PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL

KETILIN DUARTE DA SILVA

MIGRAÇÃO E ESCOLA: ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A INCORPORAÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS´PÚBLICAS DE CORUMBÁ

CORUMBÁ/MS

2022

KETILIN DUARTE DA SILVA

MIGRAÇÃO E ESCOLA: ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A INCORPORAÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS´PÚBLICAS DE CORUMBÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Ocupação e Identidade Fronteiriça.

Orientador: Prof.ª. Dr.ª Lucilene Machado Garcia Arf

CORUMBÁ/MS

2022

KETILIN DUARTE DA SILVA

MIGRAÇÃO E ESCOLA: ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A INCORPORAÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS´PÚBLICAS DE CORUMBÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Aprovado em ____/____/_____, com Conceito _____.

_____
Ketilin Duarte da Silva

Aprovado em Corumbá/MS em ____/____/____ com conceito _____

BANCA EXAMINADORA

_____
Orientadora: Dra. Lucilene Machado Garcia Arf
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços/CPAN

_____
Dr.Marco Aurélio Oliveira Machado
1º avaliador(a):
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços/CPAN

_____
Dr. César Augusto Silva da Silva
2º avaliador(a):
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços/CPAN

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que se veem forçados ou não a cruzarem as fronteiras em busca de novas oportunidades de vida, moradia e educação, pois mudar para um país novo, além de exigir coragem é um ato de fé e esperança na humanidade. Somos todos migrantes.

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho, ao longo do caminho, algumas pessoas me incentivaram, me inspiraram, me ajudaram me acolheram me impulsionaram...

Primeiramente, agradeço este trabalho a Deus pela minha vida, saúde e pelo grande privilégio que eu tive de ter nascido em uma família amorosa e incentivadora que é a minha base e fortaleza.

Ao meu pai Hermogenes Correia da Silva e minha mãe Edith Duarte da Silva que sempre estiverem ao me lado, me apoiando e, que abriram portas para que eu pudesse caminhar pela estrada do conhecimento e, sempre me incentivaram a me dedicar aos estudos e, assim, me fazendo compreender que por meio da educação podemos transformar nossas vidas, transformar a vida do próximo e realizar nossos sonhos.

À minha irmã Kelly Duarte da Silva que além de irmã é minha amiga e foi ela que dispôs de tempo para efetivar minha matrícula, pois não me encontrava na cidade para realizá-la.

A minha avó Marta Irene (in memoriam) que ficou muito feliz quando eu disse que tinha sida aprovada no mestrado; aos meus tios, tias, primos, primas que são muitos e, tenho receio que por um engano esqueça o nome de alguém e, por isso não vou elencar aqui, mas sei das orações de cada um dirigidas a mim.

À minha orientadora Dr.Lucilene Machado Garcia Arf por acreditar no meu potencial e ser uma das pessoas que mais me inspirou , instruiu e acolheu de maneira tão comprometida por meio da sua dedicação, paciência, conhecimento e que me manteve focada e, assim, me deu suporte para conclusão deste trabalho. Muito obrigada!

Aos professores do Mestrado em Estudos Fronteiriços que também me ajudaram e inspiraram, cada um dentro da sua área de conhecimento e, contribuíram com a minha trajetória, em especial ao professor Dr. Marco Aurélio Oliveira Machado onde as aulas ministradas sobre os imigrantes me fizeram ter um olhar mais sensível e empata sobre as dificuldades e necessidades deles.

Aos meus colegas de turmas e companheiros de jornadas no MEF pelos momentos compartilhados sempre ajudando uns aos outros.

Agradeço a todos aqueles que mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para a Ketilin Duarte da Silva que sou hoje.

RESUMO

O presente trabalho analisa o direito do aluno imigrante no ordenamento jurídico brasileiro. Busca compreender, com base na cronologia da legislação constitucional e infraconstitucional, em que o direito dos alunos imigrantes está positivado. O trabalho recorre à revisão da literatura sobre o tema, por meio de pesquisas de artigos científicos em páginas como: scielo; portal periódicos da Capes; biblioteca digital de Teses e Dissertações da USP. Também há uma pesquisa na legislação de âmbito internacional, bem como conferências, tratados convenções e declarações internacionais. O trabalho aborda o direito do imigrante no ordenamento jurídico brasileiro, a internacionalização da educação na legislação nacional infraconstitucional e alguns desafios das escolas brasileiras em relação aos alunos imigrantes em relação aos dados do censo escolar 2021 e do relatório anual OBMIGRA do quantitativo de alunos por esfera administrativa na rede pública. Para dar suporte teórico ao texto, recorremos a autores como CAMPOS E SILVA (2015), ANTUNES, ZWESTSCH, SARTURI, 2017.

Palavras-chave: Alunos imigrantes; Matrículas de alunos imigrantes; Educação Inclusiva.

RESUMEN

El presente trabajo analiza el derecho del estudiante inmigrante en el ordenamiento jurídico brasileño. Se busca comprender, a partir de la cronología de la legislación constitucional y infraconstitucional, en qué es positivo el derecho de los estudiantes inmigrantes. El trabajo recurre a una revisión de la literatura sobre el tema, a través de la búsqueda de artículos científicos en páginas como: scielo; Portal de publicaciones periódicas Capes; Biblioteca digital de Tesis y Disertaciones de la USP. También se investiga sobre legislación internacional, así como sobre conferencias, tratados, convenciones y declaraciones internacionales. El trabajo aborda el derecho del inmigrante en el ordenamiento jurídico brasileño, la internacionalización de la educación en la legislación infraconstitucional nacional y algunos desafíos de las escuelas brasileñas en relación con los alumnos inmigrantes en relación con los datos del censo escolar de 2021 y el informe anual de la OBMIGRA sobre el número de alumnos por esfera administración en la red pública. Para dar sustento teórico al texto se recurrió a autores como CAMPOS E SILVA (2015), ANTUNES, ZWESTSCH, SARTURI, 2017.

Palabras clave: Estudiantes inmigrantes; Matrículas de estudiantes inmigrantes; Educación inclusiva.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – Movimentos de não brasileiros pelos postos de fronteira, por sexo, segundo país de nacionalidade , Brasil, 2019-2020. 44
TABELA 2- Movimentos de não brasileiros pelos postos de fronteira, por ano, segundo UFs e municípios11, Brasil, 2019-2020.....44
TABELA 3- Os registros migratórios por ano de entrada segundo as principais unidades de federação de registro no Brasil de 2019-2020.....45
TABELA 4- Tabela de equivalência para o reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário/fundamental e médio/ secundário não técnico.....49
TABELA 5- Exposição dos alunos ao bulling, OCDE, Banco de dados PISA 2018.....66
TABELA 6- Números de alunos imigrantes na Educação Infantil, por idade, segundos principais países de nacionalidade- Brasil, 2019.....70
TABELA 7- Números de imigrantes na Educação infantil, por esfera administrativa, segundo os principais países por nacionalidade- Brasil,2019.....70
TABELA 8- Alunos imigrantes matriculados na REME em Corumbá- MS 215-2020.....74
TABELA 9- Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental, por esfera administrativa, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019.....78
TABELA 10- Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental, por esfera administrativa, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019.....78
TABELA 11-Número de alunos imigrantes no Ensino Médio, por idade, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019.....83
TABELA 12- Número de alunos imigrantes no Ensino Médio, por esfera administrativa, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019.....84
TABELA 13– Palavras procuradas no Projeto Político Pedagógico das escolas da REE no município de Corumbá e Ladário.....90

LISTA DE MAPAS

MAPA 01 - Número de alunos imigrantes na Educação Infantil, segundo principais países de nacionalidade- Brasil,2019.....69

MAPA 02- Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental, segundo país de nacionalidade Brasil, 2019.....77

MAPA 03 - Número de alunos imigrantes no Ensino Médio, segundo Unidade da Federação onde estuda - Brasil, 2019.....83

MAPA 4- Número de alunos imigrantes no Ensino Médio, segundo Unidade da Federação onde estuda - Brasil, 2019.....85

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Entrada de não brasileiros pelos postos de fronteira, segundo semana de registro e tipo de fronteira, Brasil, 2020. 43
GRÁFICO 2- Número de alunos e alunas imigrantes na Educação Infantil, por sexo, segundo ano - Brasil, 2010 a 2019.....61
GRÁFICO 3: Total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino- REME.,2020.....72
GRÁFICO 4: Alunos imigrantes matriculados por etapa de ensino - REME.,2020.....73
GRÁFICO 5- Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental, por sexo, segundo ano - Brasil, 2010 a 2019.....77
GRÁFICO 6 – Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa- Brasil 2017-2021.....80
GRÁFICO 7 -Matrícula no ensino médio por dependência administrativa, segundo as unidades da federação - Brasil 2021.....81
GRÁFICO 8 Número de alunos imigrantes no Ensino Médio, por sexo, segundo ano - Brasil, 2010 a 2019.....82
GRÁFICO 9- Palavra Fronteira.....90
GRÁFICO 10- Palavra Imigrante.....90
GRÁFICO 11- Palavra Xenofobia.....91
GRÁFICO 12- Palavra Racismo.....91
GRÁFICO 13- Palavra Acolhimento.....91
GRÁFICO 14- Palavra Pluricultural.....92

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Idade certa para a matrícula digital REME-Corumbá.....75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados

CONARE Comitê Nacional para os Refugiados.

DPU Defensoria Pública da União

ECA Estatuto da Criança e do adolescente

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento pela Educação

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e estatística

IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

LDB Lei de diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação

OMS Organização Mundial da Saúde.

PPP Plano Político Pedagógico

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **21**

CAPITULO 1: IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA **23**

1.1 GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA **23**

1.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL INFRACONSTITUCIONAL **31**

1.3 O DESAFIO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS COM ALUNOS IMIGRANTES **38**

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL **43**

2.1 DADOS DA IMIGRAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL **43**

2.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS PARA A IMIGRAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL **45**

2.2.1 O PROTOCOLO DE INTEGRAÇÃO EDUCATIVA **47**

2.3 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO POLÍTICA PÚBLICA **51**

2.3.1 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO **53**

2.3.2 AS DIFICULDADES NA OFERTA DA LÍNGUA PORTUGUESA A MIGRANTES E REFUGIADOS **54**

2.4 XENOFOBIA E BULLYING NAS ESCOLAS INERENTES À POPULAÇÃO MIGRANTE **56**

2.4.1 O RACISMO ESTRUTURAL, A XENOFOBIA E A CONCEPÇÃO EMPÍRICA BRASILEIRA **59**

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO EM CORUMBÁ **68**

3.1 QUANTITATIVO DE ALUNOS IMIGRANTES NO BRASIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **68**

3.2 QUANTITATIVO DE ALUNOS IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (REME) EM CORUMBÁ- MS **71**

3.3 QUANTITATIVO DE ALUNOS IMIGRANTES NA ETAPA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL **76**

3.4 AUMENTO DA MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E SEGUNDO UNIDADES DE FEDERAÇÃO **79**

3.5 QUANTITATIVO DE ALUNOS IMIGRANTES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO. **81**

3.6 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E DE ACOLHIMENTO. **85**

3.7 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ E LADÁRIO **88**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **93**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **96**

ANEXO I: FORMULÁRIO DO (A) ESTUDANTE IMIGRANTE I 102

ANEXO II: ORIENTAÇÕES PARA ATENDIMENTO AO ALUNO MIGRANTE INTERNACIONAL 103

INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa a jurisdição, inclusão, exclusão e procedimentos administrativos no acesso de alunos imigrantes à educação na rede pública na cidade de Corumbá. A cidade de Corumbá está localizada na região oeste do Estado de Mato Grosso do Sul na fronteira com a Bolívia, à margem esquerda do Rio Paraguai.

Neste cenário, o trabalho se tornou pertinente, pois foi desenvolvido em uma área com algumas peculiaridades, trata-se de uma área fronteiriça com trânsito de muitas pessoas consideradas não nacionais e, ao mesmo tempo de nacionalidades distintas.

A dissertação foi originada a partir de uma experiência no ambiente de trabalho quando exerci a função de Coordenadora Pedagógica em uma escola da rede pública estadual de ensino, em Corumbá/ MS, quando uma aluna, oriunda de cidade boliviana, relatou que o irmão mais novo ficou sem acesso à educação por aproximadamente cinco meses, no ano letivo de dois mil e dezenove, por falta de documentação escolar exigida para a matrícula, em escolas públicas de ensino fundamental I, da rede pública municipal de Corumbá. Posteriormente, na busca de entender o processo de matrícula de alunos imigrantes, percebi o desconhecimento por parte de alguns agentes administrativos, relativos aos procedimentos necessários para o aluno gozar de um de seus direitos fundamentais: o acesso à educação. De modo que, torna-se mister analisar a presença de alunos imigrantes, e o que isso envolve, nas escolas de Corumbá. Além de entender o arcabouço jurídico que protege esses imigrantes, bem como as estratégias pedagógicas de inclusão desses alunos no meio escolar.

A migração é um fenômeno mundial e, acontece desde o início da humanidade, com pretextos diferentes. Campos e Silva (2015, p. 50) em, *Igualdade, Não-Discriminação e Política para Migrações no Brasil*: Antecedentes, Desafios e Potencialidades para o Acesso da Pessoa Migrante a Direitos e Serviços, assinala que "[...] no Brasil a migração é um dado constitutivo de nossa realidade social, histórica, presente e futura e, apesar disso, não conhecemos exatamente como vivem milhões de pessoas, como acessam direitos, bens e serviços públicos. " As razões que impulsionam a saída do seu país de origem nem sempre são as mesmas para todas as pessoas. As motivações são diversas, como: perseguições políticas; orientação religiosa e sexual; desastres naturais; vulnerabilidade social; situações de guerra, ou mesmo, o mínimo necessário, como alimentação e acesso à saúde e educação.

Corumbá, por ser uma cidade estrategicamente localizada na fronteira entre dois países, funciona como um entre lugar para a população em trânsito. Parte da população da cidade fixou residência nesse território, não por escolha, mas para fazer uma sondagem do

país e decidir o rumo a tomar. No entanto, o tempo vai passando e as famílias vão se acomodando no lugar.

O corpo da dissertação está dividido em três capítulos que buscam o conhecimento no âmbito legal, nos procedimentos administrativo e nas ações realizadas pela escola através do PPP (Projeto Político Pedagógico). O primeiro capítulo aborda a migração e educação na fronteira, com análise das leis internacionais, constituição e os desafios das escolas brasileiras com os alunos imigrantes. O segundo capítulo apresenta dados da imigração em Mato Grosso do Sul e de alunos migrantes no sistema de ensino do estado, além de políticas educativas voltadas à imigração em Mato Grosso do Sul. O terceiro capítulo apresenta o quantitativo de alunos na rede estadual e municipal de Corumbá, o PPP das escolas.

O objetivo geral desta dissertação está em analisar os procedimentos de acesso e permanência de imigrantes e residentes fronteiriços na rede pública de ensino, sob enfoque da fronteira em estudo, sua proteção jurídica em âmbito nacional e internacional à luz dos direitos humanos. E os objetivos específicos estão relacionados com questões como: demostrar, através da leis brasileiras e convenções ratificadas, a situação jurídica na perspectiva nacional e internacional no direito do imigrante à educação básica no sistema brasileiro; Levantar os tipos de conflitos existentes na documentação escolar entre instituições e alunos nos últimos anos (entre 2012 e 2019) e a realização de prova de classificação ou classificação de correspondência por idade/série; e identificar o papel da gestão no acolhimento de alunos e as políticas públicas existentes.

Esta pesquisa insere-se em contexto interdisciplinar, com foco na educação, dentro das Ciências Humanas e Sociais. Tem como área de concentração os Estudos Fronteiriços do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da UFMS/Campus do Pantanal, e se enquadra na linha de pesquisa “Ocupação e Identidade Fronteiriça”.

CAPITULO 1: IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA

1.1 Garantia do direito à educação na fronteira

A educação é definida na constituição brasileira como um direito de todos e dever do Estado e da família. O direito de aprender se insere dentro do âmbito pedagógico e jurídico. O direito regula a conduta dos indivíduos de uma sociedade, surgindo, assim, benefícios dos quais possam usufruir, pois é algo que lhe foi dado como pertence. O Estado atua como garantidor desse direito já estabelecido.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 6°, reconhece a educação como um direito social ao dispor da sociedade: "são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". Direitos Sociais garantem prerrogativas relacionadas com as condições mínimas de bem-estar social e econômico, o que possibilitou uma evolução ao conceito de cidadania.

Os direitos sociais foram positivados pela primeira vez na Constituição de 1934 onde o título IV foi dedicado à família, à educação e à cultura. Tornando-se a primeira a dedicar um capítulo à educação. O art. 149 dispõe que "A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro à consciência da solidariedade humana" (BRASIL ,1934). Verifica-se que no enunciado do artigo 149, estendeu e ao mesmo tempo restringiu o direito educativo aos estrangeiros desde que domiciliados no país.

O conceito de domicílio segundo o Código Civil é o lugar onde ela estabelece a sua residência com ânimo definitivo. Em contrapartida, o Art. 5° da CF/ 88 dispõe "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade[...]".

O Estado brasileiro, antes da Constituição de 1988, não era obrigado a garantir a educação a todos os brasileiros e muito menos aos estrangeiros. O ensino público era tratado com viés assistencialista dado às pessoas que não podiam pagar por ela e, tratava a gratuidade como exceção a quem poderia alegar a condição de pobreza na forma da lei, como bem enuncia a Constituição de 1937 em seu art. 129 "A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus,

a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais".

O Título VIII, capítulo III da Constituição Federal de 1988, em sua seção I intitulado "Da Educação", dos artigos 205 até 214, refere-se ao tema educação desde os princípios, o dever do Estado, o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; receitas e recursos. O direito à educação é um dos direitos que recebeu mais artigos dentre os direitos sociais e tem como norte a igualdade entre as pessoas, incluindo o desenvolvimento individual próprio à condição humana.

Cronologicamente, além da Constituição Federal de 1988, há mais duas leis federais que orientam e complementam o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. O ECA é voltado a proteção integral da criança e do adolescente. A LDB é a legislação regulamentadora do sistema educacional, público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior, sendo considerada a lei brasileira mais importante ao que se refere à educação.

No art. 205 da Constituição, diz que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional.

A palavra cidadania vem do latim civitas, que quer dizer cidade. Na Grécia antiga, considerava-se cidadão aquele nascido em terras gregas. Em Roma, a palavra cidadania era usada para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer. Na perspectiva jurídica, cidadão é o indivíduo que goza dos direitos civis e políticos de um Estado. Porém, muito além do direito político, o conceito de cidadania é mutável e acompanha as transformações da sociedade. É um direito de participação efetiva na sociedade. A cidadania, no ordenamento jurídico brasileiro, está elencada como um dos princípios fundamentais e aparece pela primeira vez no art. 1° da CF/ 88 que diz:

> A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
> I - a soberania;
> II - a cidadania;
> III - a dignidade da pessoa humana;
> IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa
> V - o pluralismo político.

Sobre a documentação e sua importância para os Estados modernos, Araújo (2015) discorre que

> [...] os controles documentais do movimento estão intimamente ligados àquilo que viríamos a chamar de cidadania no Estado-Nação. Trata-se não apenas de distinguir a massa dos cidadãos da dos não-cidadãos, mas também, sobretudo, de identificar quem são os cidadãos, e documentá-los, incorporando-os, com este ato de registro, ao Estado. (ARAÚJO, 2015, p. 25)

O registro correto do estrangeiro apresenta vários aspectos positivos e determina o acesso a vários espaços, além de os inserir dentre as políticas públicas do Estado como: segurança, assistência social, proteção. A distinção entre os nacionais e não nacionais através da criação de documentos se reflete no maior controle dos movimentos das pessoas e a inserção nos direitos fundamentais, como o direito à educação.

Observando a complexidade do direito à educação, é necessário verificar os titulares e sujeitos passivos que estão divididos entre o indivíduo, a sociedade e o Estado. Este último com prerrogativas de ação e intervenção. Ao indivíduo, não é dado o direito de escolher entre estudar ou não estudar como bem está explicitado no art. 208 da CR/88, inc. I "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". Ainda no art. 208, § 1º da CR/88 enfatiza que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Direito subjetivo é a capacidade de ação, ou seja, direito de exigir. Então, dentre os titulares mencionados anteriormente, ao indivíduo é dado o direito a educação básica compulsória; ao Estado é dado os encargos e competências materiais e legislativas; e à família os deveres de assistência, solidariedade e matrícula na educação básica.

A educação básica está interlaçada com um dos fundamentos que é o direito à cidadania. A criança apesar de não estar dentro do sentido restrito da cidadania que é a capacidade de votar, está dentro das garantias inerentes à cidadania que, dentre muitos, está o direito à educação. A educação qualifica o cidadão para o trabalho e seu engajamento na sociedade, através dela o cidadão reconhece e consegue exigir e exercer seus direitos. Todas as crianças têm o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como versa o art. 2 da LDB/96 "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. "

Nessa perspectiva sobre o direito à educação já amparado e reconhecido por normas nacionais e internacionais é mister analisar, como esse direito é efetivado ao migrante dentro das normas brasileiras.

O último relatório global do ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) divulgado em dezoito de junho de dois mil e vinte, revelou o deslocamento forçado

de 1% da humanidade. A Agência da ONU para refugiados (ACNUR) fez um apelo a todos os países para que unissem esforços a fim de encontrar um lar para milhões de refugiados e outras pessoas deslocadas por conflitos.

Conforme dados do relatório anual do ACNUR "Tendências Globais" 2020, 79,5 milhões de pessoas estavam deslocadas até o final de 2019. Ao final de 2021, o número de pessoas deslocadas por guerras, violência, perseguições e abusos de direitos humanos chegou a 89,3 milhões (um crescimento de 8% em relação ao ano anterior e bem mais que o dobro verificado há 10 anos), de acordo com o relatório "Tendências Globais", uma publicação estatística anual do ACNUR. Ressalta-se que há diferenciações entre os tipos de migrantes que está especificado na lei de migração LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017. Conforme versa

> Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.
>
> § 1º Para os fins desta Lei, considera-se:
>
> I - (VETADO);
>
> II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;
>
> III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;
>
> IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
>
> V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;
>
> VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002 , ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

Há ainda o instituto refúgio e o refugiado. Refúgio é um instituto jurídico universal de alcance internacional. O termo refugiado é, frequentemente, utilizado como sinônimo de migrante, porém existe uma diferença. Refugiados é definido e protegido no âmbito do direito internacional e são pessoas que frequentam situações de perseguições, conflitos, violência que resultam na necessidade de proteção internacional, não se confundindo com o termo migrante que é compreendida como uma ação voluntária.

No Brasil, a LEI N° 9.474, DE 22 DE JULHO DE 1997, define mecanismos para a

implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Dispõe que :

> Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:
>
> I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
>
> II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
>
> III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.
>
> (ESTATUTO DOS REFUGIADOS, 1997)

A Lei dos refugiados ainda estende seus efeitos ao cônjuge, aos ascendentes e descendentes e aos demais membros do grupo familiar que do refugiado dependerem economicamente, desde que se encontrem em território nacional. Conforme explicitado no Portal Consular, vinculado ao Ministério das Relações Exteriores a concessão do refúgio obedece a um procedimento:

> Todos os pedidos de refúgio no Brasil são decididos pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão vinculado ao Ministério da Justiça e composto por representantes do Ministério da Justiça, do Ministério das Relações Exteriores, do Ministério do Trabalho, do Ministério da Saúde, do Ministério da Educação, do Departamento de Polícia Federal e de organizações da sociedade civil dedicadas a atividades de assistência, integração local e proteção aos refugiados no Brasil. O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Defensoria Pública da União (DPU) têm assento no CONARE com direito a voz, porém sem direito a voto. (PORTAL CONSULAR)

Os critérios para a solicitação do refúgio no Brasil passam pela presença física em território nacional. O estrangeiro que se encaixar nos critérios elencados no art. 1° da lei do refugiado deve procurar uma delegacia da Polícia Federal ou autoridade migratória na fronteira e solicitar expressamente o refúgio e assim, adquirir a proteção do governo brasileiro.

Os desconhecimentos acerca das leis vigentes e da caracterização entre o que seja migrantes e refugiados, fazem com que o imigrante se torne vulnerável ao adentrar o território brasileiro. Muitos se encontram em situação irregular, com documentação inexistente ou insuficiente para que possam permanecer de maneira estável no território nacional. Como mencionado anteriormente, a Constituição Federal de 1988 tem como um dos fundamentos a dignidade da pessoa humana e determina que as relações internacionais sejam regidas pelo princípio da prevalência dos direitos humanos.

Conforme salienta Padovani e Misailids:

> Importante ressaltar que o reconhecimento e a garantia de direitos fundamentais aos estrangeiros não se destinam apenas àqueles que residem no País, em que pese a literalidade do caput do artigo 5º da Constituição Federal, haja visto que o Supremo Tribunal Federal já manifestou entendimento no sentido de que a titularidade dos direitos fundamentais se estende a todos os estrangeiros, em consonância com os princípios da dignidade da pessoa humana e da isonomia. (PADOVANI E MISAILIDS, 2017, p. 4)

O Brasil, ao longo de sua história, ora incentivava a migração e ora mantinha restrições de entrada da população de imigrantes. A Lei no 6.815, de 19 de agosto de 1980 (Estatuto do Estrangeiro) criada dentro do período militar tinha como principal orientação a defesa da soberania nacional, com uma perspectiva de segurança nacional e dos interesses dos brasileiros sobrepostos aos interesses dos migrantes, pois visava uma proteção sob uma possível ameaça estrangeira. Neste contexto, o imigrante era visto, como um potencial inimigo para o país e sua população. Como dispõe o art. 1° do Estatuto do Estrangeiro/80 "Em tempo de paz, qualquer estrangeiro poderá, satisfeitas as condições desta Lei, entrar e permanecer no Brasil e dele sair, resguardados os interesses nacionais".

Fica bem evidente que ao estrangeiro era permitida a entrada desde que resguardado os interesses nacionais através de uma política seletiva. No tocante ao que diz respeito aos trabalhadores, a entrada de trabalhadores imigrantes era permitida desde que fossem mãos-de-obra especializadas e que atendesse aos interesses da Política Nacional de Desenvolvimento. Conforme versava:

> Art. 16. O visto permanente poderá ser concedido ao estrangeiro que pretenda se fixar definitivamente no Brasil.4 Parágrafo único. A imigração objetivará, primordialmente, propiciar mão-de-obra especializada aos vários setores da economia nacional, visando à Política Nacional de Desenvolvimento em todos os aspectos e, em especial, ao aumento da produtividade, à assimilação de tecnologia e à captação de recursos para setores específicos (ESTATUTO DO ESTRANGEIRO, 1980)

O imigrante pobre e sem qualificação específica não tinha muitos direitos garantidos. Ademais, aos fronteiriços, aqueles domiciliados em cidades contíguas ao território nacional, eram permitidas a entrada nos municípios fronteiriços desde que apresentassem prova de identidade. Estavam liberados do registro, mas teriam que se cadastrar e portar um documento especial que especificasse a condição de fronteiriço, porém sem direito de residência no país.

> Art. 21, § 1o Ao estrangeiro, referido neste artigo, que pretenda exercer atividade remunerada ou frequentar estabelecimento de ensino naqueles municípios, será fornecido documento especial que o identifique e caracterize

> a sua condição, e, ainda, carteira de trabalho e previdência social, quando for o caso. § 2o Os documentos referidos no parágrafo anterior não conferem o direito de residência no Brasil, nem autorizam o afastamento dos limites territoriais daqueles municípios. (ESTATUTO DO ESTRANGEIRO, 1980)

Diante da promulgação da Constituição Federal de 1988, dos novos fluxos migratórios e políticas internacionais, o estatuto tornou-se obsoleto e fora de um contexto mundial, o que ensejou mudanças que vieram através de normas infralegais. O marco constitucional de 1988, sob uma perspectiva de direitos humanos, mudou o olhar aos imigrantes deixando de ser sujeitos não apenas de obrigações e limitações em sua vida civil, mas também sujeitos detentores de direitos. Contrariando a visão estabelecida no Estatuto do Estrangeiro.

Além disso, a matrícula em estabelecimento de ensino sob a vigência do Estatuto do estrangeiro, estava condicionada ao registro que era feito no Ministério da Justiça, dentre dos trinta dias seguintes à entrada, como consta no art. 83 "A admissão de estrangeiro a serviço de entidade pública ou privada, ou a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado ou cadastrado". E, ainda assim, depois da apresentação do registro para a matrícula, as entidades deveriam remeter os dados de identificação do estrangeiro ao Departamento de Polícia federal caso ocorressem a suspensão ou cancelamento da matrícula e a conclusão do curso.

Com a entrada da Lei de Migração o Estado passa ter obrigação com o imigrante através de políticas públicas e, prevendo direito e obrigações voltadas para eles. A nova lei invoca e entra em harmonia com a Constituição Federal de 1988 ao regulamentar a ação estatal à luz dos direitos humanos, ao contrário do estatuto do Estrangeiro não considerava os direitos humanos um tema central e pertinente apesar de ter sido também subordinada à CF/1988. A Nova Lei não menciona a famigerada Segurança Nacional, demostrando nitidamente o viés de direitos humanos da pessoa migrante.

O fluxo migratório entre o século XIX e XX não veio acompanhado de um exercício de direitos relativos à educação escolar dos imigrantes. Os imigrantes foram forçados a abrirem suas próprias escolas se assim quisessem ter um acesso à Educação. Conforme observa Kreutz:

> Os imigrantes pressionaram o Estado em favor de escolas públicas. Mas no período mais intenso da imigração, a partir de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Não tendo condições ou política prioritária para a oferta de escolas, o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas (KREUTZ, 2000, p. 161)

Observando através de uma linha do tempo, o acesso à educação por parte dos migrantes, fica evidente as muitas dificuldades ao acesso nos estabelecimentos de ensino. Primeiro porque o acesso à escola era deficitário, obrigando os imigrantes a construírem sua própria escola. Posteriormente com uma política de Segurança Nacional que obrigavam aos estrangeiros estarem devidamente registrados para poderem gozar do direito à matrícula nas escolas.

Com o surgimento das leis educacionais que garantiram o tratamento igualitário entre nacionais e não nacionais, o acesso se tornou um direito, porém a lei positivada não é garantia de cumprimento do direito. O ingresso dos alunos imigrantes ainda atravessa grandes percalços e gera dúvidas.

Bauman 2016, em *Estranhos a Nossa Porta*, relata a disseminação sobre o pânico migratório e seus abusos quando a mídia e discursos políticos abordam a migração como uma forma de crise. Conforme Bauman:

> O impacto das notícias transmitidas desse campo de batalha quase chega a causar um verdadeiro "pânico moral". (Segundo a definição em geral aceita desse fenômeno, tal como registrada pela versão em inglês da Wikipédia, o conceito de "pânico moral" significa "um sentimento de medo compartilhado por grande número de pessoas de que algum mal está ameaçando o bem-estar da sociedade".) (BAUMAN, p.7, 2016)

Este medo também ronda e norteia a forma como muitos alunos são tratados no ambiente escolar. Por isso a preparação de uma equipe pedagógica e informações sobre os procedimentos e direitos desses alunos poderá ajudar numa melhor forma de recepção e acolhimento. Pois ao chegar ao Brasil, o imigrante pode ter percorrido um caminho com muitos obstáculos, desde a saída de seu país de origem, no caminho e na chegada do seu destino final demostrando grande vulnerabilidade social como: falta de documentos, necessidade de residência provisória e todo diverso tipo de situação que os torna vulneráveis em um país estranho ao seu. Conhecer a forma como acessam os direitos básicos é importante para a construção de políticas públicas. Dois dos propósitos da educação é a tolerância e amizade entre todas as nações como bem retrata o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

> A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948, art. 26)

O direito à educação como um direito fundamental é dotado como prioridade em face dos demais direitos e desdobra-se em outros direitos e garantias com características de: imprescritibilidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, inviolabilidade, universalidade, interdependência e complementariedade. E o não cumprimento à realização desse direito deve ser caracterizado como uma violação.

1.2 A internacionalização da educação na legislação nacional infraconstitucional

A internacionalização das políticas educacionais está inserida no cenário da globalização. Construir uma política pública educacional de alcance a todos e que seja eficiente, é complexo, com uma sociedade dinâmica e com necessidades que mudam a cada contexto político e econômico. Posteriormente aos eventos históricos como: a segunda Guerra Mundial, fim da Guerra Fria, queda do muro de Berlim, arranjos de economia em bloco; a globalização econômica, inovação tecnológica, busca de soluções comuns, educação como serviço e educação como bem comum tomaram posição de destaques em reuniões de organizações internacionais. Para melhor compreensão sobre a estruturação das políticas públicas educacionais, é necessário analisar o processo da globalização e sua relação com a educação no contexto social.

De acordo com os estudos de ANTUNES, ZWESTSCH, SARTURI, 2017, na esfera educacional, a internacionalização dos sistemas educacionais se alinha com as projeções de organismos econômicos internacionais que estão ligados às potencias mundiais. As organizações internacionais agem através de conferências e reuniões que ao final, produzem documentos de políticas educacionais, onde esses documentos originados dessas conferências são assinados pelos países-membros e servem de referência para as políticas educacionais dos membros.

Há diversos instrumentos internacionais de proteção ao direito à educação. A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948 em suas considerações iniciais declara que os Estados americanos reconheceram que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele cidadão de determinado Estado, mas sim do fato dos direitos deles como base os atributos da pessoa humana. Além disso, declara que a proteção internacional dos direitos do homem deve ser a orientação principal do direito americano em evolução. A declaração salienta, ainda, que à educação compreende o de igualdade de

oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade do Estado.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de dezembro de 1948, proclamada pela Assembleia Geral das nações Unidas reafirma que o direito é igual e de alcance a todos como dispõe o art. 6° “Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica. ” Corroborando com o artigo anterior, o art. 7° diz que “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. ” Com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o tema de garantia universal à educação passa a ter uma abrangência internacional presente em novos documentos internacionais.

A Convenção sobre à luta contra as discriminações no campo de ensino de 1960 pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi ratificada e promulgada no Brasil através do decreto n° 63.223, de 6 de setembro de 1968.

A convenção, em seu artigo inicial conceitua a discriminação dentro do ensino:

> Artigo 1°Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:
> a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
> b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
> c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
> d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem. (UNESCO, 1960)

Segundo a Convenção, a palavra “ensino” refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível de qualidade e as condições em que é submistrado. Aos Estados que ratificarem, comprometeram-se dentre muitos outros a ab-rogar quaisquer disposições legislativas e administrativas e fazer cessar quaisquer práticas administrativas que envolvem discriminação e, ainda realizar ações necessárias para que não haja discriminação na admissão de alunos no estabelecimento de ensino. Ademais, em seu art. III, alínea e, dispõe que os Estados comprometem “conceder aos estrangeiros que residirem em seu território o mesmo acesso ao ensino que o concedido aos próprios nacionais. ” A base do compromisso firmado

pelos Estados é de desenvolverem políticas públicas nacionais que englobem a todos para que haja níveis de igualdade de oportunidades e tratamento na esfera do ensino.

Rememora-se ainda outra declaração a respeito das ações sobre disparidades educacionais que é a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: Satisfação das necessidades Básicas de Aprendizagem, que compila os debates oriundos da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos,* em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de marco de 1990, que propôs um plano de ação de metas e compromissos para os Estados satisfazerem as necessidades básicas de aprendizagem e foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A Declaração indica quem um dos compromissos é a superação das desigualdades educacionais com os grupos excluídos, conforme o artigo III que dispõe sobre a Universalização do acesso à educação e promover a equidade:

> 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
>
> 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
>
> 3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. **Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.**
>
> 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. **Os grupos excluídos** – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e **os trabalhadores migrantes**; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; **os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.**
>
> 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Grifos nossos)

Além da Universalização do acesso, a declaração conta como meta: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos; fortalecer solidariedade internacional. Estas metas estão especificadas dentre os artigos 1° e 10° da declaração.

Para atingir os objetivos da Declaração, foi aprovado o plano de ação em três níveis de ação conjunta: ação direta em cada país; a cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial. Dentre as ações pertinentes, a primeira é elaborar um plano de ação que delimitem áreas sensíveis onde a atenção será prioritária e para que haja ação, é necessário ter conhecimento das necessidades. Para alcançar as metas, cada país deve elaborar planos de ações com metas de curto, médio e longo prazo, aos níveis local e nacional, para que assim, haja satisfação das necessidades de aprendizagem consideradas básicas.

O plano de ação deve ser revisto, pois só dessa forma os ajustes entre os objetivos, recursos e ações serão alinhados. Este plano de ação para "Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem" derivada da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, adotada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Planos de ação devem contar com as variações de condições e circunstâncias.

Dentro dos planos podem haver especificidades como: os estudos para a avaliação dos sistemas educacionais existentes; as línguas a serem utilizadas na educação; os meios para estimular a demanda e a participação em grande escala na educação básica; o capital necessário e os recursos ordinários; os grupos prioritários que requerem medidas especiais; os dispositivos institucionais e administrativos necessários; a estratégia de implementação e o cronograma, etc. O plano deve ser fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes.

O "Plano de Ação" foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos.

Elencando alguns dos numerosos instrumentos internacionais sobre o direito à educação, observa-se que os documentos internacionais reverberam o direito a uma esfera mundial, atribuindo obrigações aos Estados para que se possa cumprir efetivamente esse direito.

No artigo de Libâneo (2016), denominado "Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar", o autor discorre sobre os caminhos das políticas oficiais educacionais:

> No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos. Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a

> institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo (LIBÂNEO, 2016, p. 40)

Conforme o relato:

> Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (LIBÂNEO, 2016, p.41)

No Brasil, os principais documentos legais e normativos oficiais são: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**;** Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Emenda Constitucional 14/1996 Lei 9424/1966 (Fundef); Emenda Constitucional 53/2006 Lei 114942007 (Fundeb); Plano Nacional de Educação Lei 10172/2001; Piso salarial Lei 11738/2008.

As políticas educacionais têm origem voltadas para o poder legislativo no âmbito da esfera federal, estadual e municipal. A constituição Federal vigente, em seu artigo 24, inciso IX, dispõe a competência concorrente, que é uma repartição vertical que simultaneamente divide capacidades políticas legislativas sobre a mesma matéria por mais de uma autoridade ou órgão, referente à educação, também permite que esses entes possam exercer o direito de legislar, determina que compete à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar, concorrentemente, sobre educação, cultura ensino e desporto.

À União fica estabelecido formular normas gerais. Porém, é de competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. O poder executivo também pode exercer atuação nessa área. Ao presidente da república cabe articular suas propostas com o Ministério da Educação (MEC). Conforme prevê a Lei de Diretrizes e bases da Educação é função da União através do MEC coordenar e organizar ações do ensino brasileiro e prestar assistência técnica e financeira aos Estados, aos Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva.

A repartição e as fontes financeiras para financiar a educação estão estabelecidas no art. 212 da CF que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. ” Os recursos públicos destinados à educação são oriundos de receitas de impostos Próprios da União. Dos Estados; do Distrito federal e dos municípios; receitas de transferências constitucionais; receita da contribuição social do salário- educação e de outras contribuições sociais está distribuição está especificada entre os § 1° e 6° no artigo supracitado. Os recursos são destinados à *Manutenção e Desenvolvimento do Ensino* (MDE) e tem sua regulação através da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB). Ademais, as atividades extras, como merenda, uniformes são financiados com recursos administrados pelo *Fundo Nacional de Desenvolvimento pela Educação* (FNDE). O Fundo Nacional de Desenvolvimento pela Educação é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Além do salário-educação, o FNDE possui verbas oriundas de outras contribuições sociais. O Fundo desenvolve projetos importantes, por exemplo: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), entre outros. Conforme informa a página do FNDE:

> Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios).
>
> Além de inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução – Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira. (FNDE, 2021)

É de responsabilidade do município atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, não podendo investir em outras áreas da Educação, antes de priorizar o atendimento das necessidades do ensino obrigatório. Segundo informações do IBGE, há cinco mil quinhentos e setenta munícipios distribuído no território nacional. Dados do censo do ano de dois mil e dezoito do IBGE, informam que há cento e vinte oito mil e trezentos e setenta e um(128.371) estabelecimentos de ensino fundamental com matrículas de vinte e sete milhões cento e oitenta e mil e novecentos e setenta alunos(27.183.970) no ensino fundamental e vinte e oito mil seiscentos e setenta e três(28.673) estabelecimentos de ensino médio contando com

matrículas de sete milhões setecentos e nove mil e novecentos e vinte nove (7.709.929) alunos no ensino médio.

Muitos munícipios não dispõem de renda suficiente para arcar com os custos de investimentos direcionados para a educação e dependem de transferências estaduais e federais. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (Fundeb) que é um fundo especial de natureza contábil, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020. O Fundeb tem como características a distribuição de recursos de forma automática e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual, distrital e municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública de acordo com dados do último censo escolar. Há complementação feita pela União quando o valor investido por aluno não atinge o mínimo nacional. O Fundeb alinha e reequilibra as disparidades entre municípios e Estados.

O presidente representado pelo MEC poderá criar articular políticas públicas que apoiem as prefeituras para o aumento de vagas para alunos. Conforme competência explicitado no site do MEC:

> O **Ministério da Educação (MEC)**é um órgão da administração federal direta e tem como área de competência os seguintes assuntos: a política nacional de educação, da educação infantil, a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância, a avaliação, informação e pesquisa educacional, a pesquisa e extensão universitária, o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. Para o cumprimento dessas competências, o MEC poderá estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação (MEC, 2021)

A participação da sociedade se apresenta nos espaços de discussão e demanda através de conselhos de políticas públicas. No site do MEC, no espaço denominado acesso a informação há uma seção de participação social onde são divulgadas informações referentes à realização de audiências públicas, consultas públicas e outras formas de incentivo à participação popular realizadas pelo Ministério da Educação.

A LDB promoveu a autonomia dos sistemas de ensino brasileiro que anteriormente era centralizada “A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1961,

reduziu a centralização do MEC e os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia." (MEC,2021).

Para a garantia e tutela dos direitos fundamentais da criança e dos adolescentes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) previu medidas de acesso à justiça através da petição ao poder judiciário onde, elenca do no art. 5°, § 3 os legitimados a peticionar. "O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo." Outrossim, no Estatuto da Criança e Adolescente que visa a proteção integral da criança e do adolescente no título V denominado Do Conselho tutelar, art.131 diz que o conselho tutelar é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encargado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente e tem como uma de suas atribuições requisitar serviços públicos na área da educação.

À luz do arcabouço jurídico brasileiro, desde a esfera constitucional, infraconstitucional e compromissos internacionais, há reconhecimento do direito de toda a pessoa à educação de qualidade no país. O legislador equiparou brasileiros e estrangeiros na garantia dos direitos fundamentais, incluindo direito e deveres individuais e coletivos e os direitos sociais. Particularmente, sobre o acesso aos imigrantes, é preciso ressaltar que o direito de ingresso não significa direito à permanência e nem ensino de qualidade. A legislação preocupou-se em encontrar meios para que se tornem viável e obrigatório à educação para todos, entretanto, esta não é a única esfera que precisa ser observada, pois deve haver mobilização da escola para que o direito seja efetivado.

1.3 O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes

As políticas públicas visam garantir os direitos que são previstos no texto constitucional e infraconstitucional. São ações e programas desenvolvidos pelo governo no âmbito federal, estadual e municipal. É uma forma federativa de educação em suas atribuições. Por conta desse modelo de atribuição, a Constituição Federal define no art. 211, a competência da União, Estados e Municípios e estabelece um modelo organizacional com regime de colaboração. Refere-se às leis e medidas reguladoras em prol ao bem-estar da população. As políticas públicas devem ser pensadas para que o dispositivo legal atinja o seu alvo. Ademais, direitos que não estejam previstos podem ser garantidos através de tais ações.

O delineamento, organização, estratégia e execução das políticas públicas é a realização de um trabalho em conjunto dos Poderes que formam o Estado: Legislativo, Executivo e Judiciário. Elas atingem toda a população, de todas as classes sociais, escolarização, crenças, religião. Como mencionado anteriormente sobre a relação intrínseca da imigração e globalização, se esta é inevitável, a mudança de legislação que afete aquela deve acompanhar as dinâmicas e demandas da imigração contemporâneas.

Seguindo o que diz Ferreira e Nogueira (2015, p.1) ” [...] numa análise preliminar, política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. ” Os autores ainda enfatizam que tais políticas têm ligação direta com a escola, já que esta é o local a ser trabalhado, ou seja, onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Assim sendo, toda escola repercute as políticas públicas educacionais de uma forma direta ou não direta.

Dentre as muitas políticas públicas lançadas, o Plano Nacional de Educação é a política mais relevante e atual e tem como meta final a melhoria da educação em suas mais variadas frentes. Amparada pela Constituição Federal art. 214, com alcance de dar efetividade os deveres do Estado em relação à Educação. O PNE foi aprovado pela lei n° 13.005/2014 cumprindo o dispositivo constitucional, com duração decenal objetivando a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração com a definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para validar a manutenção e desenvolvimento do ensino por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas desdobrando-se nos planos estaduais e municipais. Conforme relata Ferreira e Nogueira:

> Políticas públicas resultam, portanto, da atividade política, envolvem mais de uma decisão política e requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar objetivos desejados. Constituem um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos. (FERREIRA E NOGUEIRA, 2015, p. 3)

Ações são delimitações do que fazer, metas se relacionam ao conceito de aonde chegar e estratégias estão centradas através da melhor maneira de fazer. Ao que tange as políticas públicas educacionais para a população de migrantes, é necessário repensar e reavaliar a situação do migrante para que seja contínuo o desenvolvimento e aperfeiçoamento da legislação e das ações, metas e estratégias a serem adotadas. Esta fatia populacional carece de políticas públicas no contexto educacional, pois, no Brasil, é um ramo pouco abordado e escasso. As ações assertivas sobre este tema dentro da educação brasileira não acompanharam com a mesma

velocidade as constantes dinâmicas econômicas e mudanças que o fluxo social impõe, refletindo nas estratégias de trabalho da educação o que prejudica a função social da escola na formação de sujeitos. O bem-estar da sociedade deve estar alinhada com estratégias e execuções em áreas sociais como: saúde, educação, assistência social, segurança pública, entre outros. E, partindo desse ponto, para que haja resultado esperado em diferentes áreas, os governos se utilizam das políticas públicas.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) dispões sobre a educação inclusiva e discorre sobre pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) "são todas as crianças, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagens. " A partir da leitura do texto desse documento, existem diversos grupos de crianças, jovens e adultos que vivenciam inúmeras dificuldades de aprendizagem e, portanto, necessidades educacionais especiais ao longo do período escolar. A Declaração de Salamanca foi um marco importante pois, ampliou os conceitos de necessidades especiais no que tange a educação, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo acompanhar o ensino escolar, seja por qual motivo for. Conforme a Declaração de Salamanca em seu art.7

> Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO,1994)

Dentro de tais escolas denominadas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber apoio adequado que lhes assegurasse uma educação efetiva. Porém, quando se fala de políticas públicas para uma educação inclusiva, geralmente a orientação fica restrita a inclusão de alunos com deficiência ou com baixo rendimento socioeconômico. A Organização Mundial de saúde (OMS), em 1989, definiu deficiência, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica; a incapacidade como toda restrição ou falta - devida a uma deficiência - da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal para um ser humano; e a desvantagem como uma situação prejudicial para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou uma incapacidade, que

limita ou impede o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função da idade, sexo e fatores sociais e culturais).

Essa definição feita pela OMS, apesar de englobar fatores sociais e culturais, esses não são muito lembrados na hora de efetiva elaboração de políticas públicas voltadas aos imigrantes. Há uma certa passividade e escassez de pessoas com ações voltadas para as políticas de inclusão para este grupo. Essa parte da população, que pelos dados do MEC aumentou e tende a aumentar nos próximos anos, e que não podem ser deixados à margem das ações, metas e estratégias governamentais.

O princípio de inclusão deve partir do direito de todos à educação, independentemente das diferenças, físicas, mentais e de nacionalidade. A equipe escolar deve conhecer o que dispõe a Constituição, as leis, decretos, portarias e orientações em seus estados e municípios de atuação. Pensar em inclusão de imigrantes no sistema educacional como um direito humano está muito além de só ter o conhecimento do direito. É necessário não apenas garantir o direito de matrícula, mas também garantir a permanência desses alunos.

Dentre os desafios das escolas brasileiras com os alunos imigrantes estão elencados vários tipos de empecilhos que eles devem transpor. Alguns mais técnicos como os procedimentos a serem seguidos para efetivar a matrícula e outros mais relacionadas à parte cultural e integração social como: a língua; bullying; cultura; pais que acompanham de longe e falta de políticas públicas para o ensino do imigrante.

A escola tende a ser o espaço de primeiro contato das crianças imigrantes com o novo país, e, atividades simples, como a comunicação é a primeira barreira que deve a ser vencida para que haja uma relação interativa e mais equilibrada. Essa ação pode ser mais demorada ou não e depende da personalidade e o tipo de cultura do imigrante e, principalmente o acolhimento e recepção dado a ele.

O desenvolvimento da comunicação é visto como uma das principais evoluções do homem. Conforme salienta Goméz (2007, p.36) “[...] a pré-condição para que haja comunicação não é, necessariamente a língua em comum, mas sim, a possibilidade de podermos nos comunicar com o outro, o que nos faz afirmar que falamos “a mesma língua”.

A língua ajuda no estabelecimento de relações e convívio humano. Ela está dentre uma das características de nação, pois traz uma identidade e/ou sentimento de pertencimento de um grupo. Conforme salienta Barrenda (2017, p.146) ”. As línguas que compõem o repertório linguístico dos habitantes expressam seu conjunto de valores, sentidos, crenças, símbolos que identificam culturalmente esses diversos grupos populacionais que interagem no espaço

compartilhado nas práticas fronteiriças. ” Corroborando com Barrenda, Goméz (2007, p. 33) afirma que “[...] a língua é parte integrante do processo de redefinição de identidades. ”

É através da língua que muitos são identificados. A língua aproxima ou pode afastar as pessoas. Assim, uma das primeiras barreiras a ser vencida pelo aluno imigrante quando se insere no sistema educacional é a dificuldade de comunicação a de se fazer entender.

A preocupação com a melhor forma de abordagem a ser feita por um funcionário da escola para com o imigrante já foi tema de várias cartilhas de orientação de secretárias de educação dos estados brasileiros, como exemplo o documento orientador da CGEB/NINC (Coordenadoria de Educação de Gestão Básica) com contribuições do Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula (DGREM) e do Conselho Estadual de Educação (CEE) do estado de São Paulo do ano de 2017, sobre estudantes imigrantes, há orientações sobre a forma de abordagem aos alunos que não falam o português. Na orientação, recomenda-se que o atendente/ funcionário escolar atenda com cuidados o estudante imigrante que reside há pouco tempo no Brasil, pois este pode apresentar dificuldades no domínio e na compreensão da língua portuguesa, então, o atendente deve ser paciente, falar suave e pausadamente; atentar-se aos gestos/ linguagem corporal; ser objetivo, com uma linguagem de fácil compreensão e, principalmente, observar se a pessoa está entendendo.

Além do mais, há casos que a língua é muito diferente e mesmo que o imigrante esteja no país por um tempo, caso não entenda no primeiro contato verbal, recomenda-se fazer uso de aplicativos ou tradutores disponíveis gratuitamente na internet e/ ou figuras (impressas ou desenhadas) que identifiquem o que está querendo ser dito.

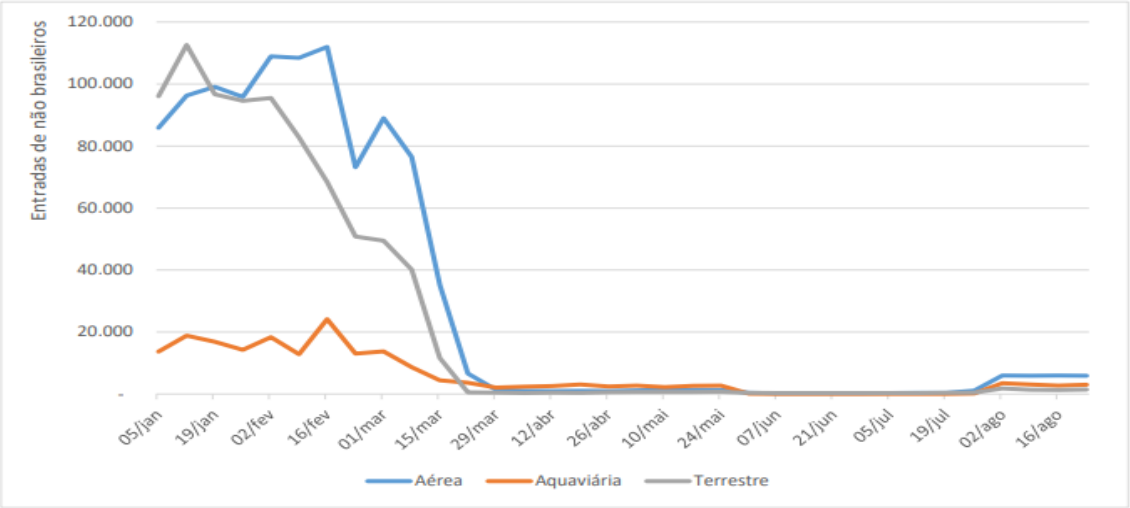
Somente a partir da adequada comunicação, o funcionário escolar poderá saber quais as dificuldades do aluno imigrante para a realização da matrícula.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL

2.1 Dados da imigração em Mato Grosso do Sul

O fluxo migratório no Brasil ganhou novos contornos no âmbito internacional e o estado de Mato Grosso do Sul teve um grande destaque nessa nova dinâmica migratória. O Mato Grosso do Sul possui uma extensa faixa de fronteira com o Paraguai e a Bolívia, onde 44 municípios do estado estão situados. O estado é visto como uma região de passagem para alguns imigrantes internacionais e destino final para outros. As tendências e as estatísticas, segundo gráficos da OBMigra a partir de dados da Polícia Federal , STI, 2020, mostram um declínio de entrada de não nacionais pelos postos de fronteira terrestres, aérea e aquaviária no Brasil.

Gráfico 1: Entrada de não brasileiros pelos postos de fronteira, segundo semana de registro e tipo de fronteira, Brasil, 2020*



Fonte: elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, STI, 2020.

** Dados disponíveis até agosto de 2020. Foram consideradas apenas as semanas completas no período.*

Os imigrantes são de países diversos, entretanto os de maiores entradas em 2019 foram os de nacionalidades provem: Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai e Venezuela. No ano de 2020 houve uma queda drástica de entradas e saídas dos venezuelanos, que constituíam um dos principais imigrantes no Brasil na década de 2010.

Tabela 1: Movimentos de não brasileiros pelos postos de fronteira, por sexo, segundo país de nacionalidade, Brasil, 2019-2020*

	2019			2020			Var (%)		
País de nacionalidade	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total
Argentina	1.546.192	1.548.991	3.095.183	939.660	904.426	1.844.086	-39,2%	-41,6%	-40,4%
Estados Unidos	211.682	362.248	573.930	92.291	150.285	242.576	-56,4%	-58,5%	-57,7%
Chile	266.034	292.051	558.085	135.013	126.774	261.787	-49,2%	-56,6%	-53,1%
Uruguai	251.639	290.929	542.568	121.311	120.922	242.233	-51,8%	-58,4%	-55,4%
Paraguai	232.574	218.058	450.632	114.301	110.161	224.462	-50,9%	-49,5%	-50,2%
França	158.278	205.660	363.938	59.292	77.870	137.162	-62,5%	-62,1%	-62,3%
Portugal	110.493	152.034	262.527	43.695	60.771	104.466	-60,5%	-60,0%	-60,2%
Itália	88.419	169.714	258.133	35.667	67.429	103.096	-59,7%	-60,3%	-60,1%
Alemanha	89.937	148.623	238.560	43.669	64.536	108.205	-51,4%	-56,6%	-54,6%
Peru	103.439	127.834	231.273	41.376	42.018	83.394	-60,0%	-67,1%	-63,9%
Venezuela	107.311	115.852	223.163	31.975	34.981	66.956	-70,2%	-69,8%	-70,0%
Demais nacionalidades	935.009	1.581.936	2.516.945	388.229	692.524	1.080.753	-58,5%	-56,2%	-57,1%
Total	4.101.007	5.213.930	9.314.937	2.046.479	2.452.697	4.499.176	-50,1%	-53,0%	-51,7%

Fonte: elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, STI, 2020.

A queda nos movimentos de fronteira não foi uniforme pelo território brasileiro. O estado de Mato Grosso do Sul teve uma queda de um pouco mais da metade se comparado ao registro do ano de 2019 e 2020. Mas, mesmo assim o movimento ainda é consideravelmente alto.

Tabela 2: Movimentos de não brasileiros pelos postos de fronteira, por ano, segundo UFs e municípios11, Brasil, 2019-2020

UFs	2019	2020	Var (%)	Municípios	2019	2020	Var (%)
São Paulo	3.244.532	1.245.449	-61,6%	Guarulhos - SP	3.027.168	1.076.106	-64,5%
Rio de Janeiro	1.848.589	797.858	-56,8%	Rio de Janeiro - RJ	1.835.065	776.815	-57,7%
Rio Grande do Sul	1.339.562	1.061.379	-20,8%	Foz do Iguaçu - PR	1.230.142	570.884	-53,6%
Paraná	1.292.910	593.157	-54,1%	Uruguaiana - RS	557.498	540.870	-3,0%
Santa Catarina	362.519	304.359	-16,0%	Salvador - BA	192.313	85.647	-55,5%
Bahia	219.163	100.484	-54,2%	Sant. Livramento - RS	175.349	192.659	9,9%
Roraima	179.012	58.854	-67,1%	Florianópolis - SC	174.773	141.883	-18,8%
Pernambuco	153.944	57.377	-62,7%	Pacaraima - RR	150.789	43.170	-71,4%
Ceará	146.487	49.115	-66,5%	São Borja - RS	149.775	123.682	-17,4%
Mato Grosso do Sul	137.926	65.011	-52,9%	Fortaleza - CE	146.487	49.115	-66,5%
Demais estados	482.803	202.431	-58,1%	Demais municípios	1.768.088	934.643	-47,1%
Total	9.407.447	4.535.474	-51,8%	Total	9.407.447	4.535.474	-51,8%

Fonte: elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, STI, 2020.

** Dados referentes aos meses de janeiro a agosto de cada ano.*

Tabela 3: Os registros migratórios por ano de entrada segundo as principais unidades de federação de registro no Brasil de 2019-2020.

UF de registro	2019	2020	Var (%)
Roraima	28.821	5.931	-79,4%
São Paulo	20.200	4.644	-77,0%
Amazonas	8.778	2.492	-71,6%
Rio Grande do Sul	6.566	1.523	-76,8%
Paraná	5.677	1.974	-65,2%
Santa Catarina	4.958	1.934	-61,0%
Rio de Janeiro	4.802	1.163	-75,8%
Minas Gerais	3.477	979	-71,8%
Mato Grosso do Sul	1.347	480	-64,4%
Mato Grosso	1.146	338	-70,5%
Demais estados	8.187	2.204	-73,1%
Total	93.959	23.662	-74,8%

Fonte: elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, SisMigra, 2020.

** Dados referentes aos meses de janeiro a agosto de cada ano.*

A tabela mostra que em Mato Grosso do Sul a queda do registro de entrada teve uma porcentagem menor se comparada à média de outros Estados brasileiros ficando com -64,4% de entrada.

O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizou um levantamento inédito, em 2019, sobre o apoio governamental a imigrantes e refugiados que buscam asilo no Brasil. A pesquisa demonstra o baixo apoio governamental e mostra que apenas 2015 cidades oferecem algum tipo de serviço específico para essa população registrados em 3.876 dos 5.568 municípios brasileiros.

2.2 Políticas educativas voltadas para a imigração em Mato Grosso do Sul

No estado de Mato Grosso do Sul, a matrícula nas escolas é realizada de forma digital. O processo da matrícula ocorre em três etapas: pré-matrícula/inscrição; designação e efetivação da matrícula. O aluno maior de idade, ou responsável legal do aluno menor, poderá efetuar a pré-matrícula através do site www.matriculadigital.ms.gov.br, ou ainda www.sed.ms.gov.br. Caso não consiga, poderá entrar em contato com a unidade escolar mais próxima ou entrar em contato com a Central de Matrícula. Nesta etapa, faz-se necessário o uso das orientações para a comunicação do atendente/secretário com o responsável pelo aluno ou o próprio aluno, caso seja maior de idade.

Na resolução/ SED- MS n. 3.324, de 13 de setembro de 2017 em seu art. 8°diz “No ato da pré-matrícula, deve-se indicar 3 (três) unidades escolares da preferência do estudante, e preencher todos os campos da ficha de cadastro. ” Quanto à designação, os alunos que realizarem a pré-matrícula para o ano subsequente serão alocados nas escolas pleiteadas, segundo a disponibilidade de vagas e de acordo com critérios uniformes estabelecidos. Segundo a resolução SED n° 3324 a efetivação da matrícula deverá ser efetivada conforme as datas estabelecidas na lista de alunos designados que são divulgados nos sites da Matrícula Digital e da secretaria da escola.

No ato da matrícula, conforme dispõe o art. 19 da Resolução, o aluno maior ou responsável, deverá apresentar os seguintes documentos comprobatórios:

> I - cópia da certidão de nascimento ou de casamento;
> II – RG (Carteira de Identidade), se aluno maior de 18 (dezoito) anos;
> III - comprovante de endereço;
> IV - Guia de Transferência (se for o caso);
> V - Histórico escolar (se for o caso);
> VI - Carteira ou declaração, se DOADOR DE MEDULA: aluno, pai, mãe ou responsável;
> VII – comprovante, se DOADOR DE SANGUE, das doações nos últimos 2 anos, conforme a lei vigente (se o aluno marcou a opção de doador de sangue para aluno, pai, mãe ou responsável);
> VII - laudo médico específico, se estudante com necessidades especiais;
> VIII - Carteira de Vacinação, se aluno menor de 18 anos (apresentar até 30 dias após a efetivação da matrícula na escola);
>
> §1º Não será assegurada a vaga para o aluno cujas informações fornecidas no ato da pré-matrícula não correspondam à documentação apresentada no ato da matrícula.

O art. 22 da resolução diz que em casos omissos na Resolução serão submetidos à apreciação do titular da Secretaria de Estado de Educação. Ademais salienta a Resolução que em conformidade com o Programa de Matrícula, o aluno com necessidades especiais, na efetivação da matrícula, deverá apresentar laudo médico. Fica evidente que as necessidades especiais podem ser subentendidas como a apresentação do laudo da deficiência, incapacidade e desvantagens (CIDID) do aluno e, não especifica as necessidades referentes aos alunos imigrantes, o que torna o acesso à matrícula um pouco mais complicado para aqueles sem acesso à internet e, principalmente, sem o domínio da língua.

Transportada as dificuldades com a realização da matrícula, poderá vir a dificuldade de alocação desses alunos no que diz respeito a turma que ele irá ingressar, pois o aluno poderá estar sem as documentações necessárias para que seja feita essa análise, ou mesmo munido de tal documento, o currículo escolar do aluno pode não estar alinhado com o currículo de ensino

brasileiro o que ensejará transtornos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art.23 § 1° dispõe" A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. "

No Brasil, como mencionado anteriormente, o sistema de educação básica é descentralizado, com regime de colaboração e competências divididas entre o governo federal e os governos estaduais, municipais e do Distrito Federal. Neste contexto, O Ministério da Educação não detém competência para a comprovação da validade dos documentos escolares expedidos por escolas de educação infantil, fundamental e média integrantes dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Destarte, quando há caso de escolas públicas estaduais, o responsável pelo estudante deve dirigir-se à Secretaria Estadual de Educação do estado à qual a escola pertence para a validação dos documentos. Em se tratando de escolas públicas municipais, o responsável deve-se dirigir à Secretaria Municipal de Educação ou Prefeitura Municipal do município ao qual a escola pertence.

No MERCOSUL, com relação a estudantes oriundos da Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) busca facilitar sua realocação. Conforme informa o Ministério da Educação, através do Portal do MEC, em 2010 foi assinado o " Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Médio Não Técnico entre os Estados Partes do MERCOSUL e Estados Associados". Este protocolo tem por finalidade garantir a mobilidade entre as Partes do presente instrumento, permitindo a equivalência correspondentes entre os Sistemas Educativos de cada um deles, trocando informações relativa a seus Sistemas Educativos, com o objetivo de gerar ferramentas e harmonizar os mecanismos com vistas a assegurar a mobilidade estudantil.

2.2.1 O Protocolo de Integração Educativa

O Decreto N° 10.092, de 6 de novembro de 2019 promulgou o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário/Fundamental/Básico e Médio/Secundário entre os Estados Partes do Mercosul e Estados Associados, firmado pela República Federativa do Brasil, em San Juan, em 2 de agosto de 2010.

A instância responsável por estabelecer as equivalências correspondentes dos níveis de educação entre cada uma das partes é a Comissão Técnica Regional (CTR). O art. 2 do Decreto n° 10.092 define a competência da CTR

> As Partes constituirão uma Comissão Técnica Regional (CTR) no âmbito da Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL com o objetivo de estabelecer as equivalências correspondentes dos níveis de educação entre cada uma das partes, harmonizar os mecanismos administrativos que facilitem o desenvolvimento do estabelecido, criar outros que favoreçam a adaptação dos estudantes no país receptor e velar pelo cumprimento do presente Protocolo.
> A referida Comissão estará integrada por delegados profissionais especializados na matéria, designados pela autoridade educacional competente de cada uma das partes.
> Reunir-se-á ordinariamente uma vez por ano e poderá fazê-lo também extraordinariamente por solicitação de uma parte, devendo tramitar a mencionada petição junto ao Estado Parte em exercício da Presidência Pro Tempore do MERCOSUL.
>
> A Comissão Técnica Regional elaborará, por consenso, os mecanismos e disposições que permitam a implementação do presente Protocolo juntamente com a Tabela de Equivalências, a fim de facilitar e garantir a mobilidade e a integração plena dos estudantes entre as Partes.

O Protocolo de Educação Integrativa também prevê como deve ser feita a solução de controvérsias entre os países Partes. As controvérsias que surgirem entre um ou mais Estados Partes do MERCOSUL serão resolvidas em uma primeira instância, mediante negociações diretas entre autoridades educacionais ou os Ministros, de acordo com a organização administrativa de cada Estado Parte. Caso não resolva em quarenta e cinco dias do início das negociações, deverá ser submetida ao mecanismo de solução vigente entre as Partes envolvidas no conflito.

Tabela 4: Tabela de equivalência para o reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário/fundamental e médio/ secundário não técnico**.**

TABELA DE EQUIVALÊNCIA PARA EL RECONHECIMENTO DE CERTIFICADOS, TÍTULOS E ESTUDOS DE NÍVEL PRIMÁRIO/BÁSICO/FUNDAMENTAL E MÉDIO/SECUNDÁRIO NÃO TÉCNICO

ANOS	ARGENTINA			BRASIL		PARAGUAI		URUGUAI	BOLÍVIA	CHILE	VENEZUELA	EQUADOR	COLÔMBIA	PERU
	Lei Federal de Educação Nº 24195	Lei Nacional de Educação Nº 26206		Lei Nº 9394/96	Lei Nº 9394/96 Modif. por Leis Nº 11114/05 y 11274/06	Lei Geral de Educ. Nº 1264/98		Lei de Educ. Nº 16437/08	Lei de Ref. Educ. Nº 1565/95	Lei Nº 18962	Lei Orgânica de Educação Gaceta *Oficial* Extraordinário Nº 5929 (data 15-08-09)	Lei Nº 127 R.O. 484 03/05/03		
		6 e 6 anos	7 e 5 anos	E.F. - 8 anos	E.F. - 9 anos						6 e 5 anos			
17	3º. série Polimodal	6ª. série de Educ. Secundária	5ª. série de Educ. Secundária	3º Médio	3º Médio	3º Educação Média	6º Bacharelado	6º C. Bacharelado	4º Ensino Secundário	4º de Ensino Médio		3º Educação Média (Bacharelado Diversificado)		
16	2º. série Polimodal	5ª. série de Educ. Secundária	4ª. série de Educ. Secundária	2º Médio	2º Médio	2º Educação Média	5º Bacharelado	5º C. Bacharelado	3º Ensino Secundário	3º de Ensino Médio	5º. Série de Educação Média Geral	2º Educação Média (Bacharelado Diversificado)	11º. série de Educação Média	5º. série de Educação Secundaria
15	1º. série Polimodal	4ª. série de Educ. Secundária	3ª. série de Educ. Secundária	1º Médio	1º Médio	1º Educação Média	4º Bacharelado	4º C. Bacharelado	2º Ensino Secundário	2º de Ensino Médio	4º. Série de Educação Média Geral	1º Educação Média (Bacharelado Diversificado)	10º. série de Educação Média	4º. série de Educação Secundaria
14	9º. série EGB 3	3ª. série de Educ. Secundária	2ª. série de Educ. Secundária		9º Ens. Fund.	9º E.E.B.	3º Ciclo Básico	3º C. Básico	1º Ensino Secundário	1º de Ensino Médio	3º. Série de Educação Média Geral	10º Educação Básica	9º. série de Educação Básica Secundaria	3º. série de Educação Secundaria
13	8º. série EGB 3	2ª. série de Educ. Secundária	1ª. série de Educ. Secundária	8º Ens. Fund. (14 anos)	8º Ens. Fund.	8º E.E.B.	2º Ciclo Básico	2º C. Básico	8º Ensino Primário	8º de Ensino Básico	2º. Série de Educação Média Geral	9º Educação Básica	8º. série de Educação Básica Secundaria	2º. série de Educação Secundaria
12	7º. série EGB 3	1ª. série de Educ. Secundária	7º. série Educ. Primária	7º Ens. Fund. (13 anos)	7º Ens. Fund.	7º E.E.B.	1º Ciclo Básico	1º C. Básico	7º Ensino Primário	7º de Ensino Básico	1º. Série de Educação Média Geral	8º Educação Básica	7º. série de Educação Básica Secundaria	1º. série de Educação Secundaria
11	6º. série EGB 2	6º. série Educ. Primária	6º. série Educ. Primária	6º Ens. Fund. (12 anos)	6º Ens. Fund.	6º E.E.B.	6º Primário	6º Primário	6º Ensino Primário	6º de Ensino Básico	6º. série Educação Primária	7º Educação Básica	6º. série de Educação Básica Secundaria	6º. série de Educação Primária
10	5a. série EGB 2	5ª. série Educ. Primária	5ª. série Educ. Primária	5º Ens. Fund. (11 anos)	5º Ens. Fund.	5º E.E.B.	5º Primário	5º Primário	5º Ensino Primário	5º de Ensino Básico	5º. série Educação Primária	6º Primário Básico	5º. série de Educação Básica Primaria	5º. série de Educação Primária
9	4º. série EGB 2	4ª. série Educ. Primária	4ª. série Educ. Primária	4º Ens. Fund. (10 anos)	4º Ens. Fund.	4º E.E.B.	4º Primário	4º Primário	4º Ensino Primário	4º de Ensino Básico	4º. série Educação Primária	5º Primário Básico	4º. série de Educação Básica Primaria	4º. série de Educação Primária
8	3º. série EGB 1	3ª. série Educ. Primária	3ª. série Educ. Primária	3º Ens. Fund. (9 anos)	3º Ens. Fund.	3º E.E.B.	3º Primário	3º Primário	3º Ensino Primário	3º de Ensino Básico	3º. série Educação Primária	4º Primário Básico	3º. série de Educação Básica Primaria	3º. série de Educação Primária
7	2º. série EGB 1	2ª. série Educ. Primária	2ª. série Educ. Primária	2º Ens. Fund. (8 anos)	2º Ens. Fund.	2º E.E.B.	2º Primário	2º Primário	2º Ensino Primário	2º de Ensino Básico	2º. série Educação Primária	3º Primário Básico	2º. série de Educação Básica Primaria	2º. série de Educação Primária
6	1º. série EGB 1	1ª. série Educ. Primária	1ª. série Educ. Primária	1º Ens. Fund. (7 anos)	1º Ens. Fund.	1º E.E.B.	1º Primário	1º Primário	1º Ensino Primário	1º de Ensino Básico	1º. série Educação Primária	2º Primário Básico	1º. série de Educação Básica Primaria	1º. série de Educação Primária

A utilização da tabela de equivalência torna mais rápida a inserção do aluno oriundo de países do MERCOSUL no Sistema Educacional Brasileiro e, ao mesmo tempo garante a mobilidade estudantil entre as Partes do Protocolo. Assim, auxilia no objetivo de harmonizar os mecanismos com vistas a assegurar a mobilidade estudantil.

Assim, feita as observações sobre a tabela de equivalência para os países do MERCOSUL, que torna o processo de inserção do aluno mais rápido, é mister analisar o que diz a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul no que diz respeito ao Conselho Estadual de Educação.

Conforme a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul de 1989 no art.197 “o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul é um órgão consultivo, deliberativo e normativo da polícia estadual de educação. ” Este órgão, através da deliberação CEE/MS n°

10.814, de 10 de março de 2016, estabelece normas para a educação no Sistema de Ensino de Mato Grosso do Sul. O acesso pleno à educação em todos os níveis e modalidades de ensino e garantido através de algumas etapas. Para aqueles alunos que chegam com toda documentação necessária é mais fácil realizar a matrícula, entretanto o aluno que se apresenta sem nenhum documento que comprove sua escolaridade, mas que deseja estudar, tem três modos de ingresso no ensino regular: classificação; matrícula na série compatível com a idade e equivalência e revalidação de estudos incompletos.

A primeira medida é verificar o nível de conhecimento da língua portuguesa por meio de uma prova de classificação, pois é através dela que poderá ser feito o posicionamento do estudante em ano escolar equivalente aos seus conhecimentos, experiências e desempenhos adquiridos por meios formais e informais. Segundo a Deliberação 10.814, de 10 de março de 2016. do CEE- MS art 46 a classificação poderá ser feita através:

> I - promoção, quando o estudante cursou, com aproveitamento, o período escolar anterior;
> II - transferência, para candidatos procedentes de outras instituições de ensino situadas no País ou no exterior;
> III - avaliação, realizada pela instituição de ensino, independente de escolarização anterior do estudante, que permita sua inscrição no ano adequado ao grau de desenvolvimento de conhecimentos e experiências.

Salienta que a referida avaliação prevista no inciso III desta deliberação, fica a cargo da instituição de ensino, com responsabilidade da equipe pedagógica a elaboração da avaliação a ser feita pelo aluno e, deverá ser requerida pelo interessado ou por seu responsável, quando menor de idade. O Art. 47 da Deliberação acrescenta os procedimentos que deverão ser adotados na elaboração da avaliação:

> § 1º Na realização da avaliação serão adotados os seguintes procedimentos:
> I - elaboração por área de conhecimento/componente curricular constante da base nacional comum;
> II - inserção dos conhecimentos/conteúdos curriculares correspondentes ao período escolar anterior àquele pretendido pelo candidato;
> III - aplicação na forma escrita;
> IV- correção e atribuição de nota correspondente ao desempenho demonstrado pelo candidato;
> V - arquivamento no prontuário do estudante;
> VI - registro do seu resultado em atas ou portarias específicas para cada estudante.

Ademais, a Deliberação 10.814 orienta que todos os procedimentos adotados na realização das avaliações deverão ser lavrados em ata de ocorrência. Os documentos deverão ser arquivados no prontuário do estudante e devidamente vistados pela inspeção escolar. E, para

fins de classificação por avaliação, será considerado satisfatório o desempenho correspondente à nota mínima 7,0 (sete) em cada área de conhecimento/ componente curricular. Caso haja classificação por transferência em se tratando de estudante oriundo de organização de ensino diferenciada, será realizada uma análise documental e, excepcionalmente, por avaliação.

Outra modalidade do ingresso por parte dos alunos imigrantes é através da equivalência de estudos. A deliberação do CEE-MS na seção VII dispõe sobre esta modalidade dizendo que a equivalência de estudo é a equiparação formal aos estudos do Brasil dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes em países estrangeiros que poderá ser de estudos completos ou incompletos. Sendo que a equivalência de estudos completos e incompletos no ensino fundamental e incompletos no ensino médio é de competência da instituição de ensino. Esta equivalência só será efetivada mediante análise documental e consolidada por meio da classificação com referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecida na legislação vigente. Posteriormente, a instituição expedirá ato específico de equivalência, e deverá ser registrado nos documentos da vida escolar do estudante.

A equivalência de estudos completos no ensino médio realizados no exterior será de competência do CEE/MS. Ainda, segundo dispõe o art. 67 da DELIBERAÇÃO CEE/MS N° 10.814 “Para a efetivação da equivalência de estudos completos e incompletos será exigido do estudante estrangeiro o documento comprobatório da regularidade da sua permanência no Brasil. ” Esta última exigência se torna incompatível nos casos de migrantes por refúgio, pois muitos sequer chegam com documentação de identificação.

Ainda, existem aqueles casos em que o aluno não domina a língua portuguesa para a realização da prova de classificação. Caso o estudante não fale suficientemente o português, não poderá ser matriculado em série compatível com sua idade. Esse ingresso à turma conforme a idade, poderá causar transtornos aos alunos imigrantes, haja vista a falta de domínio da língua o que ensejaria uma falta de comunicação e integração do aluno com a turma. As escolas da rede pública do Estado de Mato Grosso do Sul, não dispõe de um aporte, como curso de português para falantes de outras línguas.

2.3 A língua portuguesa como Política Pública

O site do governo do Estado de Mato Grosso do Sul do dia 01/06/2017 traz a notícia de reportagem intitulada “UEMS de Campo Grande abre curso de Português para refugiados e imigrantes”. A reportagem salienta que a UEMS de Campo Grande oferece um curso de língua portuguesa como língua de acolhimento para refugiados e imigrantes em situação de

vulnerabilidade, com o objetivo de ajudar os estrangeiros que necessitam aprender a língua portuguesa para melhor se inserirem na sociedade e no mercado de trabalho.

O Curso supracitado é desenvolvido pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (Neppe/Uems) e o Projeto de Extensão "UEMS Acolhe - Língua, Cultura e Acolhimento em contexto de imigração e refúgio" e tem apoio da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (Sedhast). O Neppe é um projeto originário da Universidade de Brasília (UNB) e essa é a primeira vez que será executado em outra Universidade.

O site da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul trouxe a divulgação do PROJELE (curso de línguas estrangeiras), no dia 04/11/2018, nos campos de Aquidauana, Coxim e Corumbá. O texto diz que o objetivo é expandir o conhecimento de outros idiomas para toda a comunidade e enriquecer a formação dos acadêmicos participantes do projeto de extensão "Projele: Cursos de Línguas estrangeiras". A UFMS abriu inscrições para as aulas de espanhol, inglês italiano, libras e português para estrangeiros. Porém, o Português para estrangeiros está restrito aos Câmpus do Pantanal- Corumbá (CPAN).

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014- 2024) que foi elaborado à luz do Plano Nacional de Educação-Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece um planejamento sistematizado que se iniciou em 2014 e findará em 2024. O referido plano informa que o planejamento foi sistematizado com base em estudos promovidos em esforço conjunto liderado pela comissão estadual instituída para essa finalidade. Segundo o documento, o processo foi de construção coletiva, consubstanciado pelas exigências legais, os níveis, etapas, e modalidades de ensino, bem como as especificidades da educação sul-mato-grossense e foram contempladas metas e estratégias que visam a melhoria constante dos processos educativos do estado de Mato Grosso do Sul.

O PPE-MS refere-se à população de Mato Grosso do sul composta por uma rica diversidade de origens e culturas, que inclui pessoas de diferentes nacionalidades, migrantes de todas as regiões do País, populações do campo (incluídos os acampamentos e assentamentos), comunidades em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos e povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras) (PPE-MS 2004, p.9). E, ainda salienta que essa diversidade da composição da população do estado requer políticas públicas educacionais que absorvam as singularidades de cada grupo humano, em seus ciclos de vida, em cada contexto social, imprimindo grandes desafios ao cenário da educação escolar, como o de assegurar o acesso, a permanência com qualidade social e o êxito no processo de escolarização.

Porém, dentre as vinte metas elencadas não há nenhuma especificidade relacionada aos alunos imigrantes, mesmo que próprio documento afirme que o estado inclui pessoas de diferentes nacionalidades e migrantes de todas as regiões do país. Entretanto, a meta 4 contempla a universalização da Educação Especial, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PPE-MS, 2014. p.31). Mais uma vez, restringindo a educação especial a determinado grupo que poderá apresentar uma dificuldade no acompanhamento da educação e não incluindo alunos imigrantes que segundo a ampliação da Declaração de Salamanca inclui todas as crianças que não estejam conseguindo acompanhar o ensino escolar, seja por qual motivo for.

2.3.1 O português como língua de acolhimento

A falta de uma política pública para o ensino de português como língua estrangeira (PLE) e a inexistência de um olhar diferenciado para essa população no Plano Estadual de Educação, acarreta ainda mais dificuldades a serem sanadas. Segundo Amado (2013) em "O Ensino do Português como Língua de Acolhimento para Refugiados (2013) ", o ensino de português como língua estrangeira (PLE)

> O ensino de português como língua estrangeira (PLE) no Brasil tem apresentado um crescente movimento nas últimas décadas, com a criação de cursos de PLE em escolas de idiomas e de cursos de extensão à comunidade acadêmica nas universidades. Os primeiros, contudo, voltam-se, majoritariamente, a um público de trabalhadores de grandes empresas e suas famílias; já os últimos prestam um serviço para alunos intercambistas e professores visitantes que, via de regra, permanecem de um a dois anos no Brasil. Há também os cursos voltados aos turistas que chegam ao país para os eventos do cenário esportivo, a Copa de 2014 e as Olimpíadas de 2016. São, portanto, públicos com necessidades específicas de aprendizado nos contextos em que se comunicarão em português. (AMADO, 2013, p.6)

Porém, o português como língua de acolhimento para os imigrantes, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade, sendo o público alvo os refugiados ou solicitantes de refúgio, mostra que há uma lacuna nas estratégias de ações governamentais. Embora o Brasil seja um país formado por imigrantes e ainda receber muito deles, não há uma preocupação sobre política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes.

Segundo publicação do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) em seu site Além da tabela, os gráficos abaixo sintetizam melhor a procura das palavras, dados com um diagrama do Wordtips produzido com dados do Ethnologue e organizado de acordo com a família linguística, o português está entre as dez línguas mais falada no mundo ocupando a posição 9° no raking. Entretanto, a língua portuguesa não é uma das mais disseminadas ao redor do mundo e, ainda há muitas dificuldades no ensino do idioma para estrangeiros.

Conforme ressalta Filho (2018 p. 2) “Um degrau ainda mais elevado de civilização começa a ser galgado quando uma sociedade através de suas instituições começa a se preparar para pesquisar e ensinar como língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2) a sua própria língua primeira, materna, escolar e, muitas vezes, nacional ou pátria. ” Ainda com a instigação do autor ele questiona: qual o grau de prontidão do Brasil para oferecer o ensino da língua portuguesa como uma nova língua a falantes de outros idiomas?

A área é designada pela sigla PLE (Português como Língua Estrangeira). O fluxo de entrada de imigrantes no Brasil, deveria dar ensejo a uma maior preocupação com o processo de ensino do português a esta parcela da população recém ingressa. Essa ação ajudaria como medida primeira de acolhimento. Além do mais, exigiria candidatos a ensinar profissionalmente o português aos não nativos e isto precisaria ser feito através de planos, metas e acompanhamento de metodologia específica para essa fatia de alunos heterogêneos.

Filho, relata o ensino com prática profissional de intervenção:

> Quanto ao ensino, estamos nos referindo à prática profissional de intervenção (e não somente espontânea baseada na tradição) para auxiliar o aprender. Esse ensinar vamos representar teoricamente como uma grande operação de quatro estações/fases ou dimensões: o planejamento curricular e de cursos, a produção/avaliação de materiais, o ensino propriamente dito consubstanciado num método (procedimental) com experiências na nova língua, e a avaliação de rendimento e proficiência na língua-alvo. Todas as estações mutuamente se influenciam e todas se orientam pela abordagem ou filosofia maior de ensino a que estão atreladas. (FILHO 2018 p.3)

2.3.2 As dificuldades na oferta da Língua portuguesa a migrantes e refugiados

Uma das dificuldades no ensino de português como língua estrangeira pode estar ligada à língua materna do migrante. Há as línguas interfaces que são aquelas próximas do português considerando a morfologia e sintaxe, como por exemplo o espanhol, francês e italiano, e

aquelas línguas classificadas de línguas de distanciamento que possuem dentre outros, o alfabeto diferente como, por exemplo, árabe, russo, chinês e japonês.

Conforme salienta Goméz (2007, p.16) " Nas línguas estrangeiras ocorre o fenômeno de que, para poder ministrar aulas, o principal a ser considerado é que o sujeito domine bem o idioma. " Assim, subentende-se que a formação específica na área do conhecimento, fica renegada a segundo plano. Com a dinâmica de migração atual, pensar em multilinguíssimo se faz pertinente dentro do cenário de migrações. Formar profissionais habilitados para o ensino do português para imigrantes deveria estar dentro de ações de políticas educacionais, com o objetivo de formar profissionais capazes de interagirem com pessoas de outras culturas. A Autora ainda afirma que é necessário reformar os cursos de formação de professores de língua estrangeira, tanto do ensino do português para imigrantes quanto os de outras línguas estrangeiras de fato, pois assim haveria uma coerência entre a formação e o ensino da língua. E, assim, o aluno adquiriria a capacidade de usar a língua para comunicar-se de fato e transpor a primeira dificuldade no ingresso escolar.

No Brasil, os estudos sobre a política linguística são tratados de forma tradicional, relacionando a língua a seu uso, que a usa e sua regulamentação é feita por autoridades do Estado, pois a língua é um dos critérios que englobam o conceito de nação. O português foi determinado como língua oficial através de documentos oficiais, mesmo no período colonial onde a língua portuguesa não era tão homogenia no país. Conforme relata Sousa e Soares (2014, p. 109) "Uma dessas políticas linguísticas declaradas, no Brasil, foi o Diretório dos Índios promulgado por Marquês de Pombal, em 1757" segundo as autoras, este documento jurídico tratava de diversos assuntos, inclusive sobre a imposição da língua portuguesa em todo território nacional. Nesta época, havia uma língua mais falada entre os portugueses e os índios em domínios privados e público e esta língua não era o português.

A Constituição Federal de 1988 é uma constituição que rompeu paradigmas quando protege o multilinguismo e a manutenção e perpetuação das línguas minoritárias, como as línguas indígenas. As constituições anteriores não contemplaram essa variedade linguística das comunidades indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, em seu artigo 78 dispõe "O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas...". Além dos povos indígenas, a LDB, em seu artigo 78 A, contempla o ensino linguístico para os surdos, surdo-cegos e pessoas com deficiência auditiva.

Outra política linguística brasileira foi com o Decreto lei n° 1006 de 30 de dezembro de 1938 que proibiu a publicação de livros didáticos que não fossem escritos em português. Com a entrada de muito imigrantes no Brasil onde os próprios construíram suas escolas e o português não era a língua falada e em um contexto de ideologia nacionalista, essas línguas dos imigrantes foram silenciadas. Sousa e Soares (2014, p. 110) relata que as escolas étnicas foram fechadas, os materiais em línguas de herança foram recolhidos e legislações foram elaboradas para a não utilização dessas línguas estrangeiras.

Destarte, a implantação de política para o ensino do português como uma língua estrangeira, precisa percorrer um longo caminho, pois há falhas e lacunas nas estratégias governamentais para que essa proposta de fato seja efetivada.

2.4 Xenofobia e Bullying nas Escolas inerentes à população migrante

O Brasil é um país de migrantes. Muitos povos ajudaram na formação do Estado brasileiro e na característica de seu povo. Fato este, que o torna um dos países mais miscigenados do mundo. Desde os tempos da colonização, o país recebe imigrantes de diversas partes do mundo. Além dos portugueses, os nossos colonizadores, vieram os africanos, estes, de forma forçada e compulsória, os franceses, os holandeses, os italianos, os japoneses, entre outros. E, observando o período mais recente, chegaram os coreanos, os peruanos, os bolivianos, os haitianos e os venezuelanos. Cada vinda desses povos remete a uma situação histórica em que ocorria no mundo. O desenvolvimento da economia e boa parte das nossas riquezas vieram da mão- de -obra dos migrantes que chegaram aqui desde a época da colonização. O fluxo de migrantes aumenta ou diminui acompanhando as demandas mundiais, e as necessidades e políticas públicas brasileiras. Apesar de ser um país construído e formado por migrantes, existem, até hoje, muitas ressalvas a cerca dessa composição populacional.

As demandas migratórias acompanharam e acompanham momentos específicos da economia brasileira e fatos que acontecem ao redor do mundo. Então, dependendo do contexto, a migração pode ensejar políticas públicas mais acolhedoras ou mais restritivas. Mesmo sendo um país miscigenado, o Brasil não pode ser considerado um lugar de convivência harmoniosa mesmo possuindo essa variedade fenotípica, cultural, religiosa e de sobrenomes muitos distintos.

Antes de abordar a questão das dificuldades das políticas brasileiras sobre essa miscigenação é mister entender conceitos como: nação, nacionalismo e patriotismo. O conceito de nação, como explica Guimarães (2008, p. 145), “nação, em seu sentido político moderno, é

uma comunidade de indivíduos vinculados social economicamente que compartilham certo território, que reconhecem a existência de um passado comum, ainda que divirjam sobre aspectos desse passado; que têm uma visão de futuro [...]". Dentro desta definição de nação, os indivíduos são ligados não apenas pelo território, mas por um passado e que trabalham para um futuro comum e melhor para aqueles que pertençam a esse grupo. Assim, pode-se falar em nação brasileira mesmo que haja divergência dentre os grupos que aqui habitam, mesmo que esses grupos desejem alterar a organização política, pois só a eles cabem esse tipo de decisão.

O Nacionalismo está dentro de cada indivíduo, pois é um sentimento que acolhe aqueles que compartilham a nação. É por meio dele que se pode olhar, comparar e julgar a outra nação melhor ou pior. É dentro do sentimento de nacionalismo que surgem as diferenças intrínsecas e que extrapolam através dos direitos, das políticas públicas e do tratamento diferenciado. Guimarães (2008, p. 145) também explica que "Nacionalismo é o sentimento de considerar a nação a que se pertence, por uma razão ou por outra, melhor do que as demais nações e, portanto, com mais direitos, sendo manifestações extremadas desse sentimento a xenofobia, o racismo e a arrogância imperial". Dentre as características do nacionalismo está a manutenção da nação, a defesa de territórios e fronteiras, também a manutenção do idioma e, assim, refutar a todas sucessões de acontecimentos que possam enfraquecer ou mudar essa identidade. O nacionalismo exacerbado pode abrir portas para medidas extremas como, como um sentimento de superioridade, gerando problemas como: racismo, xenofobia e discriminação com imigrante.

O patriotismo, em sua maioria, está relacionado com o amor e valorização da pátria que pode ser demostrado utilizando símbolos nacionais, como a bandeira, ao hino nacional, ao brasão, ao patrimônio histórico e recursos naturais. Cabe salientar a diferença entre os conceitos de nacionalismo e patriotismo, pois eles se confundem. Não necessariamente, quem é patriota se considera superior a outra nação, mas demostra um devotamento a sua Terra, ao seu lugar de origem. Esse sentimento pode ser exacerbado, mas não carrega o peso do nacionalismo que está dentro de uma visão de superioridade. Entretanto, ambos são motivos de críticas.

Depois dessa diferenciação desses conceitos, agora, retornaremos ao migrante e suas possíveis causas que desencadeiam sentimentos de aversão, principalmente para os nacionalistas. Xenofobia, racismo, discriminação, preconceito são problemas enfrentados no âmbito social e político que pode estar relacionado com as ondas migratórias ocorrida no Brasil.

Durval Albuquerque Júnior, historiador brasileiro, na introdução de sua obra "Xenofobia: medo e rejeição ao estrangeiro" (2016, p. 9) explica o conceito de xenofobia.

> A palavra xenofobia vem do grego, da articulação das palavras xénos [ξένος] (estranho, estrangeiro) e phobos [φόβος] (medo), significando, portanto, o medo, a rejeição, a recusa, a antipatia e a profunda aversão ao estrangeiro. Ela implica uma desconfiança e um preconceito e relação às pessoas estranhas ao território, ao meio, à cultura a que pertence aquele que julga, que observa, que se considera como estando em seu lugar. A xenofobia implica uma delimitação espacial, uma territorialidade, uma comunidade, em que se estabelece um dentro e um fora, uma interioridade e uma exterioridade, tanto material quanto simbólica, tanto territorial quanto cultural, fazendo daquele que vem de fora desse território ou dessa cultura um estranho ao qual se recusa, se rejeita com maior ou menor intensidade. (ALBUQUERQUE JR., 2016, p.9)

A xenofobia, como citada anteriormente, implica em uma desconfiança do outro, desconfiança que desencadeia em uma recusa por saber mais do outro. Cria-se uma barreira contra tudo que o outo traz consigo, seja a cultura, religião língua, modo de se vestir, características fenotípicas. Essa aversão é demonstrada com aqueles que nasceu em um país diferente do seu. Estabelecer contato com o desconhecido gera o medo, a desconfiança, a aversão, a repulsa, com aqueles que não compartilham e não tem ligação com o nosso território, nossa cultura, nossa língua, nossa história e tudo aquilo que nos faz ser visto como nação e ter um sentimento nacionalista.

A visão etnocentrista foi construída no decorrer dos tempos alinhada com as políticas públicas vigentes no país. Essa visão é carregada de preconceitos e vista de forma unilateral o mundo do outro tomando como base a nossa cultura. Julgar o outro através do nosso conceito de bom e mal, certo ou errado, julgando nossos costumes, como o correto e tudo o que deriva do outro sendo errado.

Segundo Ribeiro (2012) em *A formação do povo brasileiros e suas consequências no âmbito antropológico*,

> O etnocentrismo tão presente até nos dias de hoje, é uma postura vinculada ao modo do(s) individuo(s) verem o mundo exclusivamente a partir de seu próprio ponto de vista, pelo qual tendem, a rejeitar, negar, recusar e até mesmo agir com preconceito e discriminar qualquer cultura que não seja igual a sua. (RIBEIRO, 2012, p.6)

O etnocentrismo está baseado em um conhecimento raso sobre o outro e vem carregado de preconceitos e com um julgamento preestabelecido. É uma divisão de pessoas colocadas em certos degraus ou patamares, onde há patamares mais altos, que estão os que se consideram

superiores e os mais baixos onde se encontram os demais. Porém, essa diferenciação de povos não atinge todos da mesma forma. Há gradação do outro invasor e não aceitável e do outro invasor e aceitável.

No Brasil, a xenofobia tem um endereço certo, pois é específica com a cor, religião e nacionalidades específicas. Neste contexto entra o que se chama de interseccionalidade, ou seja, nem todos os grupos enfrentam a xenofobia da mesma forma. Diversas são as variáveis que são levadas em consideração ao refletir e analisar a xenofobia contra determinado grupo, pois as características geográficas, cultura, gênero, classe social, religiosa, vestuário, língua afetam a entrada desses estrangeiros nos países que os acolhem. De acordo com Morais (2018), no Brasil, há um orgulho e tradição com os festejos dos imigrantes europeus, um exemplo, é a Oktoberfesta, realizada anualmente em Blumenau (SC). Em detrimento disto, migrantes africanos, haitianos, bolivianos ou venezuelanos, são, muitas vezes, recebidos de maneira oposta. Estas diferenças estão atreladas ao racismo presente no país.

2.4.1 O racismo estrutural, a xenofobia e a concepção empírica brasileira

O racismo se caracteriza por um preconceito em relação a um grupo ou indivíduo por ter uma determinada cor de pele ou pertencer a uma etnia. Esse preconceito racial se manifesta no Brasil no dia a dia, às vezes de forma velada e em outras mais exposta. Ribeiro (2012), explana sobre o mito da democracia racial vivenciada no Brasil:

> Embora no Brasil, por meio da hipocrisia, vivenciamos o mito da democracia racial, ou seja, boa parte das manifestações racistas ocorre de modo velado, enquanto muitos propagam que efetivamente vivemos em uma sociedade livre do preconceito racial e do racismo em relação aos negros, na realidade há uma desvalorização, que se junta há uma desqualificação e desumanização, o que culmina com o não reconhecimento simbólico das tradições, saberes e fazeres do povo afro-descendente que vive neste país . (RIBEIRO, 2012, p.13)

Esse mito de democracia racial reverbera no imaginário dos próprios brasileiros e de quem aqui chega. Há um racismo sistêmico que está nas entranhas da história brasileira e na memória da população. Essa imagem do brasileiro cordial é colocada em xeque quando confrontada com as correntes migratórias atuais. Ribeiro (2016) relata três formas de ocorrência de xenofobia no Brasil.

> a) aquela que legitima as inúmeras violências contra os povos indígenas há mais de 500 anos; b) aquela dirigida aos nordestinos com

> suas memórias fincadas na problemática da "invenção do Nordeste" (Albuquerque Jr., 1999); e c) aquela que desumaniza os estrangeiros, particularmente os estrangeiros afrodescendentes, árabes, latino-americanos, hispanofalantes, quase sempre não brancos ou caucasianos, oriundos de países europeus etc. (RIBEIRO, 2016, p. 291)

Antes, a xenofobia era pouco falada, hoje, com denúncias advindas de redes sociais, os casos, anteriormente escondidos, se evidenciaram mais através das mídias colocando em evidência as problemáticas sociais brasileira.

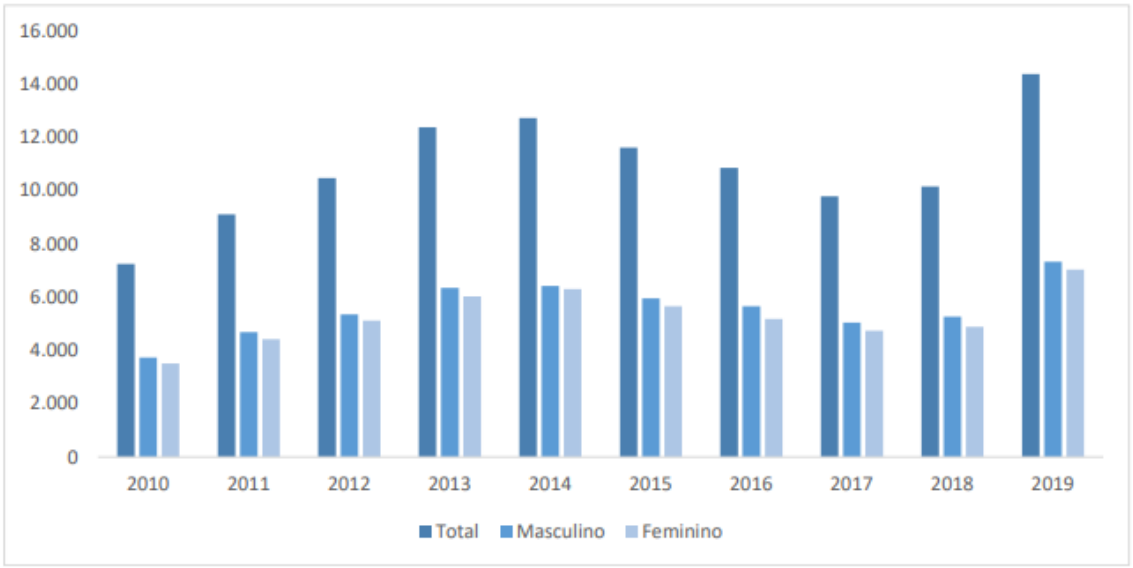
O combate a xenofobia se tornou mister para a nossa sociedade, sociedade esta que, cada vez mais se encontra misturada, pois, cada vez mais há um rompimento das fronteiras e os cidadãos do território passam a ser obrigados a conviverem com os cidadãos do mundo. Essa convivência com os não semelhantes, não nacionais tem gerado muitos conflitos e discussões não só no Brasil, mas em todos os outros países que, principalmente, recebem boa parcela desses imigrantes.

A xenofobia pode ser demonstrada e praticada de diferentes maneiras e em diferentes locais, como por exemplo, no espaço escolar. Dados da polícia federal sobre migração, mostram que houve um crescente aumento de número de crianças e adolescentes migrantes. Estas crianças e adolescentes estarão no espaço escola, pois é um direito declarado na constituição.

Conforme demonstra o relatório anual 2020 do OBMIGRA, o Brasil, nas últimas duas décadas, passou a receber fluxos migratórios mais diversificados, destacando-se a intensificação das origens em países vizinhos, sobretudo após a vigência do Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercosul e países associados (Brasil, 2009), bem como correntes migratórias com volumes significativos oriundas de países localizados no hemisfério sul, em especial , africanos e asiáticos.

O gráfico abaixo mostra o aumento considerável de alunos e alunas imigrantes na educação infantil, por sexo, entre os anos de 2010 e 2019.

Gráfico 2: Número de alunos e alunas imigrantes na Educação Infantil, por sexo, segundo ano - Brasil, 2010 a 2019



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2010 a 2019

Constatando esse crescente no número de alunos imigrantes é necessário averiguar dados, se é que eles existem, de casos de xenofobia, racismo, preconceito e bullyng nas escolas. Afinal, é na escola onde se dá um maior número de encontro do outro, do diferente, do estranho com os que são nacionais.

A xenofobia, no âmbito escolar, pode estar revestida com outra característica, um pouco mais sútil, não menos devastadora. Pierre Bourdieu, em sua obra "O Poder simbólico" (1989), identifica um fenômeno que pode ser visto dentre os setores sociais: a violência simbólica. Trata de um tipo de dispositivo sutil utilizado pelas classes dominantes com o objetivo de tornar legítimo algumas crenças e tradições. Bourdieu aponta que:

> A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierárquicas) e para a legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 1989, p. 10)

Essas reproduções simbólicas legitimam as reproduções das estruturas sociais. Esses elementos propiciam a propagação através da reprodução de um determinado comportamento já anteriormente formulado pela classe dominante. Os indivíduos se posicionam no espaço de

acordo com o que já é feito, ou seja, reproduzem em pequenos espaços o que é feito nos grandes espaços, tratando pontos sensíveis e conflitos interpessoais e da sociedade de uma forma natural.

Estes tipos de violências notadas hoje, tem origem na violência que se apresenta de uma forma quase invisível para a sociedade. Ela é sutil e tênue, e, ao mesmo tempo, se torna legitimada quando se é ditado o padrão de comportamento aceitável que um indivíduo deve ter nos meios sociais, seja no âmbito familiar, do trabalho ou escolar. A violência não é ensinada e sim reproduzida. Nesse cenário, a violência perpassa quase que invisível, pois está dentro do dia-a-dia da sociedade.

A escola corrobora com a violência simbólica apontada por Boudieu, pois dissemina um padrão de ensino, um padrão colonial de educação, aquele com base na determinação da classe dominante. Este ensino colonial ajuda a manter os mecanismos de conservação social, delimitando a visão de mundo para aqueles que nele estão sendo ensinados. Este ensino incentiva a meritocracia, e esta, torna legítima a desigualdade. Como falar em meritocracia se uma parte de pontos diferentes? Seja na oportunidade de empregos, seja na oportunidade educacional.

O ensino colonial, mesmo sendo o até hoje adotado, está passando por pequenas mudanças através de políticas públicas. Em 2003, a LDB foi alterada pela lei 10639 que passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Conforme a lei o Art. 1º A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguintes art. 26-A dispõe" Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Com esta obrigatoriedade, o conteúdo programático deverá incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro da formação da sociedade nacional resgatando a contribuição do povo nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Com o secionamento dessa lei e a obrigatoriedade do ensino da cultura africana, inseriu um processo de combate ao racismo e desigualdade que deverá ser trabalhado no meio escolar através de ações pedagógicas com o objetivo de impulsionar as mudanças no espaço escolar e na sociedade. Fazendo um comparativo sobre a violência simbólica de Bourdieu que vem de cima para baixo por meio de reprodução social, esta lei tenta fazer o caminho inverso, com mudança que começa da escola e com direção ascendente, ou seja, para a sociedade.

Apesar da lei ter quase duas décadas, não obteve um impacto esperado e significativo, pois há muitos casos de racismo, xenofobia e bullying nas escolas, principalmente escolas que recebem alunos estrangeiros. Aliás, a palavra estrangeira, carrega uma dicotomia em seu significado. Segundo este termo, estrangeiro, advém da palavra francesa étranger, cuja a origem é étrange, por sua vez em latim é extraneus (estranho, de fora)

A palavra estrangeira é carregada de preconceitos, pois a presença deles muitas vezes vem com um sentimento de perda da identidade de uma comunidade. Essa insegurança nasce do próprio ser humano em cenários onde há de possibilidades de mudança. Esta aversão ao estrangeiro pode gerar a xenofobia a níveis extremo como relata Albuquerque Junior:

> Em casos extremos, a xenofobia pode levar, a pretexto de se manter a pureza da "raça" ou da cultura, a tentativas de extermínio, à matança do estrangeiro, definido, muitas vezes, como um invasor do território e um predador dos recursos naturais, das oportunidades de trabalho e riqueza que pertenceriam, naturalmente, ao grupo que estaria sendo invadido e predado. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p. 10)

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), define xenofobia como "Atitudes, preconceitos e comportamentos que rejeitam, excluem e frequentemente difamam pessoas, com base na percepção de que eles são estranhos ou estrangeiros à comunidade, sociedade ou identidade nacional".

A lei n° de 19 de agosto de 1980, conhecida como Estatuto do Estrangeiro, utilizava essa denominação para se referir aos não nacionais, com um potencial de risco ao Estado brasileiro, que tinha como base a ordem pública e a segurança nacional. Esta denominação "estrangeira", utilizada no Estatuto de Estrangeiro carregava o peso de se referir aos não nacionais, ou seja, pessoas alheias ao território nacional. Esta terminologia só mudou com a entrada da lei de Migração de 2017, que passou a utilizar a palavra migrante, o que indica um sujeito de direito, que pode ser natural ou não natural do país. Imigrantes e emigrante foram contemplados enquanto sujeitos de direitos como migrantes.

Xenofobia é crime. A lei 9459, de 13 de maio de 1997 em seu art.1° dispõe "Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional." Porém, apesar da lei, o migrante que é vítima de discriminação, ainda encontra muita dificuldade de exigir seus direitos. Vários são os fatores que ajudam na falta de dados sobre a xenofobia, como a falta de informação, a dificuldade com a língua, questões culturais, medo. A precariedade de falta de denúncias dificulta a elaboração de políticas públicas de ação para combater tal crime.

Há uma dificuldade na identificação da xenofobia, pois às vezes ela se mostra de uma forma mais silenciosa, por exemplo, comentários estereotipados podem parecer somente uma brincadeira. Rir da vestimenta, do cabelo da aparência, falar sobre os gostos. Estes são mais silenciosos. Mas há aqueles comportamentos mais agressivos que partem das próprias políticas, como políticas e práticas discriminatórias por governo e servidores, como a exclusão de serviços públicos aos quais teriam direito. Aplicação arbitrária da lei por autoridades locais; ataques e assédios por agentes estatais; ameaças, intimidações e violências públicas.

Na escola, a violência simbólica pode ser observada de diferentes maneiras inclusive as mais silenciosas. O tratamento diferenciado entre alunos, o conteúdo programático que não contempla as especificidades do aluno em uma escola multicultural. Fica evidente que não é levado em consideração as diferentes culturas, as formas de aprender, isto empobrece um espaço que deveria ser rico, pois ao fixar apenas um plano de ensino sem levar em consideração a sua particularidade, ou a particularidade da escola que está inserida em determinado contexto, não dando voz aos diferentes.

Dentro dessa narrativa se insere o *bullying*. O *bullying* é uma violência intencional onde há uma relação de desigualdade de poder, que acarreta consequências físicas e, principalmente psicológicas. Esta palavra é de origem inglesa, no verbo "*to bully*", e significa o ato de ameaçar, agredir ou intimidar uma pessoa que não pode se defender. O *bullying* não é silencioso já que é praticado de forma intencional e, principalmente, recorrente, em seus níveis mais cruéis, acaba em violência física já que o psicológico já vem sendo violado com as diversas ocorrências.

O *bullying*, no contexto educacional, atrapalha o desenvolvimento do aluno em seus vários aspectos, desde o psicológico, social e de aprendizado. Os casos de *bullying* em escolas, se tornaram tão corriqueiros, que é considerado uma questão de saúde pública. Segundo o site da agência Brasil, 29% dos jovens sofreram *bullying* em 2019 nas escolas de São Paulo. Uma pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FM-SP), realizada com 2.702 adolescentes do nono ano em 119 escolas públicas e privadas da capital paulista, revelou que 29% deles relataram ter sido vítimas de *bullying* no ano de 2019 e 23 % afirmaram ter sidas vítimas de violência.

O portal do MEC informa que um em cada dez estudantes brasileiros é vítima de *bullying*, este dado foi divulgado através do Programa de Avaliação de Estudantes (PISA) 2015. Entretanto, de 2015, os casos de *bullying*, indisciplina dentro das escolas do Brasil vem aumentando e ocorrem em percentuais acima da média internacional. Os dados foram divulgados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) referente ao PISA 2018.

Segundo OCDE (2018) certos tipos de *bullying* na escola ocorrem com mais frequência do que em outros. O *bullying* varia dependendo da idade do aluno, do país e da cultura em que vive.

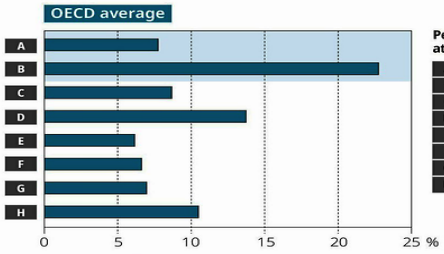
> Em média, nos países da OCDE, 14% dos alunos relataram que outras pessoas zombavam deles pelo menos algumas vezes por mês; 10% relataram que foram objeto de boatos desagradáveis na escola; e 9% relataram que foram deixados de fora de propósito. Mais de 10% dos alunos em 67 de 75 países/economias com dados disponíveis relataram que seus colegas zombavam deles pelo menos algumas vezes por mês. A mesma proporção de estudantes em 55 dos 75 países e economias relatou que foram objeto de rumores desagradáveis; e em 40 dos 75 países e economias em que seus colegas de escola frequentemente os deixavam de fora. (OCDE 2018)

O *bullying* pode ocorrer de forma direta, verbais e sexual. Na forma direta, a vítima é atacada por meio de agressões físicas; nas verbais o intuito é constranger, insultar; nas sexuais há insinuação, abuso, assédio. Ainda há as formas indiretas quando acontece a exclusão ou isolamento da vítima.

O PISA 2018, constatou que em muitos países o *bullying* verbal e relacional ocorria com mais frequência. Os dados do Pisa 2018 conta com variáveis demonstrada por letras de A até H onde cada uma relata um tipo de situação. Estas varáveis são: A- frequência de *bullying* dos estudantes; B- tipo de ato de intimidação; C- foram deixados de fora de propósito; D- outros alunos zombaram de mim; E- fui ameaçado por outros estudantes; F- outros alunos levaram ou destruíram coisas que pertencem a mim; G- fui empurrado por outros estudantes. H- outros estudantes espalharam rumores desagradáveis sobre mim.

Segundo os dados do Pisa 2018, um aluno é frequentemente vítima do *bullying* se estiver entre os 10% dos critérios do índice de exposição ao *bullying* em todos os países. O índice de exposição inclui as seguintes afirmações: “Outros alunos me deixaram de fora das coisas de propósito”; “Outros alunos zombaram de mim”; e “Fui ameaçado por outros alunos”.

Tabela 5 : Exposição dos alunos ao *bullying*, OCDE, Banco de dados PISA 2018.



Percentage of students who reported that the following occurred at least a few times a month

- **A** Frequently bullied students
- **B** Any type of bullying act
- **C** Other students left me out of things on purpose
- **D** Other students made fun of me
- **E** I was threatened by other students
- **F** Other students took away or destroyed things that belong to me
- **G** I got hit or pushed around by other students
- **H** Other students spread nasty rumours about me

OECD	A (%)	Percentage of students who reported the following occurred at least a few times a month: B	C	D	E	F	G	H
Australia	13	30	14	21	9	7	9	13
Austria	7	23	7	14	6	8	7	11
Belgium	5	19	6	11	3	3	4	9
Canada	9	25	11	17	6	5	7	10
Chile	8	24	10	13	6	8	7	13
Colombia	12	32	16	18	11	12	11	18
Czech Republic	8	30	12	14	7	10	10	15
Denmark	5	21	6	13	3	5	6	7
Estonia	8	25	8	17	6	6	7	9
Finland	6	18	7	12	4	3	5	7
France	7	20	8	12	6	6	5	9
Germany	6	23	7	13	5	7	5	10
Greece	8	27	8	17	8	9	9	11
Hungary	7	23	11	11	7	7	7	13
Iceland	5	17	6	12	5	3	4	6
Ireland	9	23	9	16	6	5	6	8
Italy	8	24	10	11	9	11	9	12
Japan	4	17	4	14	2	3	6	5
Korea	m	9	1	8	1	1	1	2
Latvia	11	35	16	18	10	10	12	16
Lithuania	10	23	10	13	10	10	11	13
Luxembourg	7	21	8	12	6	6	6	11
Mexico	9	23	11	14	7	7	8	13
Netherlands	2	12	2	7	2	3	3	6
New Zealand	15	32	14	23	10	7	9	13
Norway	5	19	5	12	4	5	5	7
Poland	8	26	9	14	7	9	8	16
Portugal	5	14	6	9	4	5	4	7
Slovak Republic	9	28	12	13	10	11	11	16
Slovenia	7	21	8	11	6	7	9	11
Spain	5	17	6	9	5	6	5	9
Sweden	6	19	6	12	4	5	7	8
Switzerland	7	22	7	13	6	8	7	12
Turkey	9	24	11	13	9	9	8	13
United Kingdom	11	27	11	20	7	5	7	10
United States	10	26	13	17	7	5	5	10

Partners	A (%)	Percentage of students who reported the following occurred at least a few times a month: B	C	D	E	F	G	H
Albania	7	25	17	9	7	9	8	11
Argentina	11	32	13	17	9	15	8	15
Baku (Azerbaijan)	18	36	21	21	20	21	22	23
Belarus	6	19	7	11	5	5	5	10
Bosnia and Herzegovina	9	25	10	12	12	11	10	15
Brazil	12	29	14	16	10	12	9	14
Brunei Darussalam	26	50	19	39	20	12	15	17
B-S-J-Z (China)	4	18	5	10	3	10	3	5
Bulgaria	14	34	14	17	16	17	19	20
Costa Rica	9	24	10	13	8	5	5	15
Croatia	6	18	6	9	6	6	7	11
Dominican Republic	22	44	24	26	23	25	21	30
Georgia	8	24	10	11	9	11	11	14
Hong Kong (China)	9	29	8	23	6	9	9	11
Indonesia	15	41	19	22	14	22	18	20
Jordan	13	38	16	16	18	21	19	21
Kazakhstan	13	32	22	14	14	14	14	16
Kosovo	8	32	18	11	10	11	11	14
Macao (China)	10	27	7	21	7	9	6	11
Malaysia	14	36	15	24	9	12	10	17
Malta	14	32	16	20	13	11	13	15
Moldova	6	24	7	12	7	6	7	13
Montenegro	9	25	10	11	12	10	10	15
Morocco	14	44	18	18	19	20	19	25
Panama	13	33	15	19	13	13	12	18
Peru	6	22	9	11	6	9	7	12
Philippines	40	65	33	50	35	31	32	32
Qatar	13	33	14	19	12	14	14	17
Romania	12	34	13	17	11	14	12	16
Russia	12	37	23	16	11	12	11	14
Saudi Arabia	7	30	8	13	12	13	11	15
Serbia	10	26	12	12	11	11	11	15
Singapore	10	26	10	20	5	5	6	9
Chinese Taipei	3	13	4	9	2	5	1	5
Thailand	13	27	12	19	12	13	11	14
Ukraine	8	22	9	11	7	8	7	11
United Arab Emirates	13	31	13	19	12	13	13	16
Uruguay	8	26	12	13	8	9	9	13
Viet Nam	7	27	9	14	6	14	7	9

No Brasil, o dia 7 de abril, é o Dia Nacional de Combate ao *bullying* e à violência nas Escolas. A data foi instituída em 2016, por meio da lei n° 13.277, relacionada à tragédia que ocorreu em 2011, quando um jovem de 24 anos invadiu a Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, e matou 11 crianças (PORTAL DO MEC, 2016).

Uma das medidas adotadas pelo poder Público foi a criação e aprovação da lei n° 13.185/2015 que instituiu o programa de combate à intimidação sistemática em todo território nacional. O art 1° § 1º da referida lei dispõe:

> No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying**)** todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL 2015)

A lei do *bullying* enumera e caracteriza a intimidação sistemática com ataques físicos, insultos pessoais; comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; ameaça por quaisquer meios; grafites depreciativos; expressões preconceituosas; isolamento social e premeditado; e pilhérias.

Ademais, só a lei do *bullying* por si, não seria capaz de diminuir as estatísticas e, para corroborar com a lei, em 2018 entrou em vigor a lei 13.663, que tem por objetivo de reduzir essas estatísticas obrigando as escolas à promoção de medidas de conscientização e combate de todos os tipos de violência. Essas ações devem estar presentes na escola através do Plano Político Pedagógico ou em projetos desenvolvidos pela escola ao longo do ano letivo.

No sistema escola, além de todos os documentos, regulamentações e orientações é necessário capacitar o professor para que possa identificar práticas da xenofobia, racismo e *bullying*, já que é o professor que está em sala de aula e em contato direto com o aluno.

Conforme no diz Freire (1996, p.35) , " A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia". O ato de ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO EM CORUMBÁ

O presente e último capítulo tem como objetivo analisar os dados dos quantitativos de alunos na rede pública em âmbito nacional através do relatório anual da OBMigra 2020 e confrontar com os dados da rede estadual de Mato grosso do Sul e da rede do município de Corumbá. Além disso, será analisado o maior quantitativo em relação a nacionalidade dos alunos imigrantes. Também será observado os alunos pendulares da região de fronteira e a preparação das redes de ensino desde o primeiro contato que é o ato da matrícula e os PPPs (Projeto Político Pedagógico da Escola) das escolas que mais acolhem os alunos imigrantes afim de identificar proposta de ações e projetos específicos para o melhor atendimento destes alunos. O capítulo também apresenta uma cartilha informativa para o acesso a matrícula dos alunos imigrantes, bem como as principais leis de proteção e como deve ser feita a abordagem aos alunos imigrantes dentro deste contexto.

3.1 Quantitativo de alunos imigrantes no Brasil na Educação Infantil.

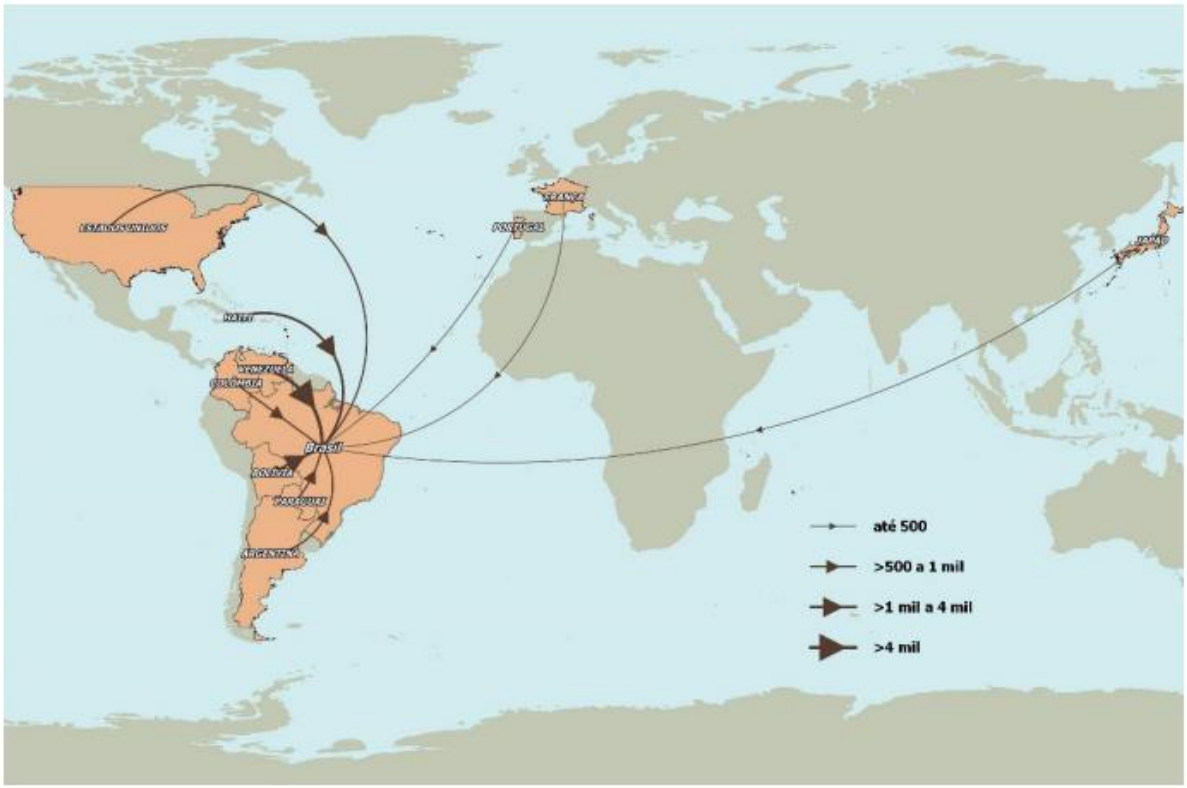
A educação escolar subdivide-se em dois níveis: a educação básica e a educação superior. A educação básica no Brasil está estruturada em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A LDB estabelece que, essa fase de ensino é obrigatória a partir dos quatro anos de idade. A educação infantil é destinada a crianças de zero a cinco anos de idade e deve ser ofertada em creches e pré-escolas. Compete ao poder municipal o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas. Em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para crianças de quatro até cinco anos de idade (LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013)**.** A oferta em creches é facultativa, sendo a educação obrigatória a partir dos quatros anos de idade, ou seja, quando estiver apta a frequentar a pré-escola**.**

A etapa da Educação infantil reúne dois aspectos relevantes, o primeiro por ser o início da fase de socialização das crianças que é importante e central para o desenvolvimento global desses alunos. O segundo aspecto e também muito importante para as famílias, principalmente para as famílias com alcances financeiros mais baixo, é a possibilidade de que os pais disponham de tempo para exercerem atividades laborais, o que é de suma importância para os trabalhadores e trabalhadoras imigrantes. Observa-se, por conseguinte, que a creche além de

ser o primeiro contato educacional, desempenha importante papel social, pois viabiliza a possibilidade de os pais poderem trabalhar enquanto seus filhos estão aos cuidados e aprendizados dos profissionais da instituição. O art. 53, inc. do ECA, dispõe "acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica." Como demostrado, é inegável o direito à creche, direito este gratuito e universal.

Diante do exposto, conforme dados do relatório do OBMigra de 2020, o número de alunos imigrantes na Educação infantil cresceu entre os anos de 2010 e 2014, declinou no período de 2015 a 2016, e retomou o ritmo de crescimento em 2017, em decorrência do aumento de fluxos imigratórios venezuelano. Dentre os principais países de nacionalidades das crianças que frequentavam a educação infantil, se destacam aqueles localizados no sul global, o que reforça a relevância dos novos fluxos migratórios.

Mapa 1: Número de alunos imigrantes na Educação Infantil, segundo principais países de nacionalidade- Brasil,2019



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2019

O mapa acima demostra o fluxo das principais nacionalidades das crianças da educação infantil. Observa-se que a maioria vem do sul global de países como: Venezuela, Bolívia,

Argentina, Paraguai, Colômbia. Da américa central o Haiti e, do norte global, onde estão países como: Estados Unidos, França, Portugal e Japão.

O fluxo migratório até segunda metade do século XIX, figuravam apenas portugueses, japoneses, em menor medida, franceses, além de estadunidenses, cujo deslocamentos passaram a ter alguma importância no pós-II Guerra Mundial (OBMigra, 2020).

Tabela 6: Números de alunos imigrantes na Educação Infantil, por idade, segundos principais países de nacionalidade- Brasil, 2019

	Idade em anos							
País	Total	0	1	2	3	4	5	Mais de 5
Total	14.383	3	267	1.009	1.964	2.951	4.587	3.602
VENEZUELA	4.067	0	33	152	358	769	1.500	1.255
BOLÍVIA	2.420	0	68	262	412	520	711	447
HAITI	1.065	1	9	30	104	186	384	351
ESTADOS UNIDOS	762	1	32	107	162	148	176	136
ARGENTINA	605	0	15	42	105	122	197	124
PARAGUAI	576	0	10	38	72	122	207	127
COLÔMBIA	530	0	2	24	74	133	167	130
JAPÃO	290	0	4	32	38	63	79	74
PORTUGAL	264	0	9	29	33	39	72	82
FRANÇA	257	0	6	16	48	56	81	50
OUTROS PAÍSES	3.547	1	79	277	558	793	1.013	826

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2019.

A tabela demostra um número expressivo de crianças venezuelanas e haitianas, que até os anos 2000 não eram tão percebidas em território brasileiro. A educação infantil tem um limite de idade até 5 anos. Porém a tabela demostra um número expressivo de crianças imigrantes na educação infantil com mais de 5 anos de idade, principalmente oriundas da Venezuela.

Tabela 7: Números de imigrantes na Educação infantil, por esfera administrativa, segundo os principais países por nacionalidade- Brasil,2019

	Esfera administrativa				
País	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	14.383	6	71	8.988	5.318
VENEZUELA	4.067	0	20	3.713	334
BOLÍVIA	2.420	0	2	1.468	950
HAITI	1.065	0	4	903	158
ESTADOS UNIDOS	762	1	0	176	585
ARGENTINA	605	0	1	342	262
PARAGUAI	576	0	0	439	137
COLÔMBIA	530	3	7	329	191
JAPÃO	290	0	1	72	217
PORTUGAL	264	0	0	129	135
FRANÇA	257	0	0	84	173
OUTROS PAÍSES	3.547	2	36	1.333	2.176

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2019.

Observa-se na tabela 7 um número pequeno de imigrantes na educação e na esfera estadual em comparação com a esfera municipal. Isto deve-se, principalmente, por ser competência municipal a oferta da educação infantil. A partir do ano de 2016 através da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 os Estados e municípios foram obrigados a garantir a inclusão dessas crianças na escola pública.

3.2 Quantitativo de alunos imigrantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (REME) em Corumbá- MS

Dados da secretária municipal de educação (SEMD) de Corumbá, em seu site, demostra que o município conta com 37 escolas da rede municipal, sendo vinte e seis destas localizadas na zona urbana e onze na zona rural.

A Lei Complementar n° 150 de 04 de abril de 2012 em seu art. 3° define o sistema municipal de ensino como conjunto de órgãos, unidades e serviços que têm por finalidade a gestão, planejamento, coordenação supervisão, controle e execução das atividades educacionais no Município, em conformidade com as diretrizes da educação nacional, assegurando a qualidade do ensino e o pleno desenvolvimento dos educandos e seu preparo para o exercício da cidadania. A Rede Municipal de ensino é definida como um conjunto de unidades escolares que integram a REME e desenvolvem as atividades educacionais de competência do município. A gestão democrática é definida como ações de efetivação de mecanismos de acompanhamento, controle e definição das políticas educacionais, bem como da organização do trabalho educativo na gestão do sistema de ensino e das unidades escolares, com a participação dos profissionais de educação e da comunidade, em órgãos colegiados.

Segundo dados a REME possui:

> A Rede Municipal de Ensino (REME) em Corumbá possui 40 unidades escolares e 17 extensões distribuídas na área urbana e rural do município, onde encontram-se matriculados o total de 14.665 (quatorze mil seiscentos e sessenta e cinco) alunos, distribuídos na educação infantil (creche e pré-escola) 3.898 (três mil oitocentos e noventa e oito), no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) 6.607 (seis mil seiscentos e sete), no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) 3.210 (três mil duzentos e dez) e na EJA – Educação de Jovens e Adultos 950 (novecentos e cinquenta) alunos. (AGUILAR, 2021)

Corumbá, por ser uma cidade que faz fronteira com as cidades bolivianas de Puerto Quijaro e Puerto Soares é destino de migrantes internacionais pendulares e permanentes. Migração pendular se refere aos deslocamentos diários dos indivíduos para realizar diversas

ações de sua vida e dentre elas o estudo. Conforme Oliveira, Correia, Oliveira (217, p.95) os imigrantes pendulares são definidos como “ [...] aqueles que habitam em região de fronteira, em um dos países que a compõem, e trabalham e/ou estudam no outro país, retornando para seus lares, dando a esse movimento sentido cotidiano. ”

A imigração pendular estudantil pode ser motivada por impedimentos de continuidade de seus estudos no país de origem, pela falta de oportunidade, ou, simplesmente por acreditar que o país vizinho tenha melhores estruturas e oportunidades para o ensino. Apesar desse fluxo de alunos pendulares, o município de Corumbá não possui nenhuma legislação voltada para a especificidade destes estudantes, como por exemplo o ensino da do idioma espanhol, como afirma Aguilar (2021) “Em Corumbá, a REME não possui legislação específica para educação que considere sua condição de cidade-gêmea fronteiriça, tampouco possui regulamentação para o ensino do idioma espanhol nas séries iniciais, no caso, o Ensino Fundamental I.

Entretanto, a partir do ano de 2012 o CME (Conselho Municipal de Educação) inseriu o ensino da língua estrangeira no Ensino Fundamental I, uma medida que atendeu ao dispositivo no § 4º do art. 2º da Lei N 11.738, de 16 de julho de 2008 (Lei do Piso Nacional do Magistério) e nos incisos I e II do art. 32 da Lei Complementar Municipal Nº 150, de 4 de abril de 2012, regulamentada pelo decreto Municipal Nº 1.060, de 21 de junho de 2012, regulamenta as horas-atividades dos profissionais de educação, previstas no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal.

Dados de Aguilar (p. 43, 2021) assinalam que “encontram-se matriculados na Rede Municipal de Ensino em 2020, um total de 80 (oitenta) alunos estrangeiros de 07 (sete) nacionalidades diferentes...”

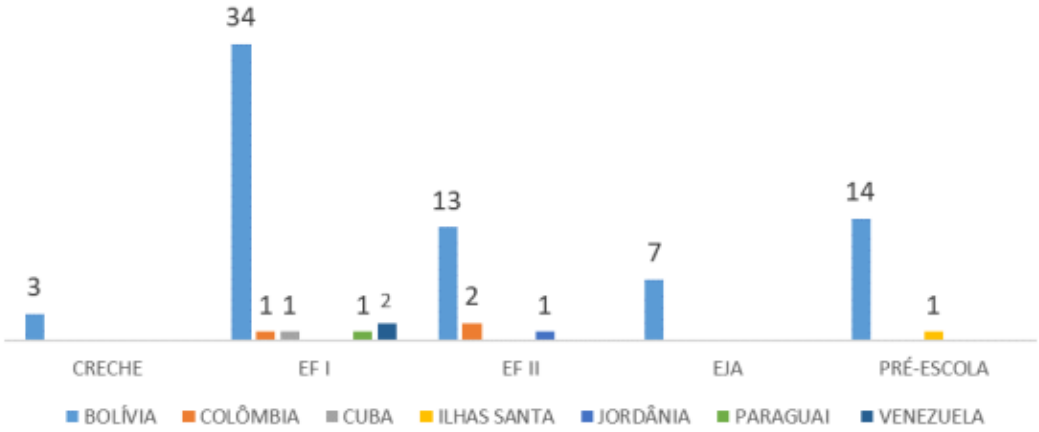
Gráfico 3: Total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino- REME.,2020

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Corumbá - MS.

As nacionalidades, conforme demostradas no gráfico, são de abissínios, bolivianos, colombianos, cubanos, jordanianos, paraguaios e venezuelanos. Bolivianos são os alunos (as) com quantitativos maiores, porém, esses, possuem uma peculiaridade, em sua maioria, possuem dupla nacionalidade.

Outro dado importante, que se alinha com os dados do OBMigra é sobre a quantidade maior de crianças imigrantes matriculadas na pré-escola em face das creches. O que, pode ser uma evidência do cumprimento da obrigatoriedade de matrículas de crianças de 4 anos na pré-escola.

Gráfico 4: Alunos imigrantes matriculados por etapa de ensino - REME.,2020



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Corumbá – MS

A tabela a seguir demostra as variações relativa a presença de alunos imigrantes entre os anos de 2015 e 2020 quanto ao número de matrículas e nacionalidades na REME

Tabela 8: Alunos imigrantes matriculados na REME em Corumbá- MS 2015-2020

País de Origem	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Arábia Saudita	1	2	-	1	-	-
Bolívia	31	40	52	61	66	70
Abissínia	1	1	1	2	1	1
EUA	-	1	-	-	-	-
Japão	6	8	3	2	-	-
Jordânia	3	2	-	1	1	1
Paraguai	3	6	-	2	1	1
Espanha	1	2	-	2	-	-
Palestina	-	1	-	-	-	-
Cuba	-	-	2	2	-	1
Colômbia	-	-	1	1	6	3
Venezuela	-	-	-	4	2	2
Ilhas Santa Cruz	-	-	1	1	1	1

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Corumbá - MS

A tabela 7 mostra que o quantitativo de alunos de nacionalidade boliviana cresceu ao longo de cinco anos e, também o aumento de alunos de nacionalidade colombiana. E, houve um número decrescente de alunos de nacionalidade paraguaia e o declínio/ desaparecimento de alunos de nacionalidade japonesa.

Aguilar (2021, p. 48) aponta que "A informação da nacionalidade destes migrantes, é aquela que consta na certidão de nascimento apresentada, e/ou declarada pelo próprio aluno quando maior de idade ou responsáveis no ato da matrícula. "

O ingresso de qualquer aluno na REME é feito em várias etapas. A primeira etapa é a consulta de vagas através do site portaldaremecorumbams/inicial/consulta-de-vagas-e-pré-matrícula-digital. Assim que entra no site, aparece um quadro informando a idade e caminhos para a pré-matrícula.

Figura 1- Idade certa para a matrícula digital REME-Corumbá

A consulta de vagas e pré-matrícula é feita de forma digital e destina-se à oferta de vagas para alunos que desejam estudar em um dos níveis da Educação Infantil ou em um dos anos do Ensino Fundamental (1° ao 9° anos), ou para alunos já matriculados na REME, que desejarem transferência para outra escola da REME. Dentre as informações necessárias, estão discriminados o perfil para a matrícula na REME:

- Alunos novos (Alunos que nunca estudaram na REME de Corumbá/MS);
- Alunos de escolas que não ofereçam a série subsequente no Ensino Fundamental;
- Alunos que não renovaram sua matrícula na própria escola da REME de Corumbá/MS no prazo estabelecido;
- Alunos desistentes no ano letivo de 2021;
- Alunos que estejam sem vínculo escolar até o ano letivo de 2021;
- Alunos matriculados na REME que queiram transferir-se para outra escola da REME. (PORTAL REME, 2022)

Após a conferência do perfil é necessário clicar no botão de iniciar e assim começar a preenchimento do formulário para a matrícula. A página explica que caso o interessado não possua internet ou aparelhos que conectem a internet, a matrícula poderá ser feita no Núcleo de tecnologia Educacional de Corumbá- NTCE, ou procurar uma das unidades de ensino da Rede Pública Municipal.

Para a efetivação da matrícula, é necessário que o responsável pelas informações apresente na unidade de ensino escolhida toda documentação que deve contar com originais e cópias, que comprovem as informações preenchidas no formulário online e, deve ser dentro do prazo estabelecido no formulário de pré-matrícula na referida unidade de ensino.

O portal da REME salienta que não há comprovação da documentação e/ou a autenticidade das informações implicará cancelamento do Protocolo da Pré-matrícula e perda da vaga**,** e o responsável deverá pleitear a vaga pretendida realizando novamente o preenchimento correto do formulário da Consulta de Vagas e Pré-matrícula Digital 2022**.**

Entretanto, é importante acentuar que, a informação sobre os alunos não nascidos no Brasil, que apesar de recomendável a apresentação dos documentos, não é obrigatória. É pedido o documento de Permissão emitido pela Polícia Federal para o estrangeiro, porém a exceção se faz aos casos de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, conforme são tratados pela Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, publicada no Diário Oficial da União nº 218, segunda-feira, 16 de novembro de 2020, em vigor desde 1º de dezembro de 2020.

A Lei nº 13.445/2017 - Institui a Lei de Migração, assegura aos alunos imigrantes a efetivação da matrícula e frequência na escola mesmo que não possuam histórico escolar, documento de identidade e a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM). Na falta de quaisquer um desses documentos o imigrante não pode ter sua matrícula negada.

3.3 Quantitativo de alunos imigrantes na Etapa de Ensino Fundamental no Brasil

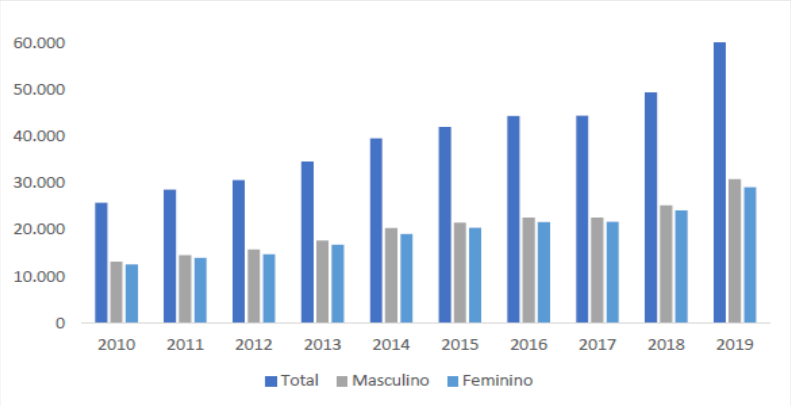
No Brasil, o ensino fundamental tinha a duração de oito anos e passou para nove anos através do o art. 5º da Lei nº 11.274/2006, os Municípios, Estados e o Distrito Federal tiveram prazo até 2010 para implementar o Ensino Fundamental com nove anos. Dados do Censo Escolar de 2019 demostraram que todos os estudantes já estão dentro da previsão estabelecida pela lei.

O Ensino fundamental se divide em duas fases que são os anos iniciais, do 1° ao 5° ano, que são voltados aos conceitos educacionais e ao início da alfabetização; e aos anos finais, do 6° ao 9° ano, no qual a aprendizagem se torna mais complexa e os repertórios de conhecimento e conteúdo são ampliados.

A LDB incube aos Estados definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público.

Na educação Fundamental entre os anos de 2010 até 2019 também foi observado um aumento de matrículas de alunos imigrantes nessa etapa de ensino.

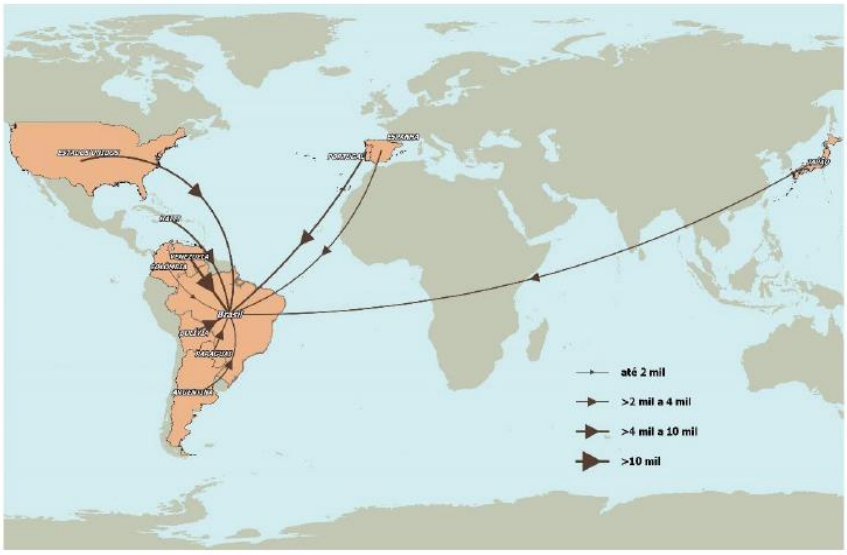
Gráfico 5- Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental, por sexo, segundo ano - Brasil, 2010 a 2019



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2010 a 2019.

Nesta etapa de ensino também houve um predomínio de alunos de países localizados no sul global, assim como na educação Infantil. O mapa abaixo mostra a origem da maioria dos alunos matriculados no Ensino Fundamental.

Mapa 2- Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2019.

A tabela abaixo mostra a distribuição dos alunos imigrantes no ensino fundamental num quantitativo de idade que começou com menos de 6 anos e mais de 14 anos. Apenas poucos deles ingressaram antes de completar seis anos de idade. Exprimem maior defasagem escolar os paraguaios, colombianos, haitianos e japonês. Em fase da menor defasagem escolar estão os espanhóis e o portugueses.

Tabela 9- Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental, por idade, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019

	Idade em anos											
País	Total	Menos de 6	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Mais de 14
Total	60.177	16	1.794	5.770	6.404	6.653	6.913	7.304	7.180	6.639	5.947	5.557
VENEZUELA	13.824	4	521	1.865	1.777	1.624	1.594	1.539	1.371	1.275	1.087	1167
BOLÍVIA	6.359	2	210	571	663	700	670	732	731	746	709	625
ESTADOS UNIDOS	5.170	0	63	225	320	449	585	742	829	805	684	468
HAITI	4.914	2	167	623	678	580	572	491	470	396	402	533
PORTUGAL	4.742	0	65	286	478	632	635	663	607	555	509	312
PARAGUAI	2.819	0	114	256	307	280	298	275	304	277	324	384
JAPÃO	2.768	0	31	118	150	213	267	425	476	403	400	285
ESPANHA	2.201	0	37	124	187	223	306	394	378	266	188	98
ARGENTINA	2.170	0	72	227	224	272	245	270	247	220	205	188
COLÔMBIA	1.790	0	75	175	182	190	193	205	174	205	170	221
OUTROS	13.420	8	439	1.300	1.438	1.490	1.548	1.568	1.593	1.491	1.269	1.276

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2019.

Em relação aos entes administrativos em nível federal, estadual e municipal das escolas frequentadas pelos alunos imigrantes predominou as municipais, que têm a maior responsabilidade na oferta dessa etapa de ensino seguida das estaduais e privadas. As escolas federais possuem números irrisórios. Interessante observar quem dentre os dez países, os estudantes oriundos do norte global optaram, em números expressivos, pela rede privada, com exceção das crianças portuguesas. Do hemisfério sul apenas os bolivianos destoaram, com a maioria dos alunos matriculados na rede estadual.

Tabela 10- Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental, por esfera administrativa, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019

	Esfera administrativa				
País	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	60.177	37	20.391	25.249	14.500
VENEZUELA	13.824	1	4.941	8.484	398
BOLÍVIA	6.359	1	3.581	2.366	411
ESTADOS UNIDOS	5.170	3	1.349	1.238	2.580
HAITI	4.914	0	2.067	2.764	83
PORTUGAL	4.742	4	1.426	2.053	1.259
PARAGUAI	2.819	2	1.141	1.487	189
JAPÃO	2.768	0	939	748	1.081
ESPANHA	2.201	2	600	795	804
ARGENTINA	2.170	1	592	853	724
COLÔMBIA	1.790	3	576	749	462
OUTROS	13.420	20	3.179	3.712	6.509

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2019.

3.4 Aumento da matrícula no Ensino Médio por Dependência administrativa e segundo unidades de federação

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica. Etapa esta, que foi prevista para ser concluída em, no mínimo, três anos. Segundo a LDB, art. 10, inc VI os Estados incumbir-se-ão de "assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem...". Ou seja, os Estados possuem a responsabilidade por tornar, progressivamente o Ensino Médio obrigatório, aumentando o número de vagas disponíveis com a finalidade de atender a todos que concluíram o Ensino Fundamental.

O Plano Estadual de Educação de Mato grosso do Sul que começou a vigorar no ano de 2014 e finda no ano de 2024, estabelece diretrizes, metas e estratégias que deve orientar as iniciativas na área da educação. O referido plano tinha como uma das metas a ser batida até o ano de 2016 a universalização para o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e, elevar até o final do período de vigência do PEE, a taxa líquida de matriculados no ensino médio para 85%.

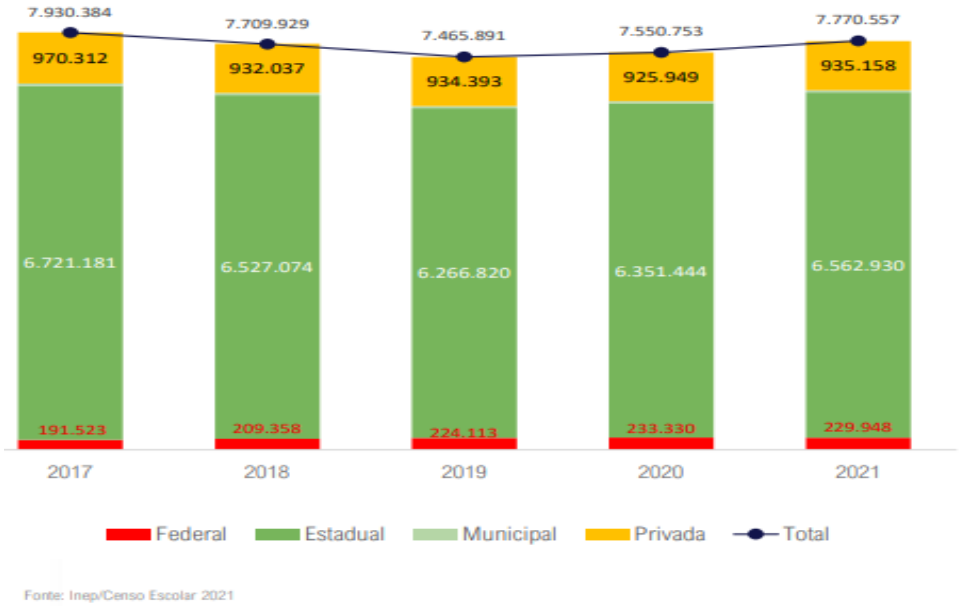
O PEE-MS a ser elaborado para os próximos dez anos deve ter como base o PEE atual e, a partir dele, com observações nas metas que foram alcançadas ou não é o ponto para construir e incluir planejamentos específicos para fundamentar e alinhar o alcance dos objetivos determinados. Este plano deve sempre considerar a especificidade local, por isso as metas são divididas em áreas. Conforme dados do censo escolar 2021, por meio da página virtual do INEP há 20 metas a serem cumpridas divididas em 9 Metas, sobre acesso, trajetória e aprendizado. Metas 1 a 5 e 7 a 9 (educação básica) e 12 (educação superior); 4 Metas sobre a formação dos docentes Metas 13 a 16; 2 Metas sobre a carreira e a remuneração dos docentes Metas 17 e 18 2 Metas sobre a educação profissional; 1 Meta sobre a ampliação de recursos destinados ao setor; 1 Meta sobre a gestão da educação; 1 Meta sobre a educação em tempo integral.

A última etapa do ensino básico assumiu uma função formativa conclusiva, em que os estudantes ao longo desses três anos devem ser preparados a desenvolver o autoconhecimento, autonomia intelectual e o pensamento crítico. O oferecimento do ensino médio no país ocorre mediante a quatro formas de oferecimento: a regular, a do ensino médio normal/magistério, a integrada à educação profissional, que pode ser tanto no ensino regular e na educação de jovens e adultos) e a educação de jovens e adultos (EJA).

Conforme dados do INEP/ Censo Escolar de 2021 demostrado por meio do gráfico abaixo a evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa, 92,5% da

população de 15 a 17 anos frequentam a escola. Houve 7,77 milhões de matrículas no ensino médio em 2021, aumentando 2,9% no último ano; 94,6% dos alunos frequentam escolas urbanas; com 6, 6 milhões de alunos, a rede estadual tem uma participação de 84,5% no total de matrículas e concentra 96% dos alunos da rede pública. A rede federal tem uma participação substancial o ensino médio, 229 mil alunos ou 3% do total.

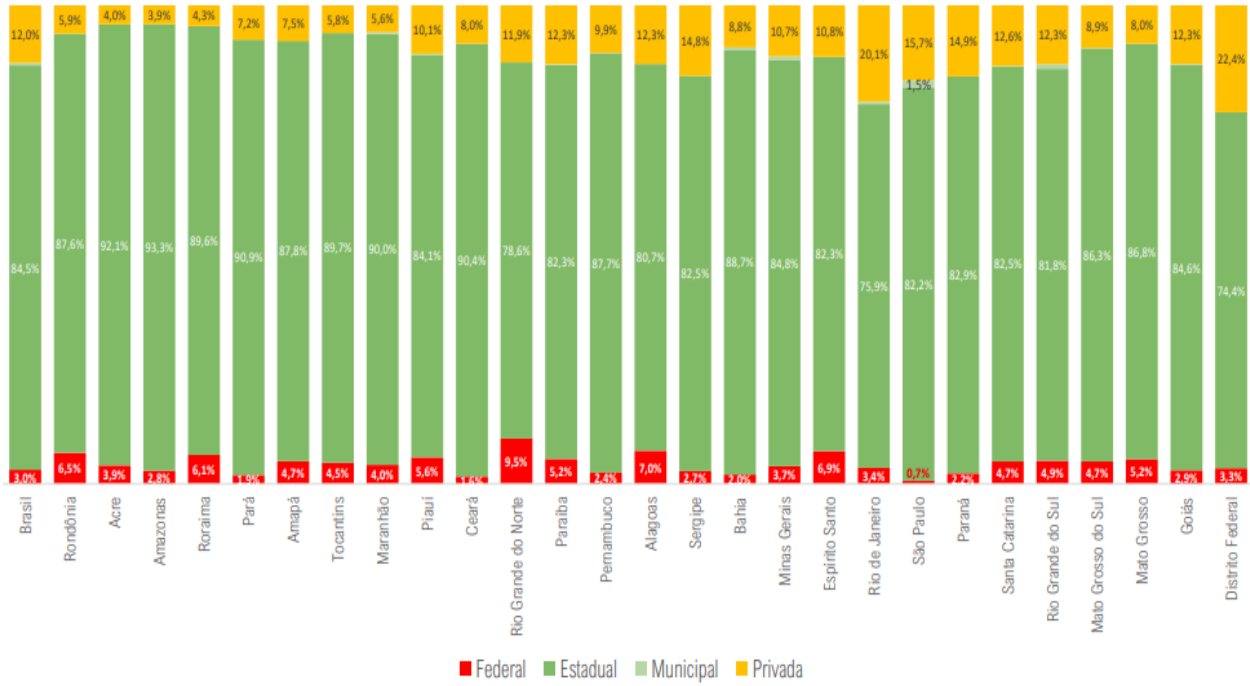
Gráfico 6 – Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa- Brasil 2017-2021.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2021

O gráfico abaixo mostra a matrícula no ensino médio por dependência administrativa, segundo as unidades da federação. Fica demostrado que em Mato Grosso do Sul 91,0% das matrículas no ensino médio são efetuadas na rede pública, 86,3% são feitas na rede estadual e 4,7% na rede federal e, apenas 8,9% são matrículas efetuadas na rede privada.

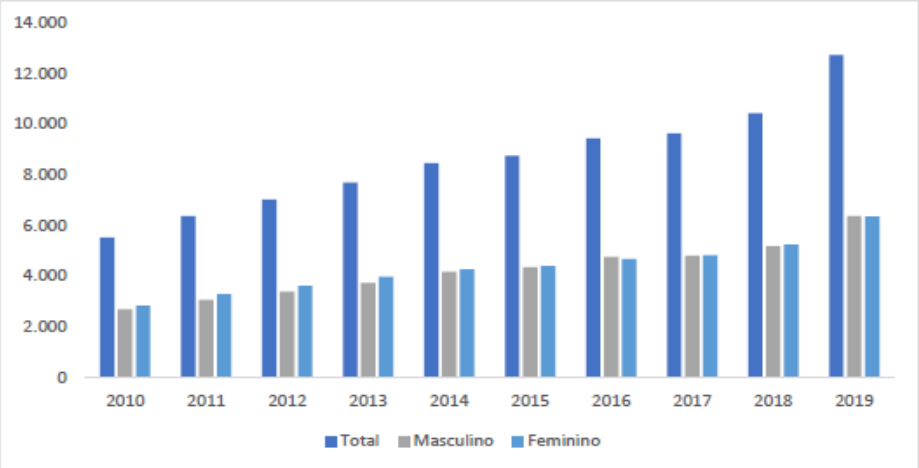
Gráfico 7 -Matrícula no ensino médio por dependência administrativa, segundo as unidades da federação - Brasil 2021



3.5 Quantitativo de alunos imigrantes na Rede Estadual de Ensino na Etapa do Ensino Médio.

A promulgação da Lei 12.061 de 27 de outubro de 2009, assegurava a universalização do ensino médio gratuito a ser oferecido como prioridade a todos que o demandarem. Do ano de 2010 a 2019, houve um aumento de matrículas de jovens imigrantes matriculados que manteve uma trajetória continua de ascensão passando de 5,5 mil matrículas a 12,7 mil. Esse aumento de alunos imigrantes caminha com a nova dinâmica de fluxos migratórios e, no gráfico pode ser observado o equilíbrio de número de meninos e meninas, todavia no ensino médio o sexo feminino foi moderadamente maior na parte dos anos analisados na série histórica.

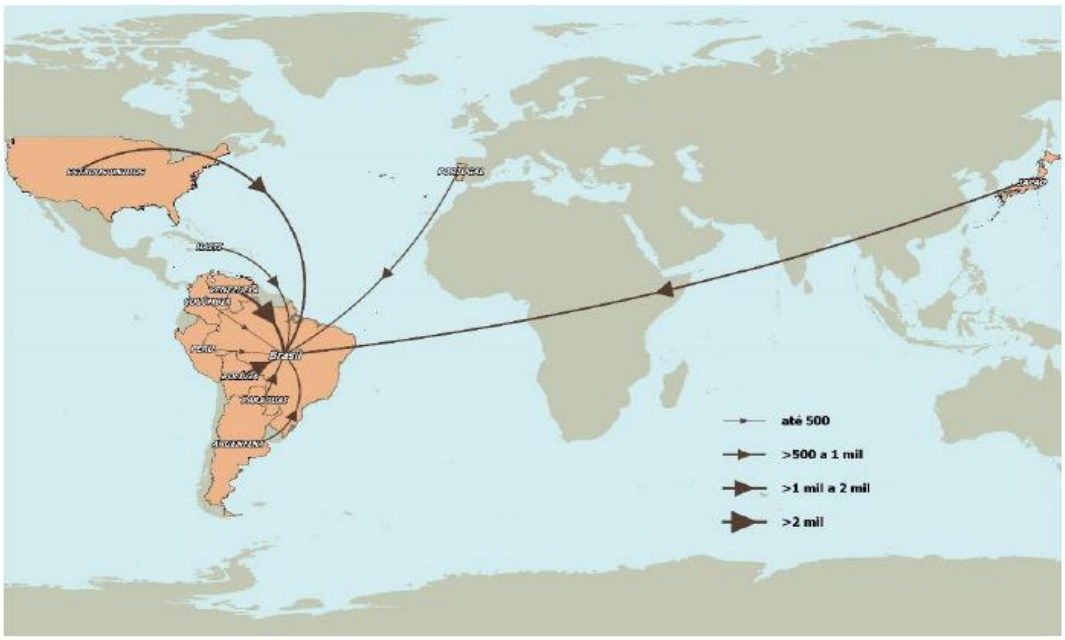
Gráfico 8 Número de alunos imigrantes no Ensino Médio, por sexo, segundo ano - Brasil, 2010 a 2019



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2010 a 2019.

Diferentemente dos dados da educação infantil, no ensino médio, as principais nacionalidades que efetuaram matrícula no ensino médio são oriundas de países do norte global, como estadunidenses, japoneses e portugueses. Essas três nacionalidades reunidas superaram a soma de venezuelanos e haitianos. Uma das principais hipóteses levantada pelo relatório da OBMigra é que esses estudantes oriundos da Venezuela e Haiti tiverem que entrar no mercado de trabalho ao invés de se dedicarem aos estudos, porém o próprio relatório ressalta que é necessário estudo mais aprofundado.

Mapa 3- Número de alunos imigrantes no Ensino Médio, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2019

A idade estipulada para ingresso e saída do ensino médio é entre 15 a 17 anos de idade. Entretanto, a tabela 10 demostra que um total de 1.213 estudantes estão frequentando com mais de 18 anos de idade. Os países que apresentam menores proporções na defasagem entre série cursada e idade estão no hemisfério norte. Analisando a tabela, os jovens haitianos foram o grupo de alunos que mais sofreram com essa defasagem. É necessário entender melhor as causas dessa defasagem pelos jovens haitianos.

Tabela 11 Número de alunos imigrantes no Ensino Médio, por idade, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019

	Idade em anos							
País	Total	Menos 14	14	15	16	17	18	Mais de 18
Total	12.733	3	55	1.503	3.776	3.923	2.260	1.213
VENEZUELA	2.043	0	20	216	757	685	290	75
BOLÍVIA	1.619	0	4	182	496	583	250	104
ESTADOS UNIDOS	1.308	0	1	198	418	407	244	40
JAPÃO	1.024	0	0	149	286	356	178	55
HAITI	954	0	6	50	148	168	169	413
PORTUGAL	771	0	1	98	268	267	113	24
PARAGUAI	657	1	1	77	176	191	123	88
ARGENTINA	506	0	6	70	149	123	110	48
COLÔMBIA	312	0	4	36	89	83	70	30
PERU	292	0	2	53	87	85	43	22
OUTROS	3.247	2	10	374	902	975	670	314

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2019

A análise feita na tabela 11 mostra a tendência de escolha pelo tipo de estabelecimento de ensino esteve determinada pelos países de nascimento doa alunos. Fica evidenciado que os

contingentes maiores de alunos estão na rede estadual, ou seja, 71,4% , e 27,8% estavam em escolas privadas. Os imigrantes em escolas privadas são, em sua maioria os alunos estadunidenses e japoneses. Já os haitianos, venezuelanos e bolivianos matricularam-se em sua grande maioria na rede estadual de ensino.

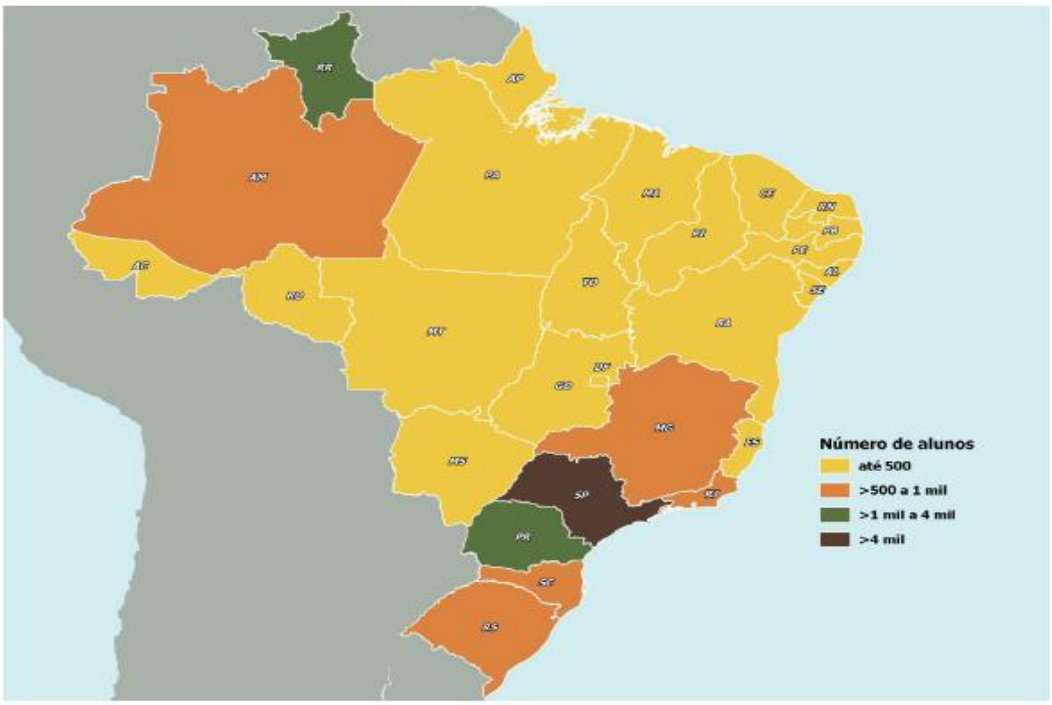
Tabela 12- Número de alunos imigrantes no Ensino Médio, por esfera administrativa, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019

	Esfera administrativa				
País	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	12.733	30	9.095	64	3.544
VENEZUELA	2.043	0	1.961	2	80
BOLÍVIA	1.619	0	1.498	5	116
ESTADOS UNIDOS	1.308	5	526	3	774
JAPÃO	1.024	4	646	7	367
HAITI	954	0	939	7	8
PORTUGAL	771	2	549	3	217
PARAGUAI	657	3	587	4	63
ARGENTINA	506	4	317	10	175
COLÔMBIA	312	1	222	0	89
PERU	292	0	227	0	65
OUTROS	3.247	11	1.623	23	1.590

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2019.

Em relação à distribuição por estados dos alunos imigrantes no ensino médio, observa-se no mapa 2 que há uma maior concentração em São Paulo, Roraima, Paraná, Minas Gerais e Santa Catarina. O Estado de São Paulo é o que mais recebe alunos imigrantes e é o estado onde na cidade de São Paulo vigora a LEI Nº 16.478, DE 8 DE JULHO DE 2016, Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. A lei garante o acesso de crianças, adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de educação.

Mapa 4- Número de alunos imigrantes no Ensino Médio, segundo Unidade da Federação onde estuda - Brasil, 2019



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2019

3.6 Projeto Político Pedagógico, como instrumento de gestão democrática e de acolhimento.

O documento direcionador da escola é o Projeto Político Pedagógico (PPP), tem como objetivo de nortear o caminho que a escola deve percorrer, para uma obrigação coletiva. Este documento é um compilado de diretrizes organizacionais e operacionais que manifesta e orientam as práticas pedagógicas e administrativas, conforme normas do sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação dispõe que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Diz-se projeto, pois extrapola o simples agrupamento de planos de ensino de atividades. Busca-se um rumo, uma direção, algo que se tem a intenção de executar. Diz-se político porque está vinculado ao coletivo, ou seja, articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais, locais e coletivo da população majoritária. Diz-se pedagógico, no sentido de ter fins educacionais, definindo as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Conforme discorre Libâneo (2012, p. 455) "[...] a escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sociopolíticos e pedagógicos) e interdependência entre a

necessária racionalidade no uso dos recursos (materiais e conceituais) e a coordenação do esforço humano coletivo".

Antes da chamada gestão democrática, no ensino tradicional, as decisões estavam centradas nas mãos do diretor escolar. A própria LDB anuncia que as normas da gestão democrática do ensino público na educação serão definidas pelos sistemas de ensino, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios com: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A organização e gestão escolar é um trabalho complexo e necessita o conhecimento e a adoção de alguns princípios básicos.

> São propostos os seguintes princípios da concepção de gestão democrática-participativa: autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns. (LIBÂNEO, 2012, p.456).

O princípio da autonomia é definido como a faculdade de autogovernar-se, ou seja, decidir o rumo que a escola deve seguir, pois ela tem o poder de decisão sobre sua organização e objetivos. O princípio da relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar diz sobre a responsabilidade compartilhada entre gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar. As decisões são tomadas em conjunto sob supervisão e responsabilidade do gestor. O princípio do envolvimento da comunidade no processo escolar diz sobre a presença dos pais por meio das organizações paralelas à escola, como o Colegiado Escolar e Associação de Pais e Mestres.

No planejamento das atividades, este princípio tem fundamento no sentido de a escola buscar resultados mediante a ações traçadas no âmbito pedagógico e administrativo. Em relação a formação continuada este é o princípio que se preocupa com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da comunidade escolar. Ora, a escola é um espaço de trocas, lugar de aprendizagem onde os profissionais desenvolvem suas competências e participam dos processos decisórios. A utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações, diz deste princípio sobre procedimentos de gestão baseada em informações reais e seguras por meio de coleta de dados e análise de problemas. Além do mais, se faz mister a democratização da informação por meio

de acesso de informações, canais de comunicação que propiciam o conhecimento das decisões e de sua execução.

A avaliação compartilhada diz respeito a que as decisões e procedimentos devem ser sempre acompanhados e avaliados com fundamento no princípio da relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar. Por fim, o princípio das relações humanas produtivas e criativas sinaliza a importância do sistema de relações interpessoais. É necessário que a equipe escolar deixe as relações autoritárias no passado e busque relações baseadas no diálogo. As relações interpessoais devem estar baseadas no respeito e tato humano.

Segundo Veiga (2004) é mister considerar três pontos básicos do projeto, para analisar a especificidade dele: o projeto é uma antecipação pois se dirige ao futuro, ou seja, o futuro orienta as ações presentes; o projeto é conduzido por uma dimensão utópica onde o futuro possível deve vir a se transformar em real tornando a ideia em fato. Nesse contexto a utopia deverá ser algo realizável; o projeto tem um efeito mobilizador, pois deve ser concebido, desenvolvido e avaliado de forma coletiva construído para que haja identidade, sentimento de pertencimento e apropriação.

O PPP não deve constar no âmbito escolar meramente como um documento obrigatório e sim como um instrumento concreto de mudanças educacionais para que possa servir de mudanças mediante as práticas dos profissionais da escola. Se não tiver um levantamento de dados e análise da situação atual da escola, do contexto socioeconômico, cultural, e o lugar de inserção da escola, dificilmente há de se saber que medidas devem ser tomadas, que projetos devem ser comtemplados e quais estratégias utilizadas para se chegar ao objetivo projetado.

Veiga (2004) ainda traz duas abordagens em relação ao PPP que podem ter duas conotações, à primeira vista como um modismo que leva a uma concepção estreita e imediatista onde não há legitimação da participação coletiva, sem transparência, com origem do centro para a periferia, imposto por orientações prescritivas e autoritárias, propiciando assim, a qualidade formal de ensino cumprindo meramente as orientações provenientes do poder central e das legislações. A segunda conotação diz respeito ao inovador que foca no processo de construção, onde há a antecipação do futuro e suas possibilidades. Nesta concepção o PPP é construído de uma forma ampla, aprofundada e como o coletivo, tem origem de fora para dentro, construído no dia-a-dia, com base nas relações solidárias, executados por todos e analisa as orientações provenientes do poder central e da legislação, construindo assim a singularidade da educação da escola.

Diante do exposto, o projeto político pedagógico da escola passa por um profundo processo de conhecimento da realidade escolar. Construir um PPP implica em conhecer bem o

estado real da escola, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento para viabilizar e garantir uma participação política no trabalho pedagógico, construindo um espaço de reflexão. É um documento escolar, mas não deve ser somente um documento burocrático por ser obrigatório, deve ser democrático, articulado e inclusivo para que atinja seu objetivo final. Conforme explicitou Libânio et al (2012) "Todo projeto é, portanto, inconcluso porque as escolas são marcadas pela interação entre pessoas, por sua intencionalidade, pela interligação que acontece em seu exterior, o que leva a concluir que que elas não são iguais. "

3.7 Análise dos Projetos Pedagógicos das Escolas da REDE Estadual no Município de Corumbá e Ladário

O município de Corumbá conta com onze escola da rede estadual sendo uma de educação indígena. O município de Ladário conta com duas escolas da rede estadual. Assim, totalizando treze escolas da rede estadual na região fronteiriça.

A REE ainda não possui dados específicos sobre a quantidade de alunos imigrantes ou sobre a movimentação de alunos pendulares em documentos ou no site da SEDMS. A busca pelo quantitativo de alunos imigrantes deve ser feita em cada escola através de dados de matrícula diretamente com a secretaria escolar. Foi orientado, por um técnico do CRE3 através de contato via telefone que é necessário fazer um pedido em ofício direcionado a cada escola que queira saber sobre o quantitativo desses alunos.

O documento intitulado Resumo Técnico do Estado de Mato Grosso do Sul- Censo da Educação Básica de 2020 lançado pelo Inep/ MEC 2021 não traz nenhum tópico ou gráfico sobre percentual de matrículas de alunos imigrantes na rede estadual de ensino. O próprio documento do resumo técnico mostra a importância dos dados apurados, pois esses dados subsidiam a operacionalização de importantes políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas do governo.

Como o objetivo da dissertação é analisar o ingresso e permanência desses alunos no espaço escolar, entre os meses de janeiro e março do ano de dois mil e vinte e dois foi feita uma análise do PPP das treze escolas da REE. O objetivo da análise foi procurar projetos específicos que auxiliariam a permanência para os principais problemas que contribuem para a dificuldade do aprendizado e permanência dos alunos imigrantes no espaço escolar. A procura pelo PPP foi realizada por meio da página da Coordenadoria Regional de Educação de Corumbá (CRE3).

As Coordenadorias Regionais de Educação são unidades administrativas integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação foram criadas pelo Decreto nº 10.652, de

07/02/2002 sendo que essas coordenadorias só passaram a funcionar no ano de 2016 por meio do Decreto nº14. 572 de 30/09/2016. A partir de então foram constituídas doze Coordenadorias Regionais de Educação pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul sendo que a de Corumbá foi denominada Coordenadoria Regional de Educação 3 (CRE-3) em que os municípios jurisdicionados são Corumbá e Ladário. A CRE-3 tem como competência acompanhar, monitorar e coordenar as atividades educacionais das escolas jurisdicionadas, bem como as ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos municípios.

Na página do CRE-3, há um link que encaminha diretamente para o blog da escola e onde há informações sobre: instituição; projetos; sala de tecnologia e, dentro da aba instituição está link do PPP da escola. Ressalta-se que os PPPs disponibilizados, em sua maioria, ainda contam com o ano da gestão de 2016 até 2019. Em dois mil e vinte houve eleição para a direção escolar, mas somente duas escolas atualizaram o PPP com o ano de 2020.

Ademais, foram escolhidas algumas palavras chaves na busca para o desenvolvimento dos projetos. As palavras procuradas nos PPPs da escola foram: fronteira/fronteiriça, imigrantes, xenofobia, racismo, acolhimento e pluricultural/intercultural.

Desta forma, é evidenciado no quadro abaixo que não há menção a respeito da maioria das palavras procuradas e nenhum projeto específico voltado para o imigrante.

Tabela 13– Palavras procuradas no Projeto Político Pedagógico das escolas da REE no município de Corumbá e Ladário.

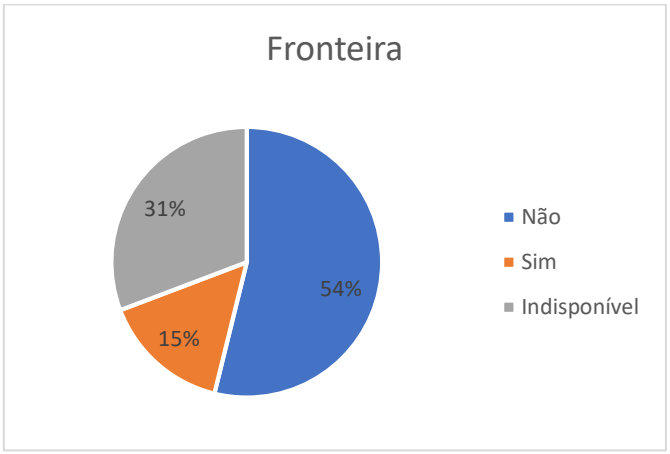
ESCOLAS	PALAVRAS					
	Fronteira/ Fronteiriça	Imigrante	Xenofobia	Racismo	Acolhimento	Pluricultural/ Intercultural
A	Não	Não	Não	Não	Não	Não
B	*	*	*	*	*	*
C	Não	Não	Não	Não	Não	Não
D	Não	Não	Não	Não	Não	Não
E	*	*	*	*	*	*
F	Não	Não	Não	Não	Não	Não
G	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
H	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
I	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
J	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não
K	Não	Não	Não	Não	Não	Não
L	*	*	*	*	*	*
M	*	*	*	*	*	*

Fonte: Silva, K.D., 2022

*** Na página do blog é pedida a autorização de acesso ou o PPP não se encontra disponível.**

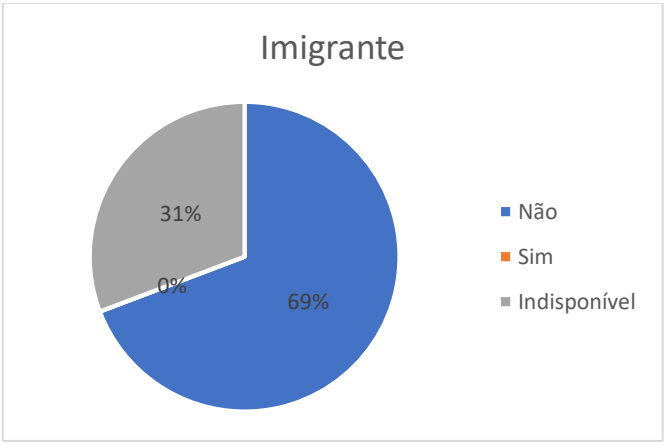
Além da tabela, os gráficos abaixo sintetizam melhor a procura das palavras-chaves para a observação de projetos que podem ser direcionados para os alunos imigrantes.

Gráfico 9- Palavra fronteira



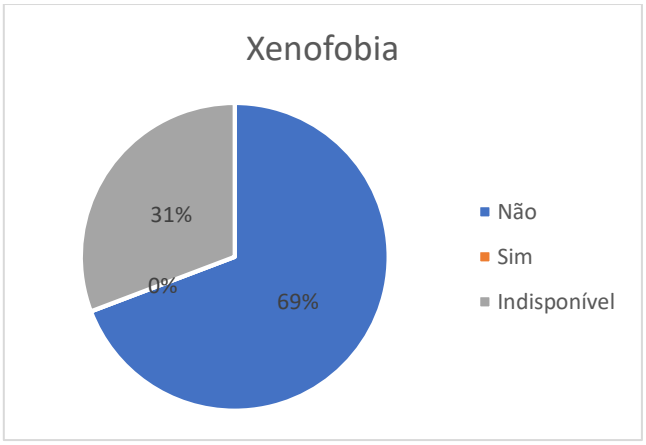
Fonte: Silva, K.D., 2022

Gráfico 10- Imigrante



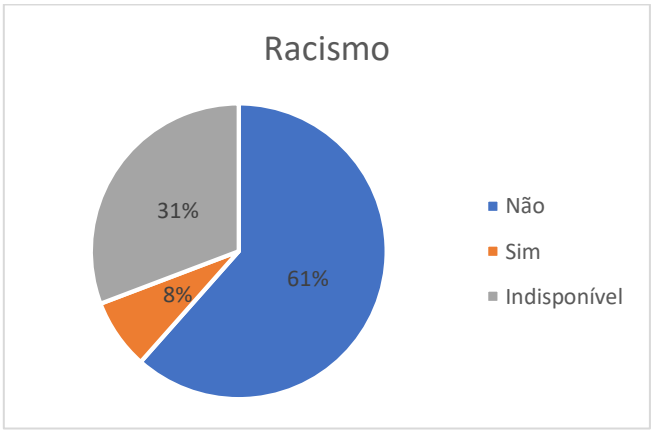
Fonte: Silva, K.D., 2022

Gráfico 11- Xenofobia



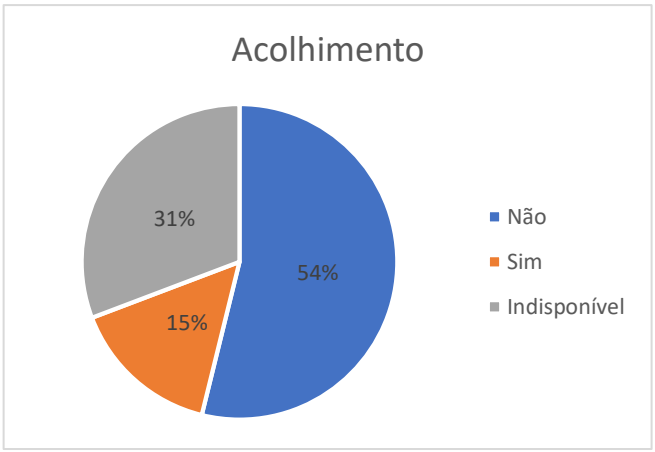
Fonte: Silva,K.D., 2022

Gráfico 12- Racismo



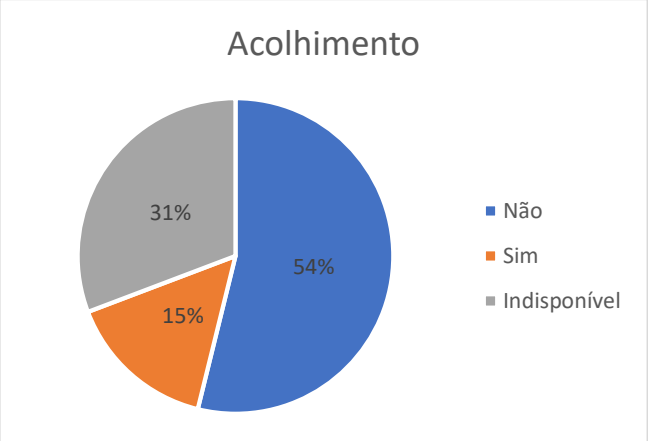
Fonte: Silva,K.D., 2022

Gráfico 13- Acolhimento



Fonte: Silva,K.D., 2022

Gráfico 14- Pluricultural



Fonte: Silva, K.D., 2022

Ao analisar o blogpost das escolas, observa-se que todas elas possuem o blog, porém nem todas têm a informação disponível. Além do mais, há escola que têm seu próprio site onde as informações são mais atualizadas e o PPP é do ano de 2020. Ressalta-se ainda que o ano de dois mil e vinte e dois é o ano que todas as escolas devem reformular o seu PPP e, as escolas por meio da formação continuada de professores estão construindo o novo PPP. A última formação continuada datada do dia vinte e oito de maio deste ano de 2022, quando as escolas receberam um documento para a reformulação do PPP. Esta ação foi o gatilho inicial para as escolas começarem a organização e reconstrução do novo PPP que irá vigorar por dois anos.

O PPP é um documento que deve ser revisitado quando a escola observar a necessidade de mudanças, e, isso só pode ser feito por meio de levantamentos de dados e observação de práticas exitosas e aquelas não exitosas e, principalmente olhar as demandas de matrículas dos alunos sejam eles nacionais ou imigrantes. O caminho para que as escolas acolham a todos os alunos, indistintamente, não deveria encontrar barreiras com caráter excludente de nosso ensino.

O projeto pedagógico pode se tornar um grande instrumento de inclusão se olhar para a realidade de sua clientela de alunos e não de um aluno padronizado com o projeto pedagógico voltado para uma escola homogeneizadora. Sem um projeto pedagógico que atenda às necessidades dos alunos, as escolas, sem essa intencionalidade produzem quadros de exclusão o que pode culminar em prejuízo na trajetória educacional dos alunos imigrantes e até mesmo na evasão e abandono escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou analisar a jurisdição, inclusão, exclusão e procedimentos administrativos no acesso de alunos migrantes e residentes fronteiriços na rede pública de ensino, sob o enfoque da fronteira em estudo, por meio de análise das leis brasileiras e convenções ratificadas. Levantou-se os tipos de conflites existentes com a documentação escolar para o acesso à matrícula e dificuldades de permanência do estudante no meio escolar.

A presença de pessoas de nacionalidades diversas com suas diferentes culturas e línguas, principalmente oriundas de países que faz fronteira com o Brasil, não é uma realidade distante para o município de Corumbá. A cidade está localizada na região oeste do Estado de Mato Grosso do Sul, na fronteira com a Bolívia, à margem esquerda do Rio Paraguai. A circulação de diversas pessoas na fronteira entre o Estado nacional Bolívia e Brasil faz parte do cotidiano dessa região.

As mudanças nas dinâmicas populacionais acompanham uma série de fatores no âmbito internacional que reflete no âmbito nacional provocando o Estado por busca das garantias sociais. Corumbá é a porta de entrada e, também, destino final para diferentes migrantes, por ser uma cidade localizada na fronteira entre dois países, funciona como um entre lugar para a população em trânsito. Esta população tem motivações variadas para estarem cruzando a fronteira, sejam por motivos de perseguições políticas; orientação religiosa e sexual; desastres naturais; vulnerabilidade social; situações de guerra, ou mesmo, o mínimo necessário, como alimentação e acesso à saúde e educação.

As especificidades de um município localizado num limite territorial demarcado pelo Estado nacional são muitas, mas, também, diferentes de outras cidades fronteiriças. Não há como não considerar o histórico e vivências da população. O sujeito transfronteiriço, e / ou mesmo o considerado migrante é parte do processo de formação e evolução das peculiaridades das dinâmicas locais. Estes, por muito tempo eram vistos e relembrado como um invasor ou ameaça à segurança nacional.

Os principais tratados e convenções internacionais sobre migração, refúgio e apatridia foram assinados e internalizados no ordenamento jurídico pelo Estado brasileiro, entretanto, apesar de haver garantias constitucionais e leis federais, é deficiente o aparato institucional capaz de fazer cumprir estas normas de maneira eficaz em diferentes setores, e principalmente no setor da educação. Na fronteira, são várias as problemáticas enfrentadas, pois o Estado se faz ausente nesses espaços quando observamos a falta de políticas públicas específicas para

estas regiões e essa população, e isto se reflete em dificuldade ao acesso à cidadania, pois o exercício à cidadania não está somente atrelado aos brasileiros natos.

Pensar em políticas públicas para esta parcela da população é reconhecer a sua existência e sua contribuição cultural, social e econômica para a região e para o país. A realidade migratória da cidade, origina demandas para a sociedade e, principalmente obrigações para o poder público e para instituições que atuam e acolhem essa população, no que se diz respeito na formulação e articulação de políticas educativas.

O direito à educação para migrantes internacionais encontra respaldo na legislação brasileira, como Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Lei de Migração, no Estatuto dos de Refugiados, assim como um amplo rol de Tratados internacionais ratificados pelo país.

A lei de Migração foi um marco, revogou o Estatuto de Estrangeiro que tinha um caráter mais opressor e excluidor e abriu caminhos para novas políticas públicas com o fulcro de melhores políticas públicas que garantem os direitos humanos fundamentais do migrante internacional. Até mesmo houve a supressão da palavra estrangeiro que, foi trocada pela palavra migrante internacional na nova lei, ou seja, a pessoa que migra é entendida como alguém que pertence ao país, pois no artigo 4°, diz que ao migrante é garantida no território nacional, em condições de igualdade com os nacionais, à inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados, entre outros, o direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

Ao observar por meio de uma linha temporal das constituições e leis, foi evidenciado que o acesso à educação por migrantes sempre teve muitas dificuldades e barreiras nos estabelecimentos de ensino. Se antes não havia uma lei garantidora à educação e os obrigavam a construírem suas próprias escolas, hoje, o direito é garantido constitucionalmente, porém apesar da Constituição equipar brasileiros e estrangeiros na garantia dos direitos fundamentais, incluindo direito e deveres individuais e coletivos e os direitos sociais, é preciso ressaltar que o direito de ingresso não significou a garantia à permanência e / ou educação de qualidade.

O espaço escolar tende a ser o lugar de primeiro contato das crianças migrantes com o novo país e, entretanto, neste espaço, são encontradas diversas barreiras a serem vencidas como: a barreira linguística; dificuldades de informações de fácil acesso; funcionários não preparados para o acolhimento inicial; barreira da xenofobia, discriminação e bullying; barreira da

violência simbólica e a deficiência de um Projeto Político Pedagógico direcionados para as especificidades dos estudantes.

A falta de políticas públicas educacionais direcionada para os alunos migrantes, a falta de dados de acesso mais fácil, que hoje seria necessário encaminhar ofício para cada escola para pedir essa informação do quantitativo de alunos na rede estadual de ensino e, principalmente, a deficiência do Projeto Político Pedagógico direcionado para as especificidades do estudante como projetos que lancem um olhar mais sensível sobre eles e os incluam de fato, todas essas variáveis corroboram para que seja dificultoso o aluno migrante internacional que não tenha um suporte adequado, consiga ter uma permanência no mesmo nível de igualdade dos alunos nacionais.

Inicialmente o pré-projeto da dissertação tinha como objetivo quantificar os alunos imigrantes na rede estadual, porém, ao longo do caminho foi direcionado para a identificação dos procedimentos de acesso, inclusão e permanência dos alunos migrantes a partir da análise de informações sobre a matrícula, a matrícula em si, acolhimento inicial e projetos pedagógicos voltados para esses alunos.

Alicerçado nos argumentos apresentados nessa dissertação, fundamentados na linha temporal das legislações anteriores vigentes e outros documentos concernente à Educação brasileira e ainda buscando suporte na legislação, resoluções, decretos educacionais estaduais e em escassos artigos e pesquisas realizadas sobre educação de migrantes no Brasil, conclui-se que o aluno migrante é uma persona às margens das políticas públicas educacionais nacional e locais.

Acreditamos que a pouca pesquisa sobre o tema, a falta de dados de alunos migrantes em regiões de fronteira, a pouca informação sobre eles nas matrículas escolares o que enseja em um sujeito ausente nos projetos escolares, ocasione a pouca preocupação e preparação da comunidade escolar para o melhor atendimento e acolhimento desses alunos.

Esta pesquisa proporcionou um olhar mais cuidadoso para com os alunos migrantes haja visto, que é uma realidade nas escolas públicas tanto na esfera municipal quanto estadual do município de Corumbá. Despertou maior interesse no aprofundamento do estudo, principalmente no campo acadêmico e pesquisa no campo escolar. Há muito que ser pesquisado e trabalhado sobre a condição que os estudantes migrantes internacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Mabel Marinho Sahib. **Transporte Escolar Em Região De Fronteira:** Aplicação E Transferência De Meios Efetivos Aos Alunos Da Escola Municipal Caic "Padre Ernesto Sassida" E Cemei "Catarina Anastácio Da Cruz". 2021. 82 f. Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal, Corumbá/ Ms, 2021.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Xenofobia:** medo e rejeição ao estrangeiro. São Paulo: Cortez, 2016.

AMADO, R. S. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado**. Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, v. 7, 2013. Disponível em http://bit.ly/2ZzK7EQ

ANTUNES, Jucemara; ZWETSCH, Patrícia dos Santos; SARTURI, Rosane Carneiro. **As Influências das Orientações de Organismos Internacionais nas Políticas Públicas Educacionais para a Educação Básica no Brasil.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Comunicação [...]. Curitiba: Educere, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26198_14006.pdf. Acesso em:20 outubro 2020.

ARAÚJO, N.M. **Migrantes Indocumentados: Histórias E Aporias.** Migrações, deslocamentos e direitos humanos / organização George Rodrigo Bandeira Galindo. – 1. ed. – Brasília: IBDC; Grupo de Pesquisa C&DI, 2015.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução nº 45/158, de 18 de dezembro de 1990. **Convenção Internacional Sobre A Proteção dos Direitos de Todos Os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das Suas Famílias**.

BARREDA, S. V. M. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) - Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores. São Paulo, 2017.** Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-28062017-

BARTLETT, Lesley et al. **Migração e educação**: perspectivas socioculturais. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1153.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranho à nossa porta**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Difel, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.092, de 6 de novembro de 2019. **Promulga O Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário/Fundamental/Básico e Médio/Secundário Entre Os Estados Partes do Mercosul e Estados Associados, Firmado Pela República Federativa do Brasil, em San Juan, em 2 de Agosto de 2010.**. Brasília, DF, 06 nov. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.092-de-6-de-novembro-de-2019-226515536. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Lei de Migração**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 9.474, de 22 de julho de 1997. **Lei dos Refugiados**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CAMPOS, B.P.C; SILVA, J.G.L.G.X., **Igualdade,Não-Discriminação E Política Para Migrações No Brasil:Antecedentes, Desafios E Potencialidades Para O Acesso Da Pessoa Migrante A Direitos E Serviços**. Migrações, deslocamentos e direitos humanos / organização George Rodrigo Bandeira Galindo. – 1. ed. – Brasília: IBDC; Grupo de Pesquisa C&DI, 2015.

CAVALCANTI, L; Oliveira, T.; MACEDO, M., **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020

CORUMBÁ. Prefeitura de Corumbá. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Município discute ações para atendimento a imigrantes em Corumbá.** 2018. Disponível em: <https://www.corumba.ms.gov.br/municipio-discute-acoes-para-atendimento-a-imigrantes-em- corumba/>. Acesso em: 03 jan. 2020.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (Estado). Deliberação nº 10.814, de 10 de março de 2016. **Estabelece Normas Para A Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.**. Campo Grande,

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução/sed nº 3.324, de 13 de setembro de 2017. **Dispõe Sobre A Organização do Processo de Matrícula nas Escolas da Rede Estadual de Ensino e Dá Outras Providências.**. Campo Grande, MS, 13 set. 2017. p. 22-23.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel e Flávia Maria De Barros Nogueira. **"Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação"**. @rquivo Brasileiro de Educação , vol. 3, n.º 5 , março de 2016, p. 102. DOI.org (Crossref) , https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Imigrantes e Refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão**. **Rec Revista**: Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, p. 164-175, jan. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43867. Acesso em: 20 maio 2020.

GÓMEZ, Maria Soledad. **O " mito do nativo" do ensino de língua estrangeira**. 2007. 139 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24163/000745070.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 mar. 2021.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. "**Nação, nacionalismo, Estado". Estudos Avançados** , vol. 22, n . 62, abril de 2008, p. 145-59. DOI.org (Crossref) , https://doi.org/10.1590/S0103-40142008000100010.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**: Revista Brasileira de Educação, [*s. l*], p. 159-176, set. 2000. Continuo. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JYYxCr33QdTvPLpDTBYWXFg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, [S.L.], v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/198053143572.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas:** notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernoscenpec**, São Paulo, p.47-64, dez. 2012. Disponível em: <cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/178/206>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MAGALHÃES, Giovanna Modé;SCHILLING, Flávia. **Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo**: fronteiras do direito à educação. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 43-63, jan/abr. 2012.

Migrações, deslocamentos e direitos humanos / organização George Rodrigo Bandeira Galindo. – 1. ed. – Brasília: IBDC; Grupo de Pesquisa C&DI, 2015. 122p.

OLIVEIRA, Lis Régia Pontedeiro**. Estudantes bolivianos em São Paulo**: Desafios no processo de escolarização. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 18., 2012. Águas de Lindóia: Anais. São Paulo: ABEP, 2012. p. 63-73.

OLIVEIRA, Lis Régia Pontedeiro. **Encontros e confrontos na escola**: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de; CORREIA, Jacqueline Maciel; OLIVEIRA, Jéssica Canavarro. **Imigrantes pendulares em região de fronteira:** semelhanças conceituais e desafios metodológicos**.** Revista Direitos Culturais**,** [S.L.], v. 12, n. 27, p. 91, 1 ago. 2017. Revista Direitos Culturais. http://dx.doi.org/10.20912/rdc.v12i27.2197

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos**.1948**

PADOVAN, Daniela Wernecke; MISAILIDIS, Mirta G. Lerena. **Direitos Fundamentais Sociais dos Imigrantes no Neoconstitucionalismo**: Eficácia Jurídica e Social. Conpedi Law Review**,** Braga- Portugal, v. 3, p. 1-19, 19 jul. 2017. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3702. Acesso em: 20 out. 2020.

RIBEIRO, Josuel Stenio da Paixão; **A Formação Do Povo Brasileiro E Suas Consequências No Âmbito Antropológico.** São Paulo, 2012. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403114148.pdf

SOUSA, S. C. T. DE; SOARES, M. E. UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL. **Revista de Letras**, v. 1, n. 33, 11.

UNIBANCO, Instituto. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 28 dez. 2020

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível . Papirus, 2004.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. Disponível em: http://www.cosmopolis.iri.usp.br/sites/default/files/trabalhos-academicos-pdfs/dissertacao_tatiana_waldman.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

ANEXO I: FORMULÁRIO DO (A) ESTUDANTE IMIGRANTE I

Este formulário deve ser preenchido por um responsável escolar (docentes, secretários (as), diretores (as), coordenadores (as).

Nome do (a) estudante:

_____

Nacionalidade:

_____

Data de Nascimento:

_____

Endereço:

_____

Série em que foi matriculado:

_____

Língua(s) falada()s pelo (a) Estudante

( ) Inglês ( ) Espanhol ( ) Frânces ( ) Italiano Outro(s)

_____

CONDIÇÃO DE MIGRAÇÃO:

( ) 1 - Migrante em situação regular;
( ) Visto por razões humanitárias;
( ) Migrante documentado(a);
( ) Solicitante de refúgio;
( ) Refugiado(a).

( ) 2 - Apátrida;

( ) 3 - Outra: _____

POSSUI DOCUMENTOS ESCOLARES QUE COMPROVEM A ESCOLARIDADE?

( ) Sim ( ) Não

Tem orientação religiosa?

( ) Sim ( ) Não

A sua religião tem dias sagrados?

( ) Sim ( ) Não

Existe algum tipo de alimentação que sua religião não permite? Qual (ais)

( ) Sim . _____

( ) Não

ANEXO II: ORIENTAÇÕES PARA ATENDIMENTO AO ALUNO MIGRANTE INTERNACIONAL

LEIS FEDERAIS

Constituição Federal de 1988
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Lei Federal 8.069 de 1990 **- Estatuto da Criança e do Adolescente**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Lei Federal 9.394 de 1996 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Decreto Federal 70,946 de 1972 - Estatuto dos Refugiados
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D70946.htm

Lei Federal 9.474 de 1997 - **Implementação do Estatuto dos Refugiados**
www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm

Decreto 4.246 de 2002 - **Estatuto dos Apátridas**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4246.htm

Lei Federal 13.445 de 2017 - **Lei de Migração**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm

Decreto 9.277 de 2018 - **Identificação do solicitante de refúgio e Documento Provisório de Registro Nacional Migratório**.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9277.htm

Parecer CNE/CEB 11 de 2000 - **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos** http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf

Parecer CNE/CEB 18 de 2002 - **Equivalência de estudos realizados no exterior.**
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB018_2002.pd

DECRETO Nº 10.092, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2019- **Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário/Fundamental/Básico e Médio/Secundário entre os Estados Partes do Mercosul e Estados Associados, firmado pela República Federativa do Brasil, em San Juan, em 2 de agosto de 2010** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10092.htm

LEIS ESTADUAIS

Deliberação nº 10.814, de 10 de março de 2016. **Estabelece Normas Para A Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.**. Campo Grande- http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/Del.-10.814-2016.pdf

Art. 67. Para a efetivação da equivalência de estudos completos e incompletos será exigido do estudante estrangeiro o documento comprobatório da regularidade da sua permanência no Brasil.

RESOLUÇÃO/SED N. 3.952, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2021. **Dispõe sobre a organização do processo de matrícula nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**, e dá outras providências.- https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10707_15_12_2021

CAPÍTULO X
DA MATRÍCULA DE ALUNOS NOVOS

Art. 20. A matrícula para alunos novos é etapa destinada aos alunos interessados em pleitear uma vaga em escola da REE/MS, e é dividida em três momentos:

I - pré-matrícula;

II - publicação da designação da vaga para a matrícula do aluno;

III - efetivação da matrícula.

Art. 21. Participam dessa etapa:

I - Alunos novos;

II - Alunos que não confirmaram a permanência e/ou não assinaram o requerimento de matrícula na própria escola até o prazo estabelecido em cronograma;

III - Alunos que abandonaram os estudos na Rede Estadual de Ensino;

IV - Alunos que queiram se transferir de escola dentro da Rede Estadual de Ensino;

V - Alunos de escola da Rede Estadual de Ensino que não ofereça o ano subsequente, e que não informaram à escola, no prazo estabelecido, que pretendiam continuar na REE.

Art. 27. Para o aluno estrangeiro, exigir-se-á cópia da documentação comprobatória de seu registro no Serviço de Estrangeiro da Polícia Federal.

Art. 28. O aluno estrangeiro ou aluno brasileiro que estudou no exterior e quiser matricular-se na Rede Estadual de Ensino deverá, primeiramente, encaminhar-se à uma unidade de ensino, para solicitar a equivalência de estudos, conforme legislação vigente.

Art. 39. Para realizar a efetivação da matrícula na escola, o pai/mãe ou responsável do aluno menor de idade ou o aluno maior de idade deverá apresentar originais e cópias dos seguintes documentos:

I - requerimento assinado pelo estudante, se maior de idade, ou pai/mãe ou responsável, se menor de idade;

II - cópia da Certidão de Nascimento ou Casamento;

III - cópia do Cadastro de Pessoa Física (CPF), se houver;

IV - cópia do RG para alunos maiores de 18 (dezoito) anos;

V - Ementa Curricular, se for o caso;

VI - Guia de Transferência original;

VII - Histórico Escolar original, se for o caso;

VIII - cópia da Carteira de Vacinação, em conformidade com a legislação;

IX - cópia do comprovante de residência ou declaração, se for o caso;

X - cópia do cartão do SUS, se houver;

XI - cópia do documento de comprovação de guarda legal do estudante menor de idade, conforme o caso;

XII – cópia do documento de identificação do pai/mãe ou responsável legal, para estudante menor de idade;

XIII – preencher o formulário de identificação quando não for pai/mãe ou responsável legal e apresentar, no ato da matrícula, cópia de documento pessoal de identificação com foto, acompanhado do original, para conferência e autenticação pela secretaria da escola;

§ 6º Quando da matrícula de estudante estrangeiro, exigir-se-á cópia da documentação comprobatória de seu registro no Serviço de Estrangeiro da Polícia Federal, observadas, ainda, as exigências previstas na legislação vigente.

DELIBERAÇÃO CEE/MS N.° 11.883/2019 - **Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas**

habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.- http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ALUNOS MIGRANTES INTERNACIONAIS.

Língua Portuguesa;

Discriminação por motivo: nacionalidade, religião, cultura, etnia;

Bullying;

Falta de documentos;

ACOLHIMENTO

Procurar algum funcionário ou estudante que saiba falar a língua do aluno migrante; Ser Paciente;

Falar suave e pausadamente;

Atentar-se aos gestos/ linguagem corporal;

Usar linguagem de fácil compreensão;

Observar a expressão da pessoa para ver se está entendendo;

Utilizar os tradutores disponíveis na internet e imagens.

Obs: Recomenda-se, também, que as escolas disponibilizem placas de identificação dos espaços e anexem avisos nos quadros em outras línguas, para facilitar o deslocamento e integração do estudante.