Migration Studies, marking the difference between the phenomenon of contemporary international migrations and national internal displacements. By consulting legal frameworks and guiding documents on the migrant category, we mapped the presence of this category in the four curricular documents for public basic education in the southeast states of the country: São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, and Minas Gerais. In this way, we identified how these documents reflect the phenomenon of migration. Using the methodology of documentary analysis, we looked for variations and markings of the presence of the figure of the migrant, using markers such as migrant, refugee, and their correlates. As conclusions of the analysis, in line with studies already carried out in other regions of the country for the same purpose by our research group, we assess that the existing curriculum documents show very little progress for the region, considering, in most of the cases studied, the phenomenon of migration in an invisible and non-critical way, reducing the subject only to content in the textbooks.

Keywords: migration, education, southeast region, curriculum, migrant.

### **Considerações Iniciais**

Os deslocamentos e as migrações são parte da história da humana desde os primórdios da humanidade, inicialmente em busca de sobrevivência, alimento e abrigo, passando pelo período conhecido como das grandes navegações em busca de novas terras, cuja consequência foi a invasão das terras do Sul Global, o que resultou na escravização e a transferência forçada de pessoas negras africanas e no extermínio de muitos povos originários das Américas. Posteriormente, fruto da ocupação colonial que buscava embranquecer o territórios outrora colonizados das Américas, houve a migração por convite de pessoas brancas, de origens europeia e asiática, especificamente do Japão e da Coreia do Sul, para povoar, trabalhar e seguir no processo de ocupação de terras dos povos indígenas, até chegarmos aos dias de hoje, com o fenômeno das migrações internacionais contemporâneas, ou seja, o movimento espontâneo de grandes massas populacionais entre os países de pessoas em busca de melhores condições de vida. A migração apresentou diversas mudanças ao longo do tempo, por isso, a importância de se ter cuidado na apropriação conceitual, pois a referência ao migrante, à migração não é plana como pode fazer parecer o senso comum.

Uma das mudanças mais significativas para a migração contemporânea, foi a intensificação das migrações Sul-Sul: pessoas do Sul Global migram para países também do

Sul Global, que possuam melhores condições econômicas e sociais. No Brasil, fica evidente esse movimento de países vizinhos, ou próximos, como o Haiti e a Venezuela, e a intensificação dessa migração para o país. Ao mesmo tempo, o aumento das solicitações de formalização de migrantes, buscando maior proteção e segurança em outros países, gera reflexões sobre esse novo panorama, particularmente para o país que recebe os migrantes, no que diz respeito às condições necessárias para atender essa crescente demanda.

Com o aumento das migrações de crianças e adolescentes (Cavalcanti, Oliveira; Silva, 2022), avalia-se que pesquisar amparos legais e educacionais para esse grupo é de extrema importância. Como parte de uma pesquisa mais ampla, e dando continuidade a mesma, na qual já analisamos os currículos educacionais da região Norte (Lazarini, Batista; Matos-de-Souza, 2021), Nordeste (Matos-de-Souza, Rodrigues; Moura, 2022) Nacional e do Distrito Federal (Matos-de-Souza *et al*, 2021), além de revisão sobre o tema (Matos-de-Souza *et al*, 2019), o presente artigo busca analisar aqui os currículos estaduais da região Sudeste do Brasil, na esperança de encontrar políticas e ações afirmativas que levem em conta o migrante, reconhecendo essa população como portadores de direitos e também dignos de participação e inclusão na comunidade escolar.

Nesse sentido, o texto tem como propósito examinar como os currículos escolares das unidades federativas da Região Sudeste do Brasil abordam os temas da migração e dos migrantes. Para conduzir essa análise, realizamos uma pesquisa nos documentos curriculares dos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo - e da Cidade de São Paulo<sup>12</sup> - em busca de palavras-chave, tais como migração, migrante, refúgio, refugiado e termos relacionados. Nosso objetivo é compreender como esses conceitos são tratados ou deveriam ser abordados nos planos de ensino, bem como refletir sobre a educação na Região Sudeste e a recepção e inclusão dos migrantes com base na análise desses currículos. Inicialmente é apresentado o detalhamento da metodologia utilizada, seguido pela caracterização da região e a análise de cada um dos estados supracitados, para então apresentarmos as considerações finais acerca dos achados da pesquisa.

## **Metodologia**

---

<sup>12</sup> A inscrição da Cidade de São Paulo se deve ao volume de migrantes recebidos pela cidade, que produz uma assimetria regional, daí sua abordagem em detrimento das demais capitais regionais.

Por meio da metodologia de análise documental, procuramos identificar variações e indícios da presença do migrante, utilizando marcadores como "migrante," "refugiado," e termos relacionados. Optamos pela análise documental como método devido à adequação ao objeto de análise, propriamente, documentos. Reconhecemos que os currículos subnacionais são fontes diretas contendo informações brutas, requerendo do pesquisador uma análise crítica, interpretação e vigilância cuidadosa para atribuir significado aos achados.

É importante destacar que este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla denominada "Narrativas Migrantes: formação, identidade e reinvenção de si", cujo objetivo é investigar como a figura do migrante tem sido incorporada pelos currículos educacionais em diferentes regiões do Brasil (Matos-de-Souza *et al.*, 2019, Matos-de-Souza *et al.*, 2021, Lazarini, Batista; Matos-de-Souza, 2021, Matos-de-Souza, Rodrigues; Moura, 2022). Partindo da premissa de que os currículos são espaços de disputa, esta pesquisa visa compreender como um determinado conceito se difunde dentro do âmbito desses dispositivos, permitindo-nos examinar o processo de circulação e apropriação de fenômenos e conceitos em relação aos interesses públicos e políticos.

Portanto, decidimos que os documentos selecionados seriam suficientes para abordar as questões de pesquisa que nos propusemos a responder, considerando a temática do estudo e a inexistência de outros dispositivos do tipo currículo anunciados pelas entidades subnacionais. O pesquisador, nesse tipo de análise atua de forma a não ser um mero leitor, permitindo-se desempenhar o papel de observador daquilo que não está explicitamente dito. Os currículos estaduais analisados foram acessados através dos sites das respectivas secretarias de educação de cada estado. Para realizar a análise do conteúdo desses documentos, como pesquisadores atuantes nesse campo das migrações, nos propomos a examinar minuciosamente as indicações e variações que denotam a presença do migrante por meio de palavras e/ou expressões que moldam o conceito de migração e suas implicações, com especial atenção ao fenômeno da invisibilidade social.

### **Região Sudeste**

A região Sudeste é o grande polo econômico brasileiro e atrativo para migrantes desde a segunda metade do século XIX. Embora o fluxo migratório tenha se expandido para outras regiões, o Sudeste ainda recebe uma grande leva de migrantes, especialmente para a capital de São Paulo. Ocupando uma área de aproximadamente 924.511 km<sup>2</sup>, a segunda menor região do

país, ainda assim é considerada a região mais desenvolvida e populosa do Brasil, com aproximadamente 84,8 milhões de habitantes, ou 41,8% da população brasileira (IBGE, 2023).

A parcela de migrantes que pediram residência permanente ou temporária totaliza 971.806 migrantes, considerando a década de 2011-2020 (Cavalcanti, Oliveira; Silva, 2021). Ainda segundo o Observatório das Migrações internacionais (OBMigra), o Sudeste foi a região que recebeu a maior parcela de migrantes, registrando o maior número de solicitações de residência mais longa (permanentes e temporárias), sendo 31,5 % para São Paulo e 17% para o Rio de Janeiro (Cavalcanti, Oliveira; Silva, 2021).

Em 2022, observou-se um aumento significativo no volume de registros de autorização de residência no Brasil e na região sudeste, onde foram contabilizados 66.670 pedidos (OBMigra, 2023). Os números de 2022 representam uma marcante elevação em relação aos anos anteriores (Cavalcanti, Oliveira; Lemos Silva, 2023). São Paulo e Rio de Janeiro ainda lideram as estatísticas, com 76% e 14%<sup>13</sup> das solicitações, respectivamente (OBMigra, 2023).

O aumento nos números de residência durante esse período pode estar diretamente relacionado ao impacto global da pandemia de Covid-19, que teve repercussões significativas na mobilidade das pessoas. Apesar de 2022 ter mostrado sinais de uma recuperação mais forte nesse aspecto, não foi o bastante para restaurar os padrões pré-crise sanitária no país (Cavalcanti, Oliveira; Lemos Silva, 2023).

Vale ressaltar que, ao contrário dos dados compilados pelos autores ao longo da última década, o triênio de 2020-2022 viu a região Norte se destacar como a região brasileira com o maior número de solicitações de residência, totalizando 95.980 pedidos só no ano de 2022. Esse aumento pode ser atribuído principalmente à migração venezuelana no estado de Roraima, que registrou 64.955 pedidos nesse ano (OBMigra, 2023).

No que tange à educação, o Sudeste conta com cerca de 10.250.077 de matrículas no Ensino Fundamental (INEP, 2022), sendo aproximadamente 26.516 migrantes<sup>14</sup>. Embora os migrantes correspondam a 0,26% das matrículas da região, já não é de hoje que diversos documentos indiquem a inclusão desses na escola:

---

<sup>13</sup> Percentuais calculados a partir dos números absolutos de São Paulo (50.729) e Rio de Janeiro (9.177), constantes no Plano Tabular elaborado pelo OBMigra.

<sup>14</sup> Valor de projeção calculado para 2022, a partir dos últimos dados oficiais do Censo Escolar do Inep de 2020, tabulados pelo Obmigra, que registrou 76.127 mil matrículas de migrantes no país, de um total de 26.718.830 matrículas no EF, ou seja, cerca de 0,28% de entradas no Brasil. O Sudeste, por sua vez, teve uma representação de 36% do total de matrículas de migrantes, divididos em seus estados (RJ, MG, ES e SP). Para fins de projeção, para o ano de 2022, foi refletido o mesmo cenário, considerando os dados oficiais do INEP de matrículas no Ensino Fundamental neste ano, sendo 26.452.228 matrículas do EF e 74.066 de migrantes no país (INEP, 2022).

Nos dias de hoje, com movimentos migratórios recentes, em especial, os bolivianos na cidade de São Paulo e os haitianos que se concentram nas Regiões Sul e Sudeste do país, defronta-se com diversas dificuldades no dia a dia escolar, principalmente, na relação com os colegas brasileiros e na negação da cultura de seus ancestrais. (...) o que atribui à falta de uma política de inclusão voltada para o aluno imigrante na sala de aula, e também na comunidade na qual sua família escolheu para se estabelecer em um novo território (Oliveira, 2020, p. 12).

O fenômeno da migração apresenta crescentes aumentos para o Brasil, especialmente de países sul-americanos e africanos, como Venezuela e Angola, além do Haiti (América Central), que possuem os números mais altos em relação a solicitação de refúgio no país. Em 2022 foram registradas 50.355 solicitações de refúgio, dentre as quais 33.753 eram de venezuelanos, 5.484 de cubanos e 3.418 de angolanos, além de 139 outros países (Junger da Silva *et al*, 2023). Em relação às regiões brasileiras que receberam mais solicitações, ficam a região Norte com 57,8% e a região Sudeste, com 26,2% do total de solicitações registrado pelo Comitê Nacional para Refugiados – Conare (Junger da Silva *et al*, 2023).

Como trabalhamos com migrantes, não somente refugiados, vale mencionar as outras migrações que ocorrem no país. O Observatório das Migrações internacionais promove dados referente a trabalhadores migrantes:

O mercado de trabalho formal para os migrantes se manteve aquecido em 2022: foram mais de 35 mil vagas criadas e 307,6 mil movimentações, entre admissões e desligamentos. (Cavalcanti, Oliveira, Lemos Silva, 2023, p. 23)

Em 2022, a Região Sul gerou 21,3 mil postos de trabalho, o estado de São Paulo 4,5 mil e Roraima 2,2 mil, para os imigrantes, o que mostra que o Brasil é um país que recebe bastante migrantes, tanto para trabalho quanto também para morar. O número de registros de autorização para residência aumentou muito em relação aos anos anteriores, com 243,2 mil registros (Cavalcanti, Oliveira, Lemos Silva, 2023).

Com tantos vistos laborais e de residência, entrar na escola e dar início ou continuidade aos estudos se torna cada vez mais plausível e real. Com isso em mente, os autores do artigo buscaram analisar se há, ou não, a presença do sujeito migrante como sujeito de direitos nos currículos estaduais das cinco regiões brasileiras, que regem o Ensino Fundamental. Agora é o momento de analisarmos a região Sudeste, que conta com quatro estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Vamos a eles.

### **Espírito Santo**

O estado do Espírito Santo possui uma área territorial de 46.074,448 km<sup>2</sup> e uma população estimada de cerca de 3.833.486 habitantes, com 501.919 pessoas matriculadas no Ensino Fundamental, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022). Vale ressaltar que o estado é o que menos recebe migrantes e refugiados na região, sendo 17.399 registros total de migrantes entre 2000 e 2022 e ainda assim, registrou 1.185 de matrículas de migrantes no Ensino Fundamental<sup>15</sup>.

O documento analisado foi o Currículo do Espírito Santo (Espírito Santo, 2020a; 2020b; 2020c), que segue as orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular, mantendo um currículo similar aos outros estados, para o caso das pessoas que migram, não ficarem em déficit escolar, em relação de um estado para outro. Não abordaremos o Ensino Médio, pois os documentos curriculares do estado estão defasados (Espírito Santo, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) e a elaboração do currículo do Ensino Médio encontra-se ainda em fase de elaboração, tendo apenas um rascunho publicado (Espírito Santo, 2021). O termo migrante aparece, inicialmente, no currículo capixaba como uma forma de construção identitária do seu povo. Dessa maneira, o documento menciona as referências curriculares para o estado com marcações identitárias e traços históricos, sociais e culturais. Cabe destacar que as menções são realizadas, em quase sua totalidade, à de povos europeus, sendo eles: poloneses, suíços, austríacos, belgas, neerlandeses, luxemburgueses, libaneses e italianos. Em relação ao texto introdutório da Educação Infantil e Ensino Fundamental, não reconhece a presença de migrantes ou refugiados no currículo.

O texto introdutório da área de Ciências Humanas (anos iniciais e finais) destaca o objetivo da proposta curricular em formar sujeitos críticos e capazes de questionar realidades (Espírito Santo, 2020b). Nesse contexto, a proposta traz a necessidade de reflexão acerca dos fluxos migratórios, entre outros temas. No 2º e no 3º ano do fundamental, principalmente nas disciplinas de História e Geografia, o tema migração aparece num esforço de construção identitária do aluno, a partir da diversidade geográfica, étnica e cultural da população.

A partir do 4º ano até o 9º ano, vemos que a migração é conteúdo a ser estudado, a partir da compreensão dos fluxos de migração na América Latina e as principais políticas migratórias da região. Também são abordadas questões históricas relacionadas à migração, incluindo migrações internas e internacionais (incluindo conceitos como deslocamento forçado e voluntário, fluxos migratórios no pós-guerra e dias atuais, questões humanitárias e xenofobia).

---

<sup>15</sup> Valor de projeção calculado para o ano de 2022, a partir do cenário de 2020. O valor corresponde a 1,6% do total de matrículas projetado para a região Sudeste.

Em termos de conteúdo, considera a Carta dos Direitos Humanos como garantia dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana (Espírito Santo, 2020c).

Apesar do pouco fluxo migratório que ocorre no estado, registrado no Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMigra) com apenas 1.902 registros de migrantes entre 2020 e 2022 (OBMigra, 2023), ele não é inexistente. O currículo aborda os processos migratórios apenas como forma de construção identitária, considerando somente migrações europeias de final do século XIX e primeira metade do século XX. A garantia de direitos fundamentais aparece somente no conteúdo obrigatório, não considera o sujeito migrante como participante e/ou mesmo como sujeito em seu currículo.

### **Minas Gerais**

O estado de Minas Gerais é o maior da região Sudeste em questão territorial, com 586.513,983 km<sup>2</sup>, e o segundo mais populoso com 20.538.718 habitantes (IBGE, 2023), dos quais 65.911 são migrantes<sup>16</sup> (OBMigraSP, 2022). Em relação a Educação, Minas possui um total de 2.407.621 matrículas no Ensino Fundamental, conforme dados do INEP (2022), sendo 4.962 deles migrantes<sup>17</sup>.

Apesar de possuir muitos estudantes migrantes matriculados, o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2021a) apenas apresenta entradas do migrante nos conteúdos que compõem os referenciais de ensino, e não reconhece o estudante migrante em seu sistema escolar. No tocante ao Currículo de Referência para o Ensino Médio (Minas Gerais, 2021b) o migrante é invisibilizado enquanto sujeito e, assim como no Ensino Fundamental, só aparece nos conteúdos de referência. Um ponto de destaque é que diferente de outros estados o currículo apresenta o migrante em disciplinas como Artes e Educação Física.

A falta de visibilidade ao sujeito migrante no currículo de Minas Gerais, apesar de ser um currículo relativamente recente (2021), representa um desafio significativo na promoção da inclusão e da compreensão das complexas realidades da migração. A ausência de conteúdo e discussões sobre migração nas diretrizes curriculares do estado podem resultar em uma falta de conscientização por parte dos alunos e dos profissionais sobre as experiências e contribuições

---

<sup>16</sup> Conforme dados do Banco interativo do OBMigraSP, elaborados a partir do Sismigra que considera o número de registros no Brasil, entre 2000 e 2022

<sup>17</sup> Valor de projeção calculado para o ano de 2022, a partir do cenário de 2020. O valor corresponde a 6,7% do total de matrículas projetado para a região Sudeste.

dos migrantes, perpetuando estereótipos e preconceitos. É fundamental que os sistemas educacionais considerem a inclusão de tópicos relacionados à migração, a fim de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais diversos e interconectado, promovendo a empatia, o respeito e a compreensão das questões migratórias.

### **Rio de Janeiro**

O estado do Rio de Janeiro possui uma área territorial de 43.750,425 km<sup>2</sup> e abriga uma população estimada em 16 milhões de pessoas, de acordo com dados do IBGE de 2023. Além disso, o estado recebeu 218.898 migrantes<sup>18</sup> até 2022, conforme dados do OBMigraSP. No mesmo ano, o INEP registrou quase 2 milhões de matrículas<sup>19</sup> no Ensino Fundamental no estado do Rio de Janeiro (INEP, 2022). Dentre esse total, o RJ registrou 2.148 matrículas de estudantes migrantes em 2022 referente ao Ensino Fundamental<sup>20</sup>.

A análise realizada neste estudo abrangeu o currículo do Ensino Fundamental do estado do Rio de Janeiro, Documento de Orientação Curricular, que foi aprovado em 2019 por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 373 (CEE, 2019). No que se refere à análise do documento, a partir da busca dos termos, foram identificados os termos apenas nos conteúdos, sendo eles Ciências – 7º ano, Geografia – a partir do 2º ano e História – a partir do 4º ano (Rio de Janeiro, 2019), sem mencionar o indivíduo como sujeito político e portador de direitos que deve ser acolhido no sistema educacional do estado.

As habilidades que os estudantes são convidados a desenvolver abrangem a capacidade de "analisar os diversos fluxos populacionais e suas contribuições para a construção da sociedade brasileira, destacando o papel dos africanos, indígenas e imigrantes em geral na promoção da diversidade étnica e cultural em nossa localidade, estado e país" (Rio de Janeiro, 2019, p. 447). Além disso, os alunos são incentivados a refletirem sobre as mudanças causadas pela migração, tanto interna como internacional, sobre aspectos tanto do período da colonização do Brasil, quanto às ações mais recentes. Nesse contexto, é importante notar que, embora a

---

<sup>18</sup> Conforme dados do Banco interativo do OBMigraSP, elaborados a partir do Sismigra que considera o número de registros no Brasil, entre 2000 e 2022.

<sup>19</sup> Registro de 1.960.826 pessoas, de acordo com a Sinopse Estatísticas da Educação Básica produzida pelo INEP para o ano de 2022.

<sup>20</sup> Valor de projeção calculado para o ano de 2022, a partir do cenário de 2020. O valor corresponde a 2,9% do total de matrículas projetado para a região Sudeste.

temática da migração seja abordada em duas habilidades específicas do 4º ano na disciplina de História, ela não é abordada em nenhum outro ano do ensino fundamental em relação ao estudo dessa disciplina.

No tocante ao Ensino Médio, o contexto se revela um pouco mais negligente, há apenas, em termos de conteúdo nos itens Habilidade Específica (para a 1ª série) e como Objetos de Conhecimento (para a 2ª série), sendo que somente este último trata tematicamente da migração internacional (Rio de Janeiro, 2022), o que é bem pouco em termos de todo um nível de ensino.

É notável a ausência de qualquer menção ao migrante enquanto sujeito de direitos no currículo do estado do Rio de Janeiro. Isso é particularmente preocupante, considerando o significativo fluxo migratório que o estado recebe. No entanto, o sistema educacional estadual parece negligenciar a presença desses migrantes em suas escolas, não apresentando indícios de qualquer ação afirmativa ou política voltada para o acolhimento e a integração de migrantes na comunidade escolar.

### **São Paulo**

O estado de São Paulo possui uma área territorial de 248.219,485 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 44 milhões de pessoas (IBGE, 2023). Dentre essas pessoas, são mais de 595 mil<sup>21</sup> migrantes que moram no estado de São Paulo (OBMigraSP, 2022). Entre as nacionalidades presentes, a liderança é dos bolivianos com mais de 100 mil migrantes regulares, seguida por chineses e haitianos. (Marinho, 2020) Além disso, é possível assumir que o número de migrantes venezuelanos tenha aumentado também, em decorrência do aumento geral da migração venezuelana para o Brasil. Em relação à Educação, o estado tem 5.379.711 milhões de matrículas no Ensino Fundamental (INEP, 2022), sendo 18.222 matrículas de estudantes migrantes em 2022, projetados a partir de dados do Censo Escolar.<sup>22</sup>

O currículo paulista foi desenvolvido em 2019, com colaboradores dos 612 municípios do estado. Abrange as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas do estado, além de contemplar as competências gerais determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), para o desenvolvimento das habilidades essenciais cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. Esse currículo define a grade para o Ensino Fundamental I e II (São Paulo, 2019).

---

<sup>21</sup> Conforme dados do Banco interativo do OBMigraSP, elaborados a partir do Sismigra que considera o número de registros no Brasil, entre 2000 e 2022

<sup>22</sup> O valor corresponde a 24,6% do total de matrículas projetado para a região Sudeste

Na introdução, o documento reconhece a relevância das correntes migratórias que ocorrem em massa para o estado, sua presença significativa na diversidade étnica e cultural do estado (São Paulo, 2019), apesar das nações mencionadas (árabes, alemães, japoneses, espanhóis e chineses) terem tido seus períodos de imigração mais forte no entre meados do Século XIX e início do Século XX, as migrações contemporâneas não recebem nenhuma menção.

Ao desenvolver a busca pelo conceito de migração e termos correlatos no documento curricular do Estado de São Paulo, encontra-se a expressão migração referindo-se ao deslocamento interno populacional, que aparece como migrações em diversas regiões brasileiras (4° e 5° anos), os fluxos migratórios da América Latina (8° ano), identificar as motivações para os movimentos migratórios em diferentes tempos e avaliar seu papel desempenhado na região (5° ano), dinâmicas migratórias internas (4° ano), analisar as mudanças causadas pelas migrações internas e internacionais (4° ano), a migração estrangeira e seu impacto no estado de São Paulo (4° ano), as diferentes correntes migratórias que formaram o estado de São Paulo (4° ano) (São Paulo, 2019).

Para o Ensino Fundamental I, o currículo abrange aquilo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já havia determinado, e que pode ser encontrado em outros currículos de outros estados brasileiros, no entanto, dedica uma parte específica para o estudo das migrações no estado de São Paulo, algo que pode ser considerado como um avanço em relação a outros currículos, já que o estado tem uma população majoritariamente composta migrantes, e é historicamente, além de culturalmente, um estado que atraiu muita migração internacional devido às necessidades de industrialização e ao processo de embranquecimento pós abolicionista,

“O primeiro passo na campanha nacional de embranquecimento foi arquitetar legislações de imigração restritivas para, em primeiro lugar, encorajar a imigração europeia e, em segundo lugar, proibir ou fortemente desestimular a imigração de pessoas de ascendência africana, asiática ou indígena” (Hernández, 2017, p. 54).

No entanto, o conteúdo é mencionado somente a partir do 4° ano, com bastante conteúdo a ser trabalhado, mas diminui consideravelmente conforme vão-se avançando os anos, chegando a ser somente mencionado no 8° ano. Claro, o currículo serve como base para o que o professor irá trabalhar em sala, mas o incentivo dos estudos migratórios deveria estar mais bem inserido no currículo oficial do estado, não ser algo que o professor deva abordar voluntariamente.

No Ensino Médio, o currículo paulista apresenta, no máximo uma menção ao migrante internacional como sujeito vulnerável e que possui “características socioculturais e/ou às diversas situações de vulnerabilidades” (São Paulo, 2022, p. 40), no entanto, não avança em dizer como o direito à educação será garantido à essa parcela da sociedade, em especial, enumerando-a junto a outros grupos, que não possuem as mesmas características dos migrantes e possuem necessidades educativas muito distintas, como a população quilombola e a população negra, a população prisional etc.

Como a capital do estado de São Paulo é a cidade que mais recebe migrantes desde o séc. XIX, será feito um adendo ao currículo municipal. O currículo voltado para a cidade de São Paulo, o ‘Currículo da Cidade’ (Cidade de São Paulo, 2019), foi desenvolvido em 2019 e os documentos são divididos tanto por segmento, como também por área de conhecimento: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Inglesa, Matemática e Tecnologia) e Ensino Médio (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias).

O currículo da cidade para o Ensino Médio reconhece brevemente a presença de migrantes no sistema educacional, em seu texto introdutório. Aborda o termo migrante como parte da educação étnico-racial, no entanto, de todos os currículos analisado é o único que apresenta um dado percentual da presença do migrante em seu sistema de educação:

“O Ensino Médio conta, em 2020, com 2.511 estudantes matriculados. Destes, 2.341 estudantes responderam à autodeclaração de cor/raça, totalizando 55% brancos, 36% pretos e pardos, 0,3% amarelos, 0,2% indígenas, enquanto 6,8% preferiram não declarar e 1,5% se recusaram a responder. Ainda neste questionário, 0,76% informaram ser migrantes internacionais, oriundos de diferentes nacionalidades.” (Cidade de São Paulo, 2021, p.33)<sup>23</sup>

O currículo da cidade para a Educação Infantil (Cidade de São Paulo, 2022) aborda a criança e o bebê migrante, suas histórias e sua formação identitária como algo a ser considerado na hora de construir o projeto pedagógico, mas também como parte da educação étnico-racial que o currículo se propõe a abordar:

---

<sup>23</sup> O documento utilizado para referência foi o da área de Linguagens e suas Tecnologias. No entanto, o texto introdutório se repete nas outras áreas de conhecimento.

“O Brasil, depois de um longo tempo sem movimentos migratórios, vem recebendo novos fluxos, com a presença, nos últimos 20 anos, de bolivianos, peruanos, venezuelanos, haitianos, senegaleses, congoleses, sírios, entre outros. Apesar de uma formação multicultural, a resistência aos migrantes, refugiados e apátridas e a disputa por vagas no mercado de trabalho têm gerado eventos de preconceito, hostilidade e racismo.” (Cidade de São Paulo, 2022, p. 49).

Também reconhece a presença de crianças migrantes em todos os segmentos da Educação Básica, e aborda em seu texto a necessidade de não serem tratados com desconsideração, traçando planos de acolhimento com as famílias e com apoio de instituições que trabalham com migrantes. Abordam a questão da diferença linguística e a barreira de comunicação que possa existir, afirmando que é tarefa da unidade escolar a busca por informações.

“Desde 31 de março de 2018, 5.312 estudantes imigrantes oriundos de 81 países se faziam representar. Essas crianças estão matriculadas em todas as etapas da Educação Básica. Os bebês e as crianças têm sido grandes vítimas dessa situação migratória e não podem ser tratados com desconsideração. As UEs que recebem essas crianças devem traçar planos de acolhimento para elas e as suas famílias/responsáveis, com apoio de instituições com outras experiências com migrações.” (Cidade de São Paulo, 2022, p. 49).

“A cena de recepção e acolhimento das famílias/responsáveis imigrantes exige uma análise que destaca especialmente a postura de acolhimento do novo e do enfrentamento das realidades educacionais que nos surgem: a diversidade, a diferença, a fugacidade e a profundidade das relações humanas, as separações e a hospitalidade como princípio ético e humano. Nem sempre saberemos ou teremos todas as informações, é tarefa da UE transformar a busca por essas informações em um processo coletivo e respeitoso de investigação.” (Cidade de São Paulo, 2022, p. 51).

Já a introdução dos currículos do Ensino Fundamental (suas áreas de conhecimento<sup>24</sup>), reconhece os migrantes como parte essencial da cidade, tanto historicamente quanto culturalmente:

“Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se um lugar de destino para milhões de imigrantes oriundos de diversos países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo.” (Cidade de São Paulo, 2019, p 25)

“O acolhimento ou rejeição pela cidade destes fluxos migratórios motivou o estabelecimento definitivo dessas populações e transformou o território paulista, e,

---

<sup>24</sup> As áreas de conhecimento são divididas em diferentes documentos. No entanto, o texto introdutório é igual em todos. Para fins de referencial, foi utilizado o documento referencial curricular de Língua Portuguesa.

sobretudo, o paulistano, em uma cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes.” (Cidade de São Paulo, 2019, p. 25)

O currículo da cidade aborda a migração e os migrantes mais detalhadamente, considerando a importância desses para a cidade de São Paulo, além de respeitar as leis impostas pela cidade sobre migração, como a “lei nº 16.478 (2016), que institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes.” (Cidade de São Paulo, 2019). É um currículo mais detalhado, mas que segue o plano do currículo estadual.

É um currículo que demonstra preocupação com os migrantes em termo de conteúdo e mais ainda, apresenta preocupação em integrar e acolher os migrantes e refugiados da cidade de São Paulo, assim como também apresenta a histórias das migrações, os diferentes fluxos migratórios e estimula o pensamento crítico em relação ao fenômeno da migração, especialmente buscando soluções para a crise migratória mundial contemporânea. O que faz desse dispositivo curricular um ponto fora da curva quando comparado aos demais dispositivos sub-nacionais analisados. É importante destacar que apesar do currículo apresentar avanços, um desafio comum, enfrentado em muitos sistemas educacionais, consiste na lacuna entre o que está estabelecido nos documentos curriculares e a implementação real nas salas de aula.

Existem várias razões pelas quais isso pode acontecer, como a ausência de formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental. Os educadores podem não estar adequadamente preparados para ensinar conteúdo sensível à migração. Eles podem não estar cientes das questões relevantes ou de estratégias pedagógicas apropriadas para abordá-las. Outro ponto consiste na resistência à mudança por parte desses profissionais ou até mesmo dos próprios alunos e suas famílias pode ser um obstáculo significativo. As pessoas podem se sentir desconfortáveis com a introdução de novos tópicos ou perspectivas no currículo, em especial, quando contrastam ou colidem com suas culturas de origem.

Nesse sentido, é crucial reconhecer que a simples existência de um currículo sensível à migração não garante sua implementação efetiva. É necessário um esforço coordenado envolvendo todas as partes interessadas (comunidade escolar) para assegurar que o currículo seja realmente aplicado nas salas de aula, promovendo a compreensão, a inclusão e a empatia em relação aos migrantes.

Em conclusão, em comparação com os outros currículos analisados (Lazarini Batista; Matos-de-Souza, 2021, Matos-de-Souza *et. al*, 2021, Matos-de-Souza *et. al*, 2022), o currículo

da Cidade de São Paulo é o mais abrangente em relação ao conteúdo que aborda a migração e o refúgio. É um currículo que tem a intenção de apresentar aos brasileiros a importância social, cultural e econômica dos migrantes, com a intenção de promover uma sociedade mais justa, igualitária, respeitosa e acolhedora com os migrantes. É um currículo modelo, no que trata do conteúdo, em termos de abrangência do tema da migração.

### **Considerações finais**

Os currículos educacionais da Região Sudeste do Brasil, em sua maioria, seguem um padrão que se assemelha ao que temos encontrado ao longo da pesquisa que estamos conduzindo. Quando o currículo aborda o fenômeno, geralmente o faz dentro do contexto disciplinar, e, na maioria dos casos, tende a invisibilizar a temática, com exceção do currículo da cidade de São Paulo (Cidade de São Paulo, 2019b, 2021, 2022). Diferentemente dos outros documentos, o currículo da Cidade de São Paulo apresenta a intenção explícita de enxergar o migrante como um sujeito a ser incluído no sistema educacional e os desafios da migração como questões a serem debatidas, a partir de uma perspectiva crítica.

Em uma sociedade excludente como a brasileira, que muitas vezes age de forma a descartar aqueles considerados indesejados, perpetuando práticas coloniais com cidadãos de seu próprio território e sociedade (Mbembe, 2018; Matos-de-Souza; Medrado, 2021; Matos-de-Souza, 2021), é fácil imaginar as dificuldades enfrentadas por um recém-chegado, que não fala o idioma local e que passou por situações extremamente desafiadoras em sua jornada até o país. Em especial, essa realidade se torna mais latente ao analisarmos as relações com povos migrantes dos países do Sul Global, que além dos processos de xenofobia, acabam por passar por situações de racismo e outras formas de discriminação.

Sem o intuito de identificar vilões ou de se inebriar em discussões a respeito da validade da base nacional curricular, o que já vem sendo amplamente abordado no campo crítico educacional, por hora, propomos um destaque na formação continuada para o uso crítico dessas bases. Entendemos a necessidade de futuras revisões dos dispositivos curriculares, tanto em nível estadual quanto nacional, de forma a abrir espaço não apenas para a inclusão do migrante, mas também para a formação de um profissional atento aos temas da contemporaneidade.

A importância dos processos de formação continuada é inquestionável quando se trata da temática da migração. Isso se deve ao fato de que os educadores geralmente não recebem uma formação adequada para lidar de maneira eficaz com as complexas situações enfrentadas pelos migrantes. Além disso, esses profissionais da educação podem ser influenciados

negativamente pelo ambiente, correndo o risco de adotar práticas discriminatórias ou acomodadas diante das dificuldades encontradas, como as diferenças culturais e do idioma.

Da mesma forma, assim como os alunos, os professores que lidam com migrantes muitas vezes enfrentam desafios para expressar plenamente sua identidade e conhecimento, devido às pressões e restrições que afetam qualquer indivíduo que busque adotar uma abordagem inclusiva na educação de migrantes. O ambiente adverso em termo de inclusão afeta sobremaneira as práticas pedagógicas, deixando o professor, muitas vezes, operando espontaneísmos a partir de práticas autoformativas para enfrentar um problema que é de toda a sociedade. Os professores quando conscientes de seu papel desempenham uma ação coletivamente mais significativa, ao desenvolver estratégias para enfrentar esses desafios e defender o direito de realizar ações condizentes com sua profissão e a modalidade de educação que oferecem.

Nossa provocação aos currículos subnacionais procura justamente observar no que foge da garantia do direito à educação e que, envolvendo muitos atores e dimensões de poder, ignora a existência da migração internacional contemporânea no sistema educativo brasileiro. Nosso papel é o de insistir, até o momento em que nossos esforços de crítica já não encontrem o vazio como resposta. Por enquanto, seguimos gritando no espaço vazio e escuro em busca de uma resposta para o eco do lado de lá.

### Referências

BRASIL (2018). **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC.

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

CAVALVANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. (2021). **Imigração e refúgio no Brasil: Retratos da década de 2010**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>

CAVALVANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. (2022). **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T. & LEMOS SILVA S. (2023). **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/dados-consolidados1>

CEE - Conselho Estadual de Educação (2019). **Deliberação CEE 373, de 8 de outubro de 2019**. Câmara de Educação Básica. Rio de Janeiro.

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-rj-d-2019-373-607d84217d680-pdf?query=Normas%20estaduais>.

CIDADE DE SÃO PAULO (2019). **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/COPED.

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-lingua-portuguesa/>

CIDADE DE SÃO PAULO (2021). **Currículo da cidade: Ensino Médio: Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias**. – São Paulo: SME/COPED.

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-medio-linguagens-e-suas-tecnologias/>

CIDADE DE SÃO PAULO (2022). **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME / COPED,

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/>

ESPÍRITO SANTO (2009a). **Secretaria da Educação. Ensino Médio: área de Linguagens e Códigos**. Vitória: SEDU.

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Volume%2001%20-%20Linguagens.pdf>

ESPÍRITO SANTO (2009b). **Secretaria da Educação. Ensino Médio: área de Ciência da Natureza e Matemáticas**. Vitória: SEDU.

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Volume%2002%20-%20Ci%C3%Ancias%20da%20Natureza.pdf>

ESPÍRITO SANTO (2009c). **Secretaria da Educação. Ensino Médio: área de Ciências Humanas**. Vitória: SEDU.

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Volume%2003%20-%20Ci%C3%Ancias%20Humanas.pdf>

ESPÍRITO SANTO (2009d). **Secretaria da Educação. Ensino Médio: área de Língua Estrangeira Moderna**. Vitória: SEDU.

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20Fundamental%20Anos%20Finais%20e%20Ensino%20M%C3%A9dio%20L%C3%ADngua%20Estrangeira.pdf>

ESPÍRITO SANTO (2020a). **Secretaria de Educação. Educação Infantil. Vol.1**.

<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>.

ESPÍRITO SANTO (2020b). **Secretaria de Educação. Ensino Fundamental Anos Iniciais. Vol. 2,3,4 e 5**. <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>.

ESPÍRITO SANTO (2020c). **Secretaria de Educação. Ensino Fundamental Anos Finais. Vol. 6,7,8 e 9**. <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>.

ESPÍRITO SANTO (2021). **Currículo (versão preliminar)**.  
<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>

HERNÁNDEZ, T.K. (2017). **A versão brasileira da legislação Jim Crow: o projeto de embranquecimento do direito de imigração e o direito costumeiro de segregação racial: um estudo de caso**. In: Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis. Salvador: EDUFBA, pp. 53-73.  
<https://doi.org/10.7476/9788523220150.0005>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). **Censo Demográfico 2022- População e Domicílios. Primeiros Resultados**.  
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>.

INEP – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica>.

JUNGER da SILVA, G., CAVALCANTI, L., LEMOS S., S., TONHATI, T.; LIMA COSTA, L. F. (2023). **Refúgio em Números (8ª Edição)**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>

LAZARINI, T.; BATISTA, M. S.; MATOS-DE-SOUZA, R. (2021). **Educação e Migração na Região Norte: Análise dos Currículos Estaduais**. In: Carlinda Leite; Preciosa Fernandes. (Org.). Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Digitais em Educação. Porto: CIIE FPCEUP, v. 1, p. 242-258.  
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3859945>.

MATOS-DE-SOUZA, R., LAZARINI, T., GOMES-MOREIRA, M.; MARINHO, P. (2019). **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. 31 (Eds.). Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos. (PP. 200-209). Porto: CIIE/FPCE/UP.  
[https://www.researchgate.net/publication/336650643\\_Os\\_sujeitos\\_invisiveis\\_da\\_Educacao\\_de\\_Jovens\\_e\\_Adultos\\_brasileira\\_um\\_estudo\\_sobre\\_a\\_apropriacao\\_do\\_migrante\\_na\\_recente\\_producao\\_academica\\_educacional\\_brasileira](https://www.researchgate.net/publication/336650643_Os_sujeitos_invisiveis_da_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_brasileira_um_estudo_sobre_a_apropriacao_do_migrante_na_recente_producao_academica_educacional_brasileira).

MATOS-DE-SOUZA, R. (2021) **El Colonialismo revisitado por la memoria**. In Garcia, O. A. J; Sedeño, M. C.; Ramirez I. R. (ORGS.). Territórios, Comunidades y Prácticas: construcción de saberes em clave decolonial. Pereira: Editorial de la Universidad Libre – Seccional Pereira.  
[https://www.researchgate.net/publication/355575451\\_EL\\_COLONIALISMO\\_REVISITADO\\_POR\\_LA\\_MEMORIA](https://www.researchgate.net/publication/355575451_EL_COLONIALISMO_REVISITADO_POR_LA_MEMORIA)

MATOS-DE-SOUZA, R.; MEDRADO, A. C. C. (2021). **Dos corpos como objeto: uma leitura pós-colonial do ‘Holocausto Brasileiro’**. Saúde Em Debate, 45(128), 164–177.  
<https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>

MATOS-DE-SOUZA, R.; LAZARINI, T.; GONZÁLES-MONTEAGUDO, J.; BARROSO-TRISTÁN, J. M. (2021) **Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 29, p. 24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.29.5540>

MATOS-DE-SOUZA, R.; RODRIGUES, M. R.; MOURA, E. M. B. (2022) **Migração e Educação: a invisibilização do migrante nos documentos curriculares da Região Nordeste do Brasil**. Revista de Educação Pública, v. 31, p. 1-21. [https://www.researchgate.net/publication/349685213\\_Migracao\\_e\\_Educacao\\_Um\\_Estudosoobre\\_a\\_Invisibilizacao\\_do\\_Migrante\\_nas\\_Politicas\\_Educacionais\\_Brasileiras\\_e\\_Distrital](https://www.researchgate.net/publication/349685213_Migracao_e_Educacao_Um_Estudosoobre_a_Invisibilizacao_do_Migrante_nas_Politicas_Educacionais_Brasileiras_e_Distrital)

MARINHO, K. (2020) **Situação da população migrante na cidade de São Paulo é tema de debate na Comissão de Direitos Humanos**. São Paulo – SP. [www.saopaulo.sp.leg.br/blog/situacao-da-populacao-migrante-na-cidade-de-sao-paulo-e-tema-de-debate-na-comissao-de-direitos-humanos/](http://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/situacao-da-populacao-migrante-na-cidade-de-sao-paulo-e-tema-de-debate-na-comissao-de-direitos-humanos/).

MINAS GERAIS (2021a). **Currículo Referência de Minas Gerais. Ensino Fundamental**. <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>

MINAS GERAIS (2021b). **Currículo Referência de Minas Gerais. Ensino Médio**. <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>

MBEMBE, A. (2018) **Necropolítica**. São Paulo n\_1 edições.

OBMIGRA - Observatório das Migrações (2022) **Plano Tabular. Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2021** [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/DADOS\\_CONSOLIDADOS/Tabulac%CC%A7a%CC%83o\\_Relato%CC%81rio\\_Anuar\\_Consolidado\\_2019a\\_2021.xlsx](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/DADOS_CONSOLIDADOS/Tabulac%CC%A7a%CC%83o_Relato%CC%81rio_Anuar_Consolidado_2019a_2021.xlsx)

OBMIGRA - Observatório das Migrações (2023) **Plano Tabular. Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2022**. [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Dados\\_Consolidados/Plano\\_tabular\\_Relat%C3%B3rio\\_Anuar\\_Consolidado\\_2020\\_a\\_2022\\_V2.xlsx](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Dados_Consolidados/Plano_tabular_Relat%C3%B3rio_Anuar_Consolidado_2020_a_2022_V2.xlsx)

OBMIGRASP - Observatório das Migrações em São Paulo (2022). **Banco Interativo – Números da Imigração Internacional para o Brasil, 2000-2022(Jan-abr)**. Campinas, SP: Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP. <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>.

OLIVEIRA, A. D. O (2020). **O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2013655, p. 1-15, 2020. <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2013655.pdf>.

RIO DE JANEIRO (2019). **Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/rj\\_curriculo\\_riodejaneiro.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf)

RIO DE JANEIRO. (2022). **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação.  
<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/curriculo-rj.pdf>

SÃO PAULO. Secretaria Da Educação, (2019). **Currículo Paulista**. São Paulo: UNDOIME, SEDUC, 2019. [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo\\_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf)

São Paulo (2022). **Currículo Paulista: etapa ensino médio**. São Paulo: UNDIME, SEDUC. [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURR%C3%8DCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-M%C3%A9dio\\_ISBN.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURR%C3%8DCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-M%C3%A9dio_ISBN.pdf)

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar e refletir criticamente sobre os fluxos migratórios, a história das migrações ao longo do tempo, e os conceitos existentes para se referir a migrantes, pode ser uma forma de evitar estereótipos e pensamentos eurocêntricos, que perpetuam na mente dos brasileiros, como se fosse a única versão da história que exista, que muitas vezes normaliza ou apazigua uma situação violenta, como por exemplo as migrações que ocorreram durante os séc. XV, em que a apropriação de terras por europeus foi dada às custas de mortes de milhares de indígenas e do séc. XVIII, em que um dos incentivos para a migração de europeus era o branqueamento da social.

A escola, apesar de dizer oferecer um ambiente plural e que aceita e acolhe a diferença, até mesmo em documentos oficiais, como a LDB (1996), que tem como princípio a consideração da diversidade étnico-racial e a valorização da experiência extra-escolar, encontra-se ainda enraizada em uma visão eurocêntrica e colonial, em que o diferente de fato não é aceitado e nem acolhido. A cor da pele, a língua, a nacionalidade, são diferenças visíveis e que geram exclusão, e até mesmo segregação, dentro da escola. A escola é um espaço de ressignificação cultural, tanto quanto de reprodução cultural (Fleuri, 2003), e promover um ambiente de intercultura, não assimilando a cultura estrangeira, mas sim compreendendo sua diversidade, e respeitando sua alteridade, pode ser uma forma de incluir e aprender e tornar a escola um ambiente cultural e social que respeite a todos.

“Considerando que o papel da escola não deve ser apenas o de transmitir um determinado conhecimento, mas que é, também, o de se comprometer com atitudes que favorecem a produção e a (re)significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais, vale ressaltar que os debates e discussões que possam favorecer a busca e as lutas por justiça social, por reconhecimento e por melhores condições humanas de vida para todos, indistintamente, devem ser o eixo norteador da educação que se pretende atualmente.” (Silva; Rebolo, 2017)

É tempo de reconhecer a diferença cultural como expressão positiva e a escola como um ambiente plural que promove, não só o respeito e tolerância, mas a ressignificação de culturas consideradas subalternas, que ficam a margem da sociedade em decorrência do passado imperialista e colonial de uma visão eurocêntrica e eugênica. O direito de ser diferente (*the right to be different*) deve ser explorado, afinal, não somos todos iguais, mas devemos termos direitos humanos iguais, e melhores condições humanas de vida e justiça social.

Como diz Rubens de Sá (2021) “O pensamento decolonial sugere uma tomada de posição a favor da identificação, visibilização, transgressão e reconstrução por meio de alternativas locais da lógica colonial agora expressa pelas colonialidades.” Não é sobre desfazer ou desconstruir a herança colonial, mas identificá-la, estudá-la e mudar o pensamento colonial perpetuante para algo mais humano, que faz jus as diferenças dos povos, assumir a história em nossas mãos.

Como mencionado anteriormente, o migrante ainda é pouco abordado dentro do espectro do sistema público, mesmo que ele participe e usufrua desse sistema, ele não é reconhecido. A invisibilização do migrante é perceptível em diversas escalas, sendo desde uma invisibilidade política, até social e cultural (Matos-de-Souza *et al*, 2020). São impostas ao migrante uma nova língua, novas vestimentas, nova gastronomia, novo estilo musical, ou seja, uma nova cultura, e a sua própria, acaba sendo esquecida, ou melhor, suprimida em decorrência das violências que se seguem quando é expressada.

A educação deve abordar a migração, especialmente as migrações latino-americanas, de forma decolonial, tentando mostrar como de fato ocorreram essas migrações e dar voz ao migrante, para que ele seja dono de sua própria narrativa. Além disso, abordar uma dinâmica intercultural pode ser benéfica, tanto para o migrante, que sente falta de casa e da cultura do país de origem, tanto para quem é brasileiro, que pode experimentar outra cultura, outros costumes, vestimenta, música e comidas, dentro da escola e da universidade.

Em última análise, a reflexão crítica sobre os fluxos migratórios e a história das migrações emerge como uma ferramenta essencial para dismantlar estereótipos arraigados e desafiar os paradigmas eurocêntricos que, por muito tempo, moldaram a compreensão da sociedade brasileira sobre sua própria narrativa histórica. Ao examinarmos os eventos marcantes como as migrações dos séculos XV e XVIII, podemos desvendar as complexidades subjacentes, desvinculando-nos de interpretações simplistas que perpetuam visões distorcidas do passado.

A consciência crítica desses episódios históricos não apenas permite uma apreciação mais completa da diversidade de experiências vivenciadas pelas populações indígenas e africanas, mas também desafia a normalização de narrativas que ocultam as violências inerentes a esses processos. A apropriação de terras por europeus e os incentivos para a migração relacionados ao branqueamento social no século XVIII são exemplos claros de como a história muitas vezes é contada de maneira seletiva, omitindo aspectos cruciais para a compreensão plena das dinâmicas sociais.

Ainda há muito para evoluir, como visto, muitos dos currículos subnacionais ainda não abordam o migrante como sujeito detentor de direitos fundamentais, deixando-os à mercê. Apesar da história das migrações já ser abordada pela BNCC, falta profundidade às migrações contemporâneas, que visam a integração de migrantes tanto na escola quanto em outras áreas da sociedade, e uma visão que promova o respeito e tolerância a um dos grupos mais marginalizados.

Ao analisarmos os currículos da região Norte, observamos que os termos encontrados refletem o conteúdo pedagogicamente relevante a ser ensinado em sala de aula. Notavelmente, há uma presença significativa de referências às migrações, especialmente na história das migrações, colonização, ancestralidade e escravidão, presentes em todos os estados, com exceção do Amazonas, onde não há menção alguma a qualquer tipo de migração. Além disso, foram identificados conteúdos relacionados à migração interna e ao êxodo rural-urbano em estados como Acre, Pará, Rondônia e Tocantins, porém, esses temas não serão discutidos neste trabalho. Em contraste, nos estados do Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins, são abordadas as migrações internacionais da América Latina, os conflitos e as iniciativas de ajuda humanitária.

Destaca-se o estado de Roraima, que é o que mais recebe migrantes atualmente e, portanto, seu currículo aborda uma ampla gama de assuntos migratórios, não apenas como conteúdo histórico, mas também incluindo questões linguísticas e trabalhando com a diversidade cultural e étnica. Essa abordagem é considerada progressista em comparação com os currículos de outros estados, pois reconhece e valoriza a presença dos migrantes em seu território.

Já em relação aos currículos da região Centro-Oeste, aborda superficialmente o migrante como sujeito, voltando sua atenção para o trabalho em sala como conteúdo. Todos os três estados demonstram uma falta de entendimento aos conceitos de migrantes internos e migrantes estrangeiros. Apesar disso, o currículo do estado do Goiás apresenta um subtítulo dedicado à educação para refugiados, refletindo em especial à questão linguística que envolve o processo migratório, o que já podemos considerar um avanço em relação a outros currículos.

Por último a região Sudeste, que trabalha o tema da migração como conteúdo obrigatório. No entanto, os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro não reconhecem o migrante como sujeito em seu currículo, o estado do Espírito Santo aborda brevemente os fluxos migratórios como parte fundamental da construção identitária do estado. E o estado de São Paulo que reconhece a relevância das correntes migratórias que ocorrem em massa para o

estado, sua presença significativa na diversidade étnica e cultural, mas são voltados para as migrações que ocorreram nos séculos XIX e XX, não mencionando a grande população migrante atual do seu estado. Diferentemente, o currículo da cidade de São Paulo, reconhece a presença do migrante em todos os segmentos da Educação Básica e tem em seu discurso, o acolhimento e integração do migrante.

É imperativo, portanto, que os currículos educacionais e os materiais didáticos abordem a história das migrações sob uma perspectiva decolonial, reconhecendo as vozes silenciadas e desafiando os preconceitos enraizados. A ausência de abordagens decoloniais nas salas de aula, como mencionado na experiência pessoal, ressalta a necessidade urgente de reformas educacionais que promovam uma visão mais inclusiva e equitativa da história, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais autêntica e complexa das raízes históricas do Brasil. Ao fomentar um olhar crítico sobre o passado, podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, informada e consciente de sua própria diversidade.

## 10 REFERÊNCIAS

ACNUR. **Dados sobre Refugiados no Brasil. Brasília:** ACNUR, 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>.

ACNUR **Convenção de 1951.** Brasília: ACNUR, 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/>.

ACNUR **Residência e Naturalização.** Brasília: ACNUR, 2023. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/asylum-claim/residencia-e-naturalizacao/#:~:text=Como%20posso%20requerer%20a%20Naturaliza%C3%A7%C3%A3o,uma%20unidade%20da%20Pol%C3%ADcia%20Federal.>

AGÊNCIA BRASIL. **Brasil é o 5º país mais buscado por imigrantes venezuelanos.** Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/brasil-e-o-5o-pais-mais-buscado-por-imigrantes-venezuelanos#:~:text=De%20janeiro%20de%202017%20a,terceira%20e%20quarta%20posi%C3%A7%C3%A3o%2C%20respectivamente> >. Acesso em: 15 de ago. de 2023.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019, p. 23-80.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, p. 229.

BARIFOUSE, R. **Qualificados, mas como trabalhadores braçais: como congoleses 'descobrem racismo' no Brasil.** 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60227394>.

BARTLETT, L.; RODRÍGUEZ, D.; OLIVEIRA, G. **Migração e educação: perspectivas socioculturais.** In: Educação e Pesquisa, n. 51, p. 1155, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>.

BETTS, A. **Migration: Failed Governance and the Crisis of Displacement.** Ithaca; London: Cornell University Press, 2013.

BLACK, R. **Fifty Years of Refugee Studies: From Theory to Policy.** The International Migration Review, v. 35, n. 1, p. 57–78, 2001. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2676051>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRAGANÇA, I. F. S. **História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces.** In: Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, pp. 37-57, 2012.

BRASIL. **Lei 9.767, de 18 de setembro de 1945, que dispõe da imigração e colonização, e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del7967.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del7967.htm).

BRASIL Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961. Promulga a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jan. 1961. Seção 1, p. 1490.

BRASIL Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980, que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm).

BRASIL Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).

BRASIL Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

BRASIL Lei 9.474, de 22 de julho de 1997, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm).

BRASIL Lei 13.445, de 24 de março de 2017, que institui a Lei de Migração. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9445.htm).

BRASIL Ministério de Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular, de 14 de dezembro de 2018. Brasília. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

BRASIL Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2022. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de julho de 2022, Seção 1, pp. 44-46.

BRIDGES, D. **Philosophy in Educational Research: Epistemology, Ethics, Politics and Quality**. Springer International Publishing AG. 2017

BRITO, F. **A politização das migrações internacionais: direitos humanos e soberania nacional**. R. bras. Est. Pop., Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 77-97, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-30982013000100005>.

BRUBAKER, R. **Why populism?** In: Fitz, G.; Mackert, J.; Turner, B. (Eds.) *Populism and the Crises of Democracy*. Londres e Nova York: Routledge, 2019.

CAMPOS, M. B. **Características demográficas e a voluntariedade da migração**. REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, Ano XXIII, n. 45, p. 273-290, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-8585250319880004514>.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T. **A caminho da conclusão. Meia década de novos fluxos migratórios no Brasil**. Série Migrações - Ministério do Trabalho, v. 1, p. 142-146, Brasília, 2016.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Imigração e refúgio no Brasil: Retratos da década de 2010**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e

Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, Brasília, 2021. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/Relat%C3%B3rio\\_Anual/Retratos\\_da\\_De%CC%81cada\\_-\\_Completo.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Retratos_da_De%CC%81cada_-_Completo.pdf).

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, Brasília, 2022.

CLARO, C. A. B. **Refugiado ambiental**. In: CAVALCANTI, L. et al. Dicionário Crítico de Migrações Internacionais. Brasília: Editora da UnB, 2017, p. 621-625.

CNN Brasil. **Número de brasileiros no exterior cresce e chega a 4,2 milhões**. CNN Brasil, 03 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/numero-de-brasileiros-no-externo-cresce-e-chega-a-42-milhoes/>.

d'ALBIS, H.; BOUBTANE, E.; COULIBALY, D. **Macroeconomic evidence suggests that asylum seekers are not a "burden" for Western European countries**. Science advances, v. 4, n. 6, eaaq0883, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1126/sciadv.aaq0883>.

da SILVA SERAFIM, J.; de CABRAL, V. N.; MELETTI, S. M. F. **Mapeamento dos imigrantes venezuelanos na educação de jovens e adultos no Brasil (2013-2019): Mapping Venezuelan immigrants in youth and adult education in Brazil (2013-2019)**. Revista Cocar, v. 15, n. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3590>.

DATAMIGRA. **Sistema de Registro Nacional Migratório**. Brasília: OBMigra, 2023. <https://datamigra.mj.gov.br/#/public/bases/sisMigraAnoRegistro>

de SÁ, R. L. **Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano**. Práxis Educacional, v. 17, n. 47, p. 44-65, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.8739>.

DEZEM, R. A. **O início da imigração japonesa para a América Latina: um breve histórico**. Burajiru Kenkyuu / Revista De Estudos Brasileiros (Universidade De Osaka), v. 10, p. 121-145, 2014.

ESTADÃO. **Como são medidas as maiores economias do mundo?** Disponível em: <https://summitagro.estadao.com.br/comercio-externo/como-sao-medidas-as-maiores-economias-do-mundo/>. Publicado em: 1 jun. 2023. Acesso em: 19 de ago. de 2023.

FIDDIAN-QASMIYEH, Elena et al. (Eds.). **The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies**. Oxford: Oxford University Press, 2014. 800 p. ISBN: 9780199652433. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199652433.001.0001.

FAUSTINO, D. M.; OLIVEIRA, L. M. **Xeno-racismo ou xenofobia racializada? A hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil**. REMHU - Revista Interdisciplinar da

Mobilidade Humana, Brasília, v. 29, n. 63, p. 193-210, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006312>.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: (no limiar de uma nova era)**. Volume 2. São Paulo: Globo, 2008.

FIGUEIRA, R. R. **Razões da Xenofobia: ensaio sobre os fatores contribuintes da violência xenófoba contra imigrantes e refugiados venezuelanos em Roraima**. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Coords.); ZUBEN, C. von et al. (Orgs.) *Migrações Venezuelanas*. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2018, p. 224-231.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira De Educação, n. 23, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

G1. **Furacão Matthew deixa mortos e destruição no Haiti**. São Paulo – SP, 2016. Disponível em: <http://glo.bo/2dGCMdn>.

GOMES, A. C. **Imigrantes italianos: entre a italianità e a brasilidade**. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro – RJ, 2000.

GREGOR, V. **Imigração alemã: formação de uma comunidade teuto-brasileira**. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro – RJ, 2000.

HOFFMANN, S. L. **Human Rights and History. Past and Present**, Oxford, v. 232, p. 279-310, ago. 2016. DOI: 10.1093/pastj/gtw013.

IBGE. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro – RJ, 2000.

IOM. **IBGE e OIM firmam acordo para inclusão de dados sobre refugiados e migrantes venezuelanos no Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/ibge-e-oim-firmam-acordo-para-inclusao-de-dados-sobre-refugiados-e-migrantes-venezuelanos-no-censo-demografico-2022>.

IBGE. **Apenas 5,5% dos municípios com imigrantes têm serviços focados nessa população**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25516-apenas-5-5-dos-municipios-com-imigrantes-tem-servicos-focados-nessa-populacao>.

KALY, A. P. **O ser preto africano no "paraíso terrestre" brasileiro: um sociólogo senegalês no Brasil**. In: LUSOTOPIE, n. 8, 2001, p. 105-121. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/luso\\_1257-0273\\_2001\\_num\\_8\\_1\\_1431](https://www.persee.fr/doc/luso_1257-0273_2001_num_8_1_1431).

KLEIN, H. S. **Migração internacional na história das Américas**. In: FAUSTO, B. (org.) *Fazer a América*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000, p. 13-32.

LARA, R. **Em 2010, terremoto de magnitude similar matou mais de 200 mil pessoas no Haiti. São Paulo** – SP. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/em-2010-terremoto-de-magnitude-similar-matou-mais-de-200-mil-pessoas-no-haiti/>.

LAZARINI, T. **Apropriação e circulação do conhecimento sobre migração e educação no Brasil**. Congresso de Iniciação Científica da Unb e Congresso de Iniciação Científica do DF, Brasil, nov. 2019. Disponível em: <https://conferencias.unb.br/index.php/iniciacaocientifica/25CICUnB16df/paper/view/20920>. Data de acesso: 12 jul. 2023.

LAZARINI, T. **Educação em migração no Distrito Federal: narrativa de vida-formação**. In: C. Leite & P. Fernandes (Eds.). Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos. Porto: CIIE/FPCE/UP, 2021, p. 230-241.

LAZARINI, T.; BATISTA, M. S.; MATOS-DE-SOUZA, R. **Educação e migração na região norte: análise dos currículos estaduais**. In: LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (org.). Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas. Porto: CIIE/FPCEUP, 2021. v. 1, p. 242-258. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/EbookIIICAFTE2021\\_vf.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/EbookIIICAFTE2021_vf.pdf). Acesso em: 13 dez. 2021.

MACÉ, M. **Siderar, considerar: migrantes, formas de vida**. Ed: Bazardotempo, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MATOS-DE-SOUZA, R.; SOUZA, E. C. A **(DE)FORMAÇÃO PELA ESCOLA: representações de processos formativos na Trilogia Autobiográfica de Elias Canetti**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 01, n. 02, p. 236-253, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n2.p236-253>.

MATOS-DE-SOUZA, R. **Viagem (de) formativa na narrativa autobiográfica de Elias Canetti**. In: Atos de biogr@far: narrativas digitais, história, literatura e artes. Curitiba: CRV, 2018, p. 75-85.

MATOS-DE-SOUZA, R., LAZARINI, T., MOREIRA, M. G.; MARINHO, P. **Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: Um estudo sobre a apropriação do do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira**. In: LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas. Contributos teóricos e práticos. Porto: CIIE, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336650643\\_Os\\_sujeitos\\_invisiveis\\_da\\_Educacao\\_d\\_e\\_Jovens\\_e\\_Adultos\\_brasileira\\_um\\_estudo\\_sobre\\_a\\_apropriacao\\_do\\_migrante\\_na\\_recente\\_p\\_roducao\\_academica\\_educacional\\_brasileira](https://www.researchgate.net/publication/336650643_Os_sujeitos_invisiveis_da_Educacao_d_e_Jovens_e_Adultos_brasileira_um_estudo_sobre_a_apropriacao_do_migrante_na_recente_p_roducao_academica_educacional_brasileira). Acesso em: 31 dez 2023.

MATOS-DE-SOUZA, R.; LAZARINI, T.; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J.; BARROSO-TRISTÁN, J. M. **Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante**

**nas políticas educacionais brasileiras e distrital.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 29, n. 24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5540>.

MATOS-DE-SOUZA, R.; RODRIGUES, M. dos R.; BARBOSA DE MOURA, E. M. **MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: A INVISIBILIZAÇÃO DO MIGRANTE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL.** Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12671>. Acesso em: 23 set. 2023.

MARTÍNEZ, S. M.; DUTRA, D. **Experiencias de racismo desde la inmigración haitiana y africana en Brasil.** REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, v. 26, n. 53, ago. 2018, p. 99-113. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005307>.

McAULIFFE, M. & TRIANDAFYLLIDOU, A. (eds.). **World Migration Report 2022.** International Organization for Migration (IOM), Geneva, 2021.

MILESI, R.; COURY, P.; ROVERY, J. **Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual.** Aedos, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 53-70, ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/83376/49791>.

OLIVEIRA, E. M. C. **Imigrantes luxemburgueses no Algarve: histórias de vida. Dissertação de Mestrado,** Faro – Portugal, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/7047>.

ONU. **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados. 1951.** Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf).

ONU. **Mundo registrou cerca de 281 milhões de migrantes internacionais no ano passado.** Site das Nações Unidas, 01 de dez. de 2021. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/12/1772272>.

ONU. **Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados. 1967.** Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo\\_de\\_1967\\_Relativo\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf).

PEREIRA, A. B. **O refúgio do trauma. Notas etnográficas sobre trauma, racismo e temporalidades do sofrimento em um serviço de saúde mental para refugiados.** REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, v. 26, n. 53, ago. 2018, p. 79-97. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005306>.

RATHA, D.; SHAW, W. **South-south migration and remittance.** Washington, DC: World Bank, 2007.

RAMOS, É. P. **Refugiados ambientais: em busca de reconhecimento pelo Direito Internacional.** 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2135/tde-10082012-162021/publico/TESE\\_versao\\_integral\\_ERIKA\\_PIRES\\_RAMOS.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2135/tde-10082012-162021/publico/TESE_versao_integral_ERIKA_PIRES_RAMOS.pdf).

RAMOS, N. **Migração, tráfico de pessoas e trabalho doméstico**. R. Pol. Públ., São Luís, v. 18, n. 2, p. 425-438, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321133267008>.

ROSSA, L. A.; MENEZES, M. A. **Entre migrações e refúgio: migrações sul-sul no Brasil e as novas tipologias migratórias**. In: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp (Org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2018, 2ª edição, p. 383-401. Disponível em: <https://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRA%C3%87%C3%95ES-SUL-SUL.pdf>.

RRED - Revalidação e Reconhecimento de Diploma Estrangeiro. **Atos Normativos Pertinentes. 2023**. Disponível em: [https://rrde.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10&Itemid=676](https://rrde.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=676).

SAYAD, A. **La Double Absence**. Essais. Éditions du Seuil, 1999. France.

SCHMITZ, G. O. **A Migração e o Desenvolvimento Global: propostas para a organização do debate teórico e construção de uma agenda unificada de pesquisa**. Boletim de Economia e Política Internacional, n. 19, jan./abr. 2015.

SEYFERTH, G. **Colonização, imigração e a questão racial no Brasil**. REVISTA USP, São Paulo, n. 53, p. 117-149, março/maio 2002. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i53p117-149>.

SILVA, I. **“BOTAFOGONENSES VAGABUNDOS!”: ENTEXTUALIZAÇÕES DE XENOFOBIA NA TRAJETÓRIA TEXTUAL DE UMA FAKE NEWS**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n. 59.3, p. 2123-2161, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813829331620201106>.

UNHCR. **Global Trends Report 2022**. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, 2023. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>.

VAINFAS, R. **Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira**. Revista Tempo, v. 8, p. 03-12, 1999. Disponível em: [https://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg8-1.pdf](https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg8-1.pdf).

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, v. 26, n. 83, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.

YAKUSHKO, O. **Xenophobia: Understanding the roots and consequences of negative attitudes towards immigrants**. The Counseling Psychologist, v. 37, p. 36–66, 2009.

**YAKUSHKO, O. Modern-day xenophobia: Critical Historical and Theoretical Perspectives on the Roots of Anti-Immigrant Prejudice.** Palgrave MacMillan, 2018, p. 11-31.

**ZELAYA, S. A mobilização de refugiados e suas linguagens. Notas etnográficas sobre um campo de interlocução em transformação.** Cadernos De Campo (São Paulo - 1991), v. 25, n. 25, p. 400-420, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v25i25p400-420>.