



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELEN ARIANA AZEVEDO COTRIM

**O ACESSO DE JOVENS REFUGIADOS VENEZUELANOS: EDUCAÇÃO E
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NA
REGIÃO NORTE DO BRASIL**

**MANAUS - AM
2025**

ELEN ARIANA AZEVEDO COTRIM

**O ACESSO DE JOVENS REFUGIADOS VENEZUELANOS: EDUCAÇÃO E
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NA
REGIÃO NORTE DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), financiadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia
Coorientador: Prof. Dr. Leandro Harisson da Silva Vasconcelos.

**MANAUS – AM
2025**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C845a Cotrim, Elen Ariana Azevedo
O acesso de jovens refugiados venezuelanos: educação e democratização do ensino médio na rede estadual de educação na região norte do Brasil / Elen Ariana Azevedo Cotrim . 2024
193 f.: 31 cm.

Orientadora: Fabiane Maia Garcia
Coorientador: Leandro Harisson da Silva Vasconcelos
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. refugiado. 2. acesso escolar. 3. democratização. 4. Estado. 5. Políticas Públicas. I. Garcia, Fabiane Maia. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os jovens migrantes e refugiados que, com coragem e determinação, cruzam fronteiras internacionais em busca de dias melhores em um país diferente.

Que vocês encontrem no Brasil não apenas acolhimento, mas também oportunidades para a reconstrução de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Meus mais profundos e sinceros agradecimentos a Deus, que me permitiu chegar até aqui e que foi a minha fonte de força e de consolo no processo de construção da dissertação.

Em segundo lugar, eu agradeço à minha mãe, que me criou, e, mesmo não tendo muito estudo, me incentivou a nunca desistir e a correr em busca dos meus sonhos. Agradeço também às minhas duas famílias do coração (Família Dorneles e Família Lago), em especial à tia Mitzihellen e Aldemar Luiz, que me ensinaram a importância da educação e me deram todo o apoio para que eu concluísse os meus estudos;

Agradeço às minhas amigas Ivanilde (Iva), Nathália (Nat), Caroline (Carol), Aparecida (Papa) e Ticiania (Tici), que sempre torceram por mim e estiveram ao meu lado me dando todo o apoio. Agradeço também à Marcineuza, que por muito tempo foi minha amiga e companheira, e me incentivou e orientou na construção do projeto para o mestrado.

Agradeço ao Reinaldo, que sem dúvida foi uma das pessoas que mais me apoiaram durante essa caminhada. Obrigada por me ensinar a submeter o projeto ao Comitê de Ética, a elaborar o TCLE, entre tantas outras coisas que você me ensinou e partilhou. Obrigada por toda a consideração. Eu espero, do fundo do meu coração, um dia poder retribuir todo o apoio.

Agradeço ao David, que se mostrou muito parceiro e me dedicou horas das suas noites, durante todo o meu processo de preparação para a qualificação. Obrigada por ter me orientado na preparação dos slides para a qualificação e, principalmente, por ter assistido à minha apresentação várias vezes, até que eu me sentisse segura.

Agradeço aos professores das disciplinas, Cleverton, Pérsida, Arminda, Gisele, Silvia, Valéria, Nádia e Fabiane, vocês foram mais que essenciais para o meu desenvolvimento enquanto discente e pesquisadora. Obrigada pela disponibilidade para ensinar, fazer pensar e mostrar que podemos alçar voos mais altos.

Agradeço também aos membros da banca de qualificação e de defesa que se disponibilizaram a ler e contribuir com o desenvolvimento deste trabalho.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia, sempre tão humana e paciente. Nem todas as palavras da Língua Portuguesa seriam suficientes para expressar o tamanho da minha gratidão pela senhora. Sem dúvidas, tive muita sorte de tê-la como orientadora.

Por fim, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (Fapeam) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), pelo incentivo e apoio dado ao longo da pesquisa.

RESUMO

COTRIM, E. A. A. **O acesso de jovens refugiados venezuelanos: educação e democratização do ensino médio na rede estadual de educação na Região Norte do Brasil.** 2025. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 são fundamentais para a discussão sobre o direito à educação no Brasil, pois a preconizam como direito de todos e dever do Estado, tendo como base o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Contudo, a existência da política pública no Brasil ainda não se mostrou suficiente para dar conta da complexidade política e econômica que leva a pensar a democratização da educação em contextos adversos, como no caso dos jovens refugiados venezuelanos, residentes na cidade de Manaus/AM. Grande parte desses jovens está excluída das escolas de ensino médio, estando ainda em subempregos que contribuem para a não efetivação de seus direitos de acesso e permanência na educação básica. Situado nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a dinâmica do acesso ao ensino médio na rede estadual de educação, tendo como foco o contexto de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana situados nos estados de Roraima, Amazonas e Acre. Para tanto, foram elaborados três objetivos específicos: (1) situar o debate acerca do refúgio e o direito de acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação, na cidade de Manaus/AM; (2) investigar o processo de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana no contexto da Amazônia; (3) analisar os dados levantados junto à Secretaria Estadual de Educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre, visando a verificação dos processos internos para o acesso escolar de jovens refugiados. Nessa configuração, este trabalho se enquadra na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, que investiga as relações entre Estado e Sociedade Civil nos processos e lutas sociais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, constituída a partir do enfoque do Materialismo Histórico Dialético, com uso da técnica de análise documental. Para isso, tem como fonte de dados documentos internacionais, nacionais e estaduais, teses, dissertações, entre outros. Os dados e análises indicam que a Secretaria Estadual de Educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre deram um passo importante no acesso à educação de jovens refugiados, com a aprovação dos Decretos nº 26.615-E/2019 (Roraima, 2019) e nº 39.317/2018 (Amazonas, 2018) e da Resolução nº 68/2021 (Acre, 2021). A implementação dessas legislações foi de fundamental importância para garantir que um número maior de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana, tivessem acesso à educação brasileira. Entretanto, a pesquisa mostrou que, além do acesso, há também a necessidade de se pensar políticas públicas para a permanência desses jovens nas instituições de ensino, de forma que a juventude em situação de refúgio tenha não só o direito de acesso, mas também de permanência e qualidade da educação para o seu pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Palavras-chave: refugiado; acesso escolar; democratização; Estado; Políticas Públicas.

ABSTRACT

COTRIM, E. A. A. **The access of young Venezuelan refugees:** education and democratization of high school in the state education network in the Northern Region of Brazil. 2025. 193f. Dissertation (Master's in Education) – Faculty of Education, Federal University of Amazonas, Manaus, 2024.

The Constitution of the Federative Republic of Brazil (CRFB) of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) of 1996 are fundamental to the discussion about the right to education in Brazil, as they establish it as a right for all and a duty of the State, based on the principle of equality of conditions for access and permanence in school. However, the existence of public policy in Brazil has proven insufficient to address the political and economic complexity required to consider the democratization of education in adverse contexts, such as the case of young Venezuelan refugees residing in Manaus/AM. A significant portion of these young people is excluded from high schools, often relegated to underemployment that hinders the realization of their rights to access and remain in basic education. Situated in this context, this study aims to analyze the dynamics of access to high school within the state education network, focusing on the context of young Venezuelan refugees located in the states of Roraima, Amazonas, and Acre. To this end, three specific objectives were established: (1) to situate the debate on refuge and the right of access to high school education for young Venezuelan refugees in Manaus/AM; (2) to investigate the process of educational access for young Venezuelan refugees in the Amazon region; (3) to analyze data collected from the State Departments of Education of Roraima, Amazonas, and Acre to verify internal processes related to school access for young refugees. This study falls under the research line "Education, State, and Society in the Amazon," which investigates the relationships between the State and Civil Society in social processes and struggles. It is a bibliographic and documental research study with a qualitative approach, grounded in the perspective of Historical Dialectical Materialism, utilizing the technique of document analysis. The data sources include international, national, and state documents, theses, dissertations, among others. The data and analyses indicate that the State Departments of Education of Roraima, Amazonas, and Acre have made significant strides in providing educational access to young refugees through the approval of Decrees No. 26.615-E/2019 (Roraima, 2019), No. 39.317/2018 (Amazonas, 2018), and Resolution No. 68/2021 (Acre, 2021). The implementation of these legislations has been crucial to ensuring that a larger number of young Venezuelan refugees gain access to Brazilian education. However, the research reveals that, beyond access, there is a need to develop public policies focused on the permanence of these young individuals in educational institutions, ensuring that refugee youth have not only the right to access but also to remain in and receive quality education for their full development, exercise of citizenship and qualification for work.

Keywords: refugee; school access; democratization; State; Public Policies.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da primeira busca – junho a setembro/2023	23
Quadro 2 – Resultados da primeira busca – junho a setembro/2023	25
Quadro 3 – Pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM	26
Quadro 4 – Número de migrantes e refugiados venezuelanos por país.....	49
Quadro 5 – Normativas internacionais que asseguram o direito à educação	55
Quadro 6 – Organização do sistema educacional na Venezuela.....	88
Quadro 7 – Estrutura curricular da educação média na Venezuela	91
Quadro 8 – Organização do sistema educacional no Brasil	92
Quadro 9 – Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio – Escola de Jornada Parcial/Regular (Diurno/Noturno)	96
Quadro 10 – Normativas brasileiras que asseguram o direito à educação.....	98
Quadro 11 – Incumbências do Estado, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988)...	100
Quadro 12 – Incumbências do Estado, a partir da Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990)	102
Quadro 13 – Incumbências do Estado, a partir da Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996)	104
Quadro 14 – Normativas brasileiras que asseguram o direito à educação dos refugiados.....	105
Quadro 15 – Processo de matrícula dos refugiados, a partir da Resolução CNE/CEB nº 1 (Brasil, 2020).....	109
Quadro 16 – Documentos exigidos pela SEED/RR para a efetivação da matrícula escolar na região	127
Quadro 17 – Normativas estaduais que tratam do direito à educação dos refugiados venezuelanos em Boa Vista/RR.....	129
Quadro 18 – Quantitativo de estudantes de nacionalidade venezuelana na Educação Básica, entre 2016 e 2020.....	132
Quadro 19 – Quantitativo de estudantes de nacionalidade venezuelana matriculados na Educação Básica, no período entre 2016 e 2020, por região	132
Quadro 20 – Quantitativo de matrícula inicial de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na rede estadual de educação do estado de Roraima/RR, por etapa de ensino, no período entre 2007 e 2022.....	133

Quadro 21 – Quantitativo de matrícula inicial de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana na rede estadual de educação de Boa Vista/RR, por etapa de ensino, no período entre 2007 e 2022.....	133
Quadro 22 – Matrícula inicial de estudantes refugiados na rede estadual de Boa Vista/RR, entre 2007-2022.....	133
Quadro 23 – Documentos exigidos pela SEDUC/AM para efetivação da matrícula escolar.....	137
Quadro 24 – Disciplinas da Base Nacional Comum Curricular contempladas nos Exames Supletivos da SEDUC/AM.....	140
Quadro 25 – Atividades que poderão ser realizadas para a efetivação do direito ao ensino da língua para estudantes migrantes e refugiados na etapa da educação básica, no estado do Amazonas .	142
Quadro 26 – Normativas estaduais que tratam do direito à educação dos refugiados no Amazonas	143
Quadro 27 – Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas	144
Quadro 28 – Incumbências do Estado, a partir da Lei nº 7.089 de 2024 (Amazonas, 2024).....	147
Quadro 29– Quantitativo de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na rede estadual de educação em Manaus/AM, no período entre 2016 e 2022	149
Quadro 30 – Quantitativo de matrícula inicial de estudantes migrantes e refugiados de nacionalidade venezuelana na rede estadual de educação de Manaus/AM, entre 2016 e 2022..	149
Quadro 31 – Quantitativo de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana que se fixaram em Manaus/AM versus o quantitativo de jovens refugiados que tiveram acesso ao ensino médio na rede estadual de educação, no período entre 2016 e 2022.....	151
Quadro 32 – Documentos exigidos pela SEECE/AC para efetivação da matrícula escolar	157
Quadro 33 – Normativas estaduais que tratam do direito à educação dos refugiados em Rio Branco/AC	159
Quadro 34 – Disciplinas da Base Nacional Comum Curricular contempladas pelo Enceja...	161
Quadro 35 – Principais nacionalidades matriculadas na rede estadual de educação em Rio Branco, em 2021	163
Quadro 36 – Quantitativo de estudantes migrantes e refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na etapa do ensino médio na rede estadual de educação do Acre, entre 2016 e 2022	163

Quadro 37 – Quantitativo de jovens venezuelanos matriculados na etapa do ensino médio em Rio Branco/AC versus o quantitativo de jovens venezuelanos que se fixaram na cidade e foram reconhecidos como refugiados pelo CONARE (2016 e 2022).....	164
Quadro 38 – Normativas que tratam do direito à educação dos refugiados a nível nacional e estadual	166
Quadro 39 – Quantitativo de jovens venezuelanos que se fixaram em Boa Vista/RR, Manaus/AM e Rio Branco/AC versus o número de jovens refugiados que tiveram acesso à educação, no período entre 2016 e 2022	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa média bruta de matrícula dos refugiados para o ano letivo de 2021-2022.....	59
Figura 2 – Taxa média bruta de matrícula dos nacionais e refugiados, no ensino secundário	61
Figura 3 – Taxa média bruta de matrícula dos refugiados, por gênero.....	62
Figura 4 – Estrutura e organização do currículo da educação secundária na América Latina	87
Figura 5 – Mapa da Amazônia Internacional, Amazônia Legal e Região Norte do Brasil	111
Figura 6 – Mapa da Amazônia Legal.....	113
Figura 7 – Mapa do estado de Roraima que mostra a divisa do estado com as cidades de Santa Elena de Uairen, Pacaraima, Boa Vista e Manaus.....	121
Figura 8 – Mapa do estado de Roraima que mostra o acesso terrestre pela BR-174 que liga Boa Vista a Manaus.....	135
Figura 9 – Portal de matrículas das redes municipais e estaduais de educação do Amazonas....	138
Figura 10 – Plataforma do Sistema Eletrônico de Avaliação-SEA para inscrição e realização do Provão Eletrônico da SEDUC/AM.....	139
Figura 11 – Plataforma do Centro de Mídias de Educação do Amazonas.....	140
Figura 12 – Mapa do estado do Acre com destaque em Rio Branco/AC	154
Figura 13 – Portal de matrículas da rede estadual de educação do Acre.....	156
Figura 14 – Plataforma de inscrição para avaliação e certificação de saberes e competências de Jovens e Adultos (Encceja).....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CFEM	Recursos Minerais
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
COVID-19	Coronavirus Disease
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DPU	Defensoria Pública da União
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESF	Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social de Fronteiras
IIEPE	Instituto Internacional de Planejamento Educacional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
MPF	Ministério Público Federal
MPPE	Ministério do Poder Popular para a Educação
OBMIGRA	Observatório das Migrações Internacionais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PDVSA	Petróleo de Venezuela S.A
PIDESC	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
R4V	Response for Venezuelans
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
SEECE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SEED	Secretaria Estadual de Educação e Desporto

SMC	Secretaria Municipal e Cultural
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESCO	Organização das nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Procedimentos metodológicos.....	28
SEÇÃO 1 – REFUGIADO, ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	36
1.1 O contexto do refúgio e os mecanismos de proteção das pessoas refugiadas no plano internacional e nacional	37
1.1.1 A dinâmica do refúgio no Brasil	48
1.1.2 O acesso à educação dos refugiados no contexto internacional	55
1.2 O papel do Estado na proteção dos Direitos Humanos dos refugiados	64
1.3 Políticas públicas para o acesso à educação dos refugiados	76
SEÇÃO 2: REFUGIADO E O DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	84
2.1 Educação Básica na América Latina	84
2.1.1 Educação Básica e o currículo escolar na Venezuela.....	88
2.1.2 Educação Básica e o currículo escolar no Brasil	92
2.2 O direito à educação dos refugiados no ordenamento jurídico brasileiro	98
2.3 O direito à educação pública no contexto da Amazônia	110
SEÇÃO 3 – o REFUGIADO E O ACESSO À EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA.....	119
3.1 O contexto da cidade de Boa Vista/RR	120
3.1.1 O acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana em Boa Vista/RR	124
3.1.2 Regularização da documentação	125
3.1.3 Nivelamento e matrícula escolar	126
3.1.4 O ensino da língua portuguesa para os refugiados de nacionalidade venezuelana	128
3.1.5 Outras medidas públicas estaduais desenvolvidas para promover o acesso à educação das crianças e adolescentes refugiados de nacionalidade venezuelana em Boa Vista/RR.....	129
3.1.6 Quantitativo de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na etapa do ensino médio na rede estadual de educação de Boa Vista/RR	131
3.2 O contexto da cidade de Manaus/AM	134
3.2.1 O acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana em Manaus/AM	136
3.2.3 O ensino da língua portuguesa para os refugiados de nacionalidade venezuelana	141
3.2.4 Outras medidas públicas estaduais desenvolvidas para promover o acesso à educação das crianças e adolescentes refugiados de nacionalidade venezuelana em Manaus/AM	143
3.2.5 Quantitativo de jovens refugiados de origem venezuelana matriculados na rede estadual de educação de Manaus/AM	147

3.3 O contexto da cidade de Rio Branco/AC	153
3.3.1 O acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana em Rio Branco/AC	155
3.3.2 Nivelamento e matrícula escolar	155
3.3.3 O ensino da língua portuguesa para os refugiados de nacionalidade venezuelana	158
3.3.4 Outras medidas públicas estaduais desenvolvidas para promover o acesso à educação das crianças e adolescentes refugiados de nacionalidade venezuelana em Rio Branco/AC.....	158
3.3.5 Quantitativo de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na rede estadual de educação de Rio Branco/AC	162
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS	177

1 INTRODUÇÃO

As migrações internacionais têm sido uma constante ao longo do tempo. Tanto no passado quanto atualmente, os que migram e buscam refúgio fazem isso por diversos motivos, entre esses: dificuldades econômicas, busca por trabalho, instabilidade política em seus países, crise humanitária, eventos geopolíticos (como guerras e ataques terroristas), violações dos direitos humanos, perseguições ou até mesmo ameaças feitas por regimes totalitários. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2023), até o final de setembro de 2023, cerca de 114 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar por motivos de guerra, perseguição, violência e violações de direitos humanos, um aumento de mais de 6 milhões em relação ao ano de 2022, quando havia 108,4 milhões de pessoas deslocadas a força em todo o mundo (ACNUR, 2022).

Em se tratando de refúgio na América Latina e no Caribe, no período de 2016 a 2022, destacou-se o predomínio de venezuelanos, com 7 milhões de pessoas deslocadas, sendo acolhidas em maior número pela Colômbia, com mais de 1 milhão de refugiados, seguido pelo Peru (506.000), Chile (288.000), Equador (221.000), Argentina (130.000) e Brasil (75.099) (IDESF, 2022). Em dados mais recentes, a R4V (2024), conhecida como Resposta para Venezuelanos, ou Plataforma Regional de Coordenação Interagencial da ONU, evidencia que, em 2023, o Brasil tornou-se a terceira nação que mais acolhe refugiados venezuelanos, ficando atrás apenas da Colômbia e do Peru.

A emigração de milhares de cidadãos venezuelanos ocorre devido à crise política, econômica e humanitária que afeta o país. A Venezuela possui grandes reservas de petróleo, sendo uma das maiores detentoras do recurso no mundo. A magnitude dessa reserva fez com que o país se tornasse dependente do petróleo, deixando de investir em outros setores, como a agricultura e industrialização, o que consequentemente fez com que a Venezuela dependesse de outros países para comprar alimentos e medicamentos, entre outros produtos (Westphal, 2020).

Com a crise do petróleo em 2017, a economia do país passou a enfrentar sérias dificuldades. Essas, somadas a acontecimentos posteriores, como sanções econômicas impostas pelos Estados Unidos da América (EUA) à Venezuela, bem como o cancelamento de negociações com outros países que seguiram o exemplo dos EUA, agravaram ainda mais a situação econômica. A população ficou sem acesso a itens básicos, como gêneros alimentícios e medicamentos e, quando era possível encontrar esses produtos, os preços eram exorbitantes (Westphal, 2020). Diante desse contexto,

milhares de cidadãos venezuelanos não tiveram outra opção senão buscar refúgio em diversos países vizinhos.

O Brasil, nessa esteira, é um país que está na rota das migrações internacionais e, nos últimos anos, tem recebido um número expressivo de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, além de conceder o *status* de refugiado a um número significativo de pessoas. Segundo a 8ª edição do relatório Refúgio em Números de 2022, dentre as principais nacionalidades solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no país estão os venezuelanos (67%), os cubanos (10,9%) e os angolanos (6,8%). Entre os locais de destino mais procurados estão os estados de Roraima (41,6%), que continuou concentrando o maior número de solicitações, seguido pelo Amazonas (11,3%) e o Acre (3,3%). Além disso, do percentual total de pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Estado brasileiro em 2022, cerca de 46,8% eram crianças, adolescentes e jovens com até 24 anos de idade (Junger *et al.*, 2023).

Por ser a região Norte do Brasil a que mais acolhe a população da Venezuela, o local tem se destacado como um espaço marcado por transformações profundas impulsionadas pela migração de milhares de pessoas, cujos efeitos têm reverberado nas esferas sociais, econômicas e políticas, sobretudo no campo educacional, visto que 46,8% da população é representada por crianças, adolescentes e jovens com até 24 anos de idade, o que consequentemente demanda, cada vez mais, providências do poder público em relação ao acesso à educação desse grupo.

Nesse sentido, sabe-se que a educação é fundamental para o desenvolvimento integral de indivíduos e sociedades. No caso de crianças, adolescentes e jovens refugiados, ela desempenha um papel crucial, pois representa a oportunidade de reconstrução de suas vidas e garantia de um futuro melhor, ao proporcionar ferramentas necessárias ao desenvolvimento integral para o pleno exercício da cidadania. Contudo, os dados apresentados no relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) sobre Educação de Refugiados de 2023 evidenciam que o número de matrícula dos refugiados é inferior ao de seus pares não refugiados, e, quando comparados entre si, os dados destacam que os jovens refugiados possuem menos acesso à educação do que as crianças refugiadas.

Para os jovens, o ensino médio é uma etapa de formação fundamental para definir a vida profissional e social dos sujeitos. No caso dos jovens refugiados de nacionalidade venezuelana, esta etapa de ensino pode representar uma série de oportunidades, mas também pode se mostrar bastante desafiadora, devido a vários entraves. Dentre eles, é possível citar a falta de informação sobre a

disponibilidade de escolas, as barreiras linguísticas e a falta de documentação relevante como os registros escolares anteriores (ACNUR, 2023).

Vale ressaltar que, durante a pandemia da Covid-19¹, milhares de crianças e adolescentes, especialmente aqueles em situação vulnerável, não tiveram acesso à educação. No Brasil, este fato já possui dados que atestam a situação que foi vivida, em especial no caso da Amazônia. Segundo os dados apresentados pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a região Norte foi a mais afetada, com 28,4% de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, seguida pelas regiões Nordeste, com 18,3%, e Sudeste, com 10,3% (UNICEF, 2021). Com relação à região Norte do Brasil, é importante mencionar que algumas singularidades podem contribuir para os desafios enfrentados no acesso à educação por pessoas que residem nas áreas mais remotas e que, somadas à falta de tecnologia e melhor acesso à internet, contribuíram para a complexidade desse cenário.

Diante desses dados, destaca-se que a presente pesquisa é um desdobramento da atuação profissional da pesquisadora, enquanto professora da rede estadual de educação, na cidade de Manaus/AM e que, desde 2019, passou a observar pelas ruas e semáforos da cidade, diversas crianças, adolescentes e jovens de nacionalidade venezuelana. Alguns desses, acompanhados de seus familiares, vendendo doces, balas, água, entre outros produtos; outros, pedindo ajuda financeira, alimento e emprego, segurando cartazes de papelão escritos à mão. Ademais, a falta de informações sobre o processo de inclusão escolar do grupo em destaque despertou diversos questionamentos, como: quais motivos levaram milhares de cidadãos venezuelanos a buscar refúgio no Brasil? Como o Estado brasileiro tem procurado assegurar os direitos fundamentais das pessoas migrantes e refugiadas, em especial o direito à educação? Foi a partir destes questionamentos, e de alguns outros, bem como da necessidade de compreender o processo de inclusão escolar dos jovens venezuelanos em situação de refúgio, que surgiu esta pesquisa.

¹ A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (Brasil, 2024). Os primeiros casos foram registrados em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, China. A COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020 (OPAS, s.d.). Nesse período, escolas e universidades no mundo inteiro foram fechadas e os alunos passaram a receber aulas remotas, em casa, por meio de televisão, notebook, tablet, celular, entre outros. Contudo, muitos alunos, incluindo os refugiados, que não tinham acesso a estes equipamentos e nem à internet, ficaram sem ter acesso à educação (UNHCR/ACNUR, 2020).

Cabe salientar que este trabalho se enquadra na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, que investiga as relações entre Estado e Sociedade Civil nos processos e lutas sociais para a construção, execução e avaliação das políticas educacionais nas diversas perspectivas históricas, epistemológicas e sociais. A linha tece discussões sobre os contextos escolares e não escolares e os distintos níveis e modalidades de educação e ensino, a partir do contexto amazônico, com base em suas especificidades e correlações regionais, nacionais e internacionais.

A princípio, a proposta visava analisar o processo de inclusão de estudantes migrantes na rede estadual de educação na cidade de Manaus/AM como parte da democratização da educação brasileira direcionada para os anos iniciais. Contudo, no decorrer do planejamento da pesquisa, ao longo das aulas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), das reuniões com o Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Educação, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão, das leituras e da orientação com a Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia, percebeu-se a necessidade de redirecionar o estudo para a oferta da etapa do ensino médio. Em outras palavras, em vez de focar no processo de inclusão escolar dos migrantes, visto que o PPGE/UFAM já vinha desenvolvendo outras pesquisas com o tema, desdobramos o estudo na perspectiva do acesso à educação dos jovens de nacionalidade venezuelana em situação de refúgio na etapa do ensino médio, uma vez que as políticas públicas para o acesso dos jovens refugiados aparentavam ser pouco efetivas no Amazonas.

Essa compreensão advém de uma realidade em que muitos jovens refugiados desaparecem das estatísticas educacionais, tornando-os um público invisível, mas extremamente presente nos subempregos de Manaus, como bares, restaurantes, salões de beleza e demais serviços onde a juventude é comumente recrutada. Partindo desse contexto, fica o questionamento: como as redes estaduais de ensino têm se organizado para possibilitar o acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio, considerando o contexto de estados da região norte?

Para responder ao problema formulado, foram elaborados 4 objetivos, um geral e três específicos, utilizados para nortear a pesquisa científica. Assim, como objetivo geral, apontamos: analisar a dinâmica do acesso ao ensino médio na rede estadual de educação, tendo como foco o contexto de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana situados nos estados de Roraima, Amazonas e Acre.

No que tange aos objetivos específicos, esses foram assim descritos:

a) situar o debate acerca do refúgio e o direito de acesso de jovens refugiados venezuelanos ao ensino médio na rede estadual de educação, na cidade de Manaus/AM, Boa Vista/RR e Rio Branco/AC;

b) investigar o processo de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana no contexto da Amazônia;

c) analisar os dados levantados junto à Secretaria Estadual de Educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre, visando a verificação dos processos internos para o acesso escolar de jovens refugiados.

Vale ressaltar que, embora o acesso faça parte de uma tríade que abarca a permanência e a qualidade, isto é, “[...] o processo que compõe a perspectiva democrática da educação” (Torres; Garcia, 2021, p. 176), o estudo não se estenderá para as questões da permanência e qualidade da educação, não por considerá-las como assunto menos importante, mas pela necessidade de reunir dados que até então não se apresentam cotejados e servem para invisibilizar uma questão tão relevante para os jovens refugiados de nacionalidade venezuelana, como no caso da conclusão da Educação Básica no Amazonas.

O recorte temporal da pesquisa de 2016 a 2022 foi pensado com base nos dados de Silva *et al.* (2020), pois segundo os autores foi nesse período que o Estado brasileiro passou a receber um intenso fluxo migratório de cidadãos venezuelanos. Assim, a pesquisa se concentra em levantar dados sobre os jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na região norte, em especial nas capitais supracitadas, e evidenciar quantos desses jovens possuem acesso à educação básica, na etapa do ensino médio, na rede estadual de educação. Para visualizarmos esse quantitativo, a ênfase do estudo se concentra na base da política pública que se propõe a assegurar o acesso à Educação Básica.

Com relação à escolha do tema, este se dá por diversos fatores, a começar pelas necessidades específicas de entender como a juventude refugiada de nacionalidade venezuelana tem tido seu direito à educação assegurado. Os refugiados, diferentemente dos migrantes, estão em uma situação particularmente vulnerável, fugindo de situações que colocam suas vidas em perigo no seu país de origem, o que consequentemente os impede de poder retornar. Em contraste, para os migrantes, geralmente há uma escolha voluntária de deixar seu país de origem, podendo regressar sem enfrentar riscos significativos à sua segurança ou vida.

A comunidade internacional reconhece que os refugiados têm direitos específicos, inclusive de proteção sob o direito internacional, como a Carta das Nações Unidas de 1945 (ONU, 1945), a

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948), a Convenção das Nações Unidas de 1951 (ONU, 1951), o Protocolo de 1967 (ONU, 1967), a Convenção da Organização de Unidade Africana (OUA) de 1969 (OUA, 1969), a Declaração de Cartagena de 1984 (ACNUR, 1984), a Declaração de San José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas de 1994 (ACNUR, 1994), o Plano de Ação do México de 2004 (ACNUR, 2004), a Declaração do Brasil de 2014 (ACNUR, 2014), o Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular de 2018 (ONU, 2018). Isso implica que os refugiados têm um *status* legal distinto dos migrantes por apresentarem necessidades específicas de proteção e assistência, o que consequentemente pode resultar em políticas públicas específicas para a proteção e garantia dos direitos fundamentais, em especial o direito de acesso à educação abordado neste estudo.

Outro fator relevante para a escolha do tema está no número de crianças, adolescentes e jovens de nacionalidade venezuelana reconhecidos como refugiados pelo Estado brasileiro, sendo acolhidos em maior número por três estados da região Norte do Brasil que compõem a região amazônica. Dentre os principais, estão Roraima e Amazonas, que vêm se mantendo no ranking entre os principais estados de acolhida, desde a 5ª edição do relatório “Refúgio em Números” (ACNUR, 2020). Para além do exposto, ressaltamos os desafios que os estados têm enfrentado para dar conta de acolher, integrar e promover o acesso a serviços básicos essenciais para essa população, em especial a educação, um dos assuntos cruciais deste trabalho.

Em consonância ao exposto, o relatório sobre a Educação de Refugiados do ACNUR de 2023 evidencia que as taxas médias brutas de matrículas dos refugiados variam drasticamente, tanto entre crianças e jovens refugiados como em comparação com seus pares não refugiados. Ademais, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (UNHCR/ACNUR, 2023), com base nas palavras de Filippo Grandi, Alto Comissário da ONU para Refugiados, afirma que “[...] quanto mais se sobe na escada educacional, maior é a queda nos números, porque as oportunidades de estudar no nível secundário e superior são limitadas” (UNHCR/ACNUR, 2023). Essa realidade não se distancia da que os jovens refugiados de nacionalidade venezuelana vivenciam no Brasil, em particular na cidade de Manaus, capital do Amazonas. Conforme o relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), intitulado “Diagnósticos para a promoção da autonomia e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas em Manaus: pesquisa de perfil socioeconômico e laboral”, de 2022, dos 55,8% das famílias venezuelanas entrevistadas em Manaus, 35,9% têm filhos e filhas fora da escola (Irnaldo, 2022).

Essa desigualdade no acesso escolar, tanto entre crianças e jovens refugiados quanto entre seus pares não refugiados, por si só seria suficiente para justificar o desenvolvimento da pesquisa.

Contudo, ainda podemos destacar a escassez de estudos sobre os jovens refugiados e seu acesso à educação na etapa do ensino médio, como bem evidencia a busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os seguintes descritores: Refugiado AND (acesso escolar AND acesso à educação), na qual foram encontrados 21 trabalhos, sendo 19 dissertações e 2 teses, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Resultados da primeira busca – junho a setembro/2023

Autores	Títulos dos trabalhos	Total	Orientador/a	Programa
Gonçalves (2018)	Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: Estado, práticas e educação superior	Dissertação (1)	Prof. Dr. Valmôr Scott Júnior	Programa de Pós-Graduação em Direito (UFPEL)
Bano (2019)	Por uma construção cultural: crianças e adolescentes refugiados africanos em São Paulo	Dissertação (1)	Prof. Dr. Alexandre Henrique Paixão	Programa de Pós-Graduação em Educação (UNICAMP)
Rodrigues (2021)	“Construindo pontes em vez de muros”: acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica	Dissertação (1)	Prof. ^a Dr. ^a Regina Helena Pires de Brito	Programa de Pós-Graduação em Letras (UPM)
Magalhães (2022)	Desafios e trajetórias de estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade, no processo de inclusão educacional, nos cursos de graduação na Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Dissertação (1)	Prof. ^a Dr. ^a Maria Edith Romano Siems	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRR)
Sales (2019)	Atuação do governo do Estado do Rio de Janeiro diante da chegada e permanência de refugiados no território fluminense	Dissertação (1)	Prof. Dr. Guilherme Fernando Tenório	Escola Brasileira de Administração Pública de Empresas (EBAPE)
Cananéa (2020)	Direito à educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com transtorno do espectro autista	Dissertação 21)	Prof. ^a Dr. ^a Flávia de Paiva Medeiros de Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Direito (UNIPÊ)
Silva (2022)	A arte e a formação humana: potencialidades no ensino na educação do campo em tempo de pandemia da Covid-19	Dissertação (1)	Prof. ^a Dr. ^a Martha M. Prata Linhares	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFTM)

Lima (2019)	A licenciatura em pedagogia e as metas do Plano Nacional de Educação: oferta e perspectivas	Dissertação (2)	Prof. Dr. Luiz Henrique Amaral	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFF)
Souza (2020)	Língua, cultura e migração: desenvolvimento linguístico e cultural de crianças de famílias migrantes internacionais em Viçosa, Minas Gerais	Dissertação (1)	Prof. ^a Dr. ^a Michelle Nave Valadão	Programa de Pós-Graduação em Letras (UFV)
Paes (2019)	“Mais Médicos” e as residências municipais de medicina de família e comunidade: fortalecendo a formação para o SUS ou alguns tropeços no caminho?	Dissertação (1)	Prof. ^a Dr. ^a Rosemarie Andreazza	Programa de Pós-Graduação em Medicina (UNIFESP)
Neves (2018)	Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: Um estudo de caso	Dissertação (1)	Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz	Programa de Pós-Graduação em Estudo Linguísticos (UFMG)
Porto (2019)	Segurança ambiental e desenvolvimento sustentável: promoção da segurança humana em face de desastres ambientais (a partir do caso Mariana/MG)	Dissertação (2)	Prof. Dr. Gustavo Rabay Guerra	Programa de Pós-Graduação em Direito (UNIPÊ)
Ferreira (2020)	O Direito do trabalho como instrumento de inclusão social das minorias e de grupos vulneráveis	Dissertação (2)	Prof. ^a Dr. ^a Rúbia Zanotelli de Alvarenga	Programa de Pós-Graduação em Direito (UDF)
Staviski (2021)	Repertórios de ação coletiva e políticas públicas: uma análise a partir da construção da Política de Prevenção ao Suicídio no município de Santa Cruz do Sul (RS)	Dissertação (1)	Prof. Dr. Marco André Cadoná	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (UNISC)
Briglia (2021)	O ofício do autor-roteirista de telenovelas da TV Globo no cenário midiático contemporâneo	Dissertação (1)	Prof. ^a Dr. ^a Maria Carmen Jacob de Souza	Programa de Pós-Graduação em Comunicação (UFBA)
Fioravante (2018)	O sentido de biblioteca escolar expresso por alunos de escolas públicas de Santa Catarina: entre livros, descobertas, refúgio e abandono	Tese (1)	Prof. ^a Dr. ^a María del Carmen Agustín Lacruz	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (UFSC)
Pimenta (2019)	Impactos da urbanização em Veredas	Tese (1)	Prof. ^a Dr. ^a Afonso Pelli	Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (UFTM)

Fonte: elaboração própria (2023), com base no levantamento na BDTD (2023).

Quando posto com os seguintes descritores: Refugiado AND (acesso escolar AND ensino médio), foram encontrados apenas 3 trabalhos, sendo 2 teses e 1 dissertação, resultando no que consta no Quadro 2:

Quadro 2 – Resultados da primeira busca – junho a setembro/2023

Autores	Títulos dos trabalhos	Total	Orientador/a	Programa
Magalhães (2022)	Desafios e trajetórias de estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade, no processo de inclusão educacional, nos cursos de graduação na Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Dissertação (1)	Prof. ^a Dr. ^a Maria Edith Romano Siems	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRR)
Lima (2019)	A licenciatura em pedagogia e as metas do Plano Nacional de Educação: oferta e perspectivas	Tese (2)	Prof. Dr. Luiz Henrique Amaral	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFF)

Fonte: elaboração própria (2023).

No total, foram encontrados 24 trabalhos. Ao examinar os títulos, resumos e palavras-chave, verificamos que 5 estavam duplicados, 2 estavam repetidos e 14 tratavam de estudos com outros temas em diferentes áreas, como Direito, Medicina, Administração Pública e de Empresas, Ciência e Tecnologia Ambiental, Comunicação, Letras, e Ciência da informação. Além disso, vale ressaltar que, mesmo quando os trabalhos se vinculam à área da Educação, as pesquisas frequentemente discutem questões como o acolhimento dos estudantes migrantes, o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, abordando os desafios e o ensino de línguas.

Considerando o fator região, especificamente na região Norte, as buscas realizadas até o final de 2022 evidenciam que apenas a Universidade Federal de Roraima (UFRR) possui pesquisa sobre a temática registrada na BDTD. Magalhães (2022), em sua dissertação intitulada “Desafios e trajetórias de estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade, no processo de inclusão educacional, nos cursos de graduação na Universidade Federal de Roraima (UFRR)” fez uso das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, a fim de compreender o acesso de estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade, por meio da Resolução nº 007/2018 CEPE/UFRR, nos cursos de graduação da Universidade Federal de Roraima. Os resultados do estudo destacam que, ao aprovar a Resolução nº 007/2018, a Universidade Federal

de Roraima (UFRR) deu um passo importante no que se refere à inclusão da juventude refugiada. Contudo, a autora ressalta que os resultados também apontam que, além do acesso, um outro passo deveria ter sido dado, como por exemplo, um maior diálogo entre os setores (em particular e em conjunto) para a promoção de ações diferenciadas, com vistas à permanência e à efetiva aprendizagem desses estudantes, que não dispõem de condições financeiras.

Embora o estudo de Magalhães (2022) esteja dentro da grande área estabelecida de acesso à educação de jovens refugiados, o acesso abordado em sua pesquisa de mestrado faz referência ao ensino superior e não à etapa do ensino médio, fato que aponta o estudo como o primeiro em toda a região. Nessa perspectiva, a temática, além de atual, é emergente; tanto no contexto nacional, como regional e local. No entanto, vale ressaltar que, para além de sua própria relevância, o presente estudo integra um conjunto de outras pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFAM, as quais problematizam a democratização da educação básica, a infância e a juventude migrante e refugiada na cidade de Manaus, capital do Amazonas. (Quadro 3).

Quadro 3 – Pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM

Autores	Títulos dos trabalhos	Orientador/a	Programa
Pinheiro (2023)	O direito à educação das crianças venezuelanas em Manaus: análises das normativas nacionais e internacionais	Prof. ^a Dr. ^a Maria Nilvane Fernandes	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFAM)
Vasconcelos (2023)	Desafios da política de formação docente para a inclusão educacional dos estudantes de origem venezuelana na rede pública municipal de Manaus	Prof. ^a Dr. ^a Fabiane Maia Garcia	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFAM)

Fonte: elaboração própria (2023).

As questões, objetivos e seus desdobramentos a partir da análise dos dados foram organizados em três seções. A primeira seção, intitulada Refugiado, Estado e Políticas Públicas, discute o refúgio em nível internacional, regional e local, e o direito de acesso de jovens refugiados de origem venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação, na cidade de Manaus/AM. O Estado, nesse sentido, é responsável pela promoção e proteção desse direito, por meio da formulação e implementação de políticas públicas abrangentes. A segunda seção disserta sobre os desafios no acesso à educação dos jovens refugiados de nacionalidade venezuelana diante das singularidades da região amazônica. Por fim, a terceira seção será um espaço da dissertação em

que são analisados, interpretados e discutidos os dados levantados junto à Secretaria Estadual de Educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre.

Vale ressaltar que durante as leituras e levantamento de dados para a pesquisa, só na Região Norte do Brasil foram identificados três estados (Roraima, Amazonas e Acre) que, em comparação com os demais, são os que mais acolhem refugiados de nacionalidade venezuelana, conforme os dados apresentados por Junger *et al.* (2023). Partindo dessa premissa, o espaço da terceira seção, inicialmente planejado apenas para a discussão dos dados na cidade de Manaus/AM, também foi dedicado a discutir o processo de acesso à educação na Secretaria Estadual de Educação dos estados de Roraima e do Acre. Por fim, nesta última seção, será apresentado o processo de acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação, bem como as políticas públicas para o acesso escolar e o quantitativo de jovens refugiados matriculados na rede estadual de educação nas cidades de Boa Vista/RR, Manaus/AM e Rio Branco/AC, com destaque para a cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, que é o foco da nossa pesquisa.

É importante mencionar que durante o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado uma ferramenta da Inteligência Artificial Generativa (IAGen), denominada ChatGPT-OpenAI, para revisar e organizar a coerência, pontuação e ortografia de algumas partes do texto. Além disso, embora a pesquisadora proponente tenha realizado a prova de proficiência e adquirido a nota exigida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, a falta de domínio da língua inglesa no que tange a palavras e termos utilizados na esfera acadêmico-científica fez com que a referida ferramenta também fosse utilizada para traduzir alguns textos e relatórios mais complexos do inglês para o português. Cabe aqui ressaltar que a ferramenta não foi utilizada, de nenhuma maneira, com intuito de replicar ideias automatizadas pela IAGen na construção da pesquisa.

Ademais, o uso da ferramenta não estava previsto no planejamento da pesquisa, a ideia do uso da IAGen surgiu devido aos anseios e expectativas elevadas que resultaram em angústia, ansiedade e medo de errar durante o processo de se tornar pesquisador, que inclusive acompanha a maioria dos discentes dos programas de pós-graduação. Embora o processo de se tornar pesquisador exija certo grau de independência por parte dos orientandos em relação aos orientadores na pós-graduação, a experiência pessoal nos mostrou que muitos estudantes se encontram perdidos durante este processo. Em síntese, o medo de errar durante o supracitado processo nos levou a um curso ofertado na página de um *site* denominado “Pesquisa na Prática”,

no qual uma das aulas ministradas indicava o uso da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) para revisão e tradução de textos do inglês para o português. No entanto, durante as reuniões de orientação coletiva e de acaloradas discussões em grupo sobre o uso da IAGen na pesquisa, surgiu o debate sobre os riscos de expor os dados na ferramenta. Mediante essas discussões, a pesquisadora proponente se inclinou a investigar um pouco mais sobre o uso da IAGen.

De acordo com o Guia de estudo desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), intitulado “Guia para IA Generativa na educação e na pesquisa”, de 2024, “[...] a ausência de regulamentações nacionais sobre a IAGen na maioria dos países deixa desprotegida a privacidade dos dados dos usuários, e as instituições de ensino não estão preparadas para validar essas ferramentas” (Holmes, 2024, s.p.). Aumentando um pouco mais a lente sobre o uso da IAGen, realizamos alguns testes com a ferramenta, o que nos levou às seguintes considerações sobre o uso da IAGen na pesquisa: ao inserir os dados da pesquisa na plataforma em questão, ainda que apenas para revisar e organizar a coerência, pontuação e ortografia do parágrafo ou para traduzir textos e relatórios do inglês para o português e vice-versa, a IAGen assume a autoria de construção do texto, ou seja, em ambos os casos, a IAGen destaca que o texto é suspeito, tem sinais mistos ou tem 100% de certeza de que o texto foi gerado por IAGen. Por fim, o Guia de estudo sobre o uso da IAGen desenvolvido pela UNESCO afirma que:

Para lidar com as controvérsias em torno da IA generativa e aproveitar os seus benefícios potenciais na educação, é necessário, em primeiro lugar, regulamentá-la. A regulamentação da IAGen para fins educacionais requer uma série de etapas e medidas políticas baseadas em uma abordagem centrada no ser humano para garantir seu uso ético, seguro, equitativo e significativo (Holmes, 2024, p. 18).

Dessa maneira, constatou-se que o uso da IAGen, em geral, pode apresentar riscos significativos para a pesquisa, visto que a ferramenta não garante a obrigatoriedade da proteção dos dados da pesquisa, uma vez postos na ferramenta para qualquer tipo de finalidade.

1.1 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa se desenvolveu a partir de um processo de aproximação do objeto de estudo com o referencial metodológico do Materialismo Histórico Dialético (MHD), visto que “[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que devem comandar os procedimentos de quem pesquisa”

(Netto, 2011, p. 53). Partindo dessa premissa, a aproximação com o referencial teórico se ancora ao fato de a dinâmica migratória de pessoas refugiadas perpassar por condições históricas específicas, que envolvem aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e territoriais, que permeiam a organização das sociedades humanas e impactam significativamente o direito de acesso das pessoas refugiadas a serviços básicos que são essenciais para a sua sobrevivência, especificamente o da educação, ao passo que, por meio dela, outros direitos lhes são assegurados.

Atualmente, no mundo inteiro, há um número significativo de pessoas em mobilidade, seja como migrantes, apátridas ou refugiados. Em relação aos refugiados, é possível contabilizar um aumento significativo desde o pós-guerra (1945). Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2023), o número de pessoas deslocadas à força chegou a 114 milhões de pessoas em 2023, um aumento de quase 6 milhões em comparação com o ano de 2022, quando havia 108,4 milhões de pessoas (ACNUR, 2022). Conforme Silva (2017, p. 167), o aumento da mobilidade humana em nível mundial ocorre devido a “[...] uma complexidade de fatores estruturantes que têm como base a lógica capitalista desproporcional ao desenvolvimento humano, que se dispersa pelo mundo”.

De acordo com Patarra (2006), a migração internacional não é uma invenção do século XX ou da modernidade, ela faz parte da história da humanidade, e embora tenha se intensificado desde 1945, especialmente a partir de 1980, as migrações internacionais têm sido uma constante ao longo do tempo. Tanto no passado quanto nos dias atuais, os que migram e buscam refúgio o fazem por diversos motivos, como dificuldades econômicas, instabilidade política, crise humanitária, eventos geopolíticos, perseguições, violações dos direitos humanos, entre outros. Para além desses, Barbosa (2017, p. 143) destaca que “[...] o capitalismo possui sua parcela de responsabilidade nos movimentos migratórios, voluntários ou forçados, especialmente a partir da Revolução Industrial”.

Em consonância ao exposto, Marx, ao analisar a acumulação do capital e a exploração da força de trabalho, faz uma menção a migração forçada dos camponeses para as cidades (Marx, 2015). No século XIX, na Europa, o processo de urbanização e industrialização capitalista, antecedido pela expropriação da terra e dos meios de produção da subsistência dos camponeses, impulsionou o movimento migratório de um número significativo de trabalhadores rurais para a cidade, dispostos a vender a sua força de trabalho na indústria. Nessa perspectiva, Vendramini (2018) afirma que as migrações se tornaram um importante componente na urbanização e acumulação do capital. Sobre o migrante, a autora descreve que antes de tudo ele é “[...] um sujeito

da classe trabalhadora que busca reproduzir-se enquanto tal, em formas cada vez mais precárias, inseguras e vulneráveis [...]”.

Em geral, grande parte das famílias que decidem ou são forçadas a migrar chegam ao país de acolhimento acompanhadas por crianças, adolescentes e jovens. Há também aqueles casos em que os adolescentes e jovens migram sozinhos e, ao chegarem no local de destino, muitas das vezes escolhem o trabalho em detrimento dos estudos para poder se sustentar e enviar dinheiro às suas famílias que permaneceram no país de origem. O trabalho para Marx (2015, p. 102) é “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Dessa maneira, esses jovens se tornam sujeitos completamente disponíveis para a exploração do capital.

Diante do exposto, o método do Materialismo Histórico Dialético foi o que melhor coadunou as escolhas conceituais, processuais e procedimentais desta pesquisa, oferecendo uma lente teórica adequada para desvendar as nuances dessas relações e analisar o processo de acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação nas cidades de Boa Vista/RR, Manaus/AM e Rio Branco/AC. Por sua vez, o Materialismo Histórico Dialético, caracteriza-se “[...] pelo movimento do pensamento pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento apoiado no princípio da contradição) as leis fundamentais que definem a forma organizativa (material) dos homens durante a história da humanidade” (Tozoni-Reis, 2020, p. 74). Nesse sentido, o pesquisador deve movimentar o pensamento através da realidade, tal como ela se apresenta à primeira vista, e por meio de reflexões, dadas pelo movimento do pensamento, chegar ao concreto pensado.

Para tanto, isto é, alcançar um entendimento da realidade em sua totalidade, três categorias do Materialismo Histórico Dialético tornam-se fundamentais, qual sejam: a totalidade, a contradição e a mediação. As categorias para Marx, conforme Vendramini (2018, p. 247), “são relações sociais que expressam o modo de produção da vida dos homens, com caráter histórico e transitório”. A totalidade se deve à união dos complexos sociais que se estabelecem na sociedade, uma totalidade dinâmica que se articula à categoria da contradição, devido a constante transformação da sociedade. Por fim, a categoria da mediação, que indica as relações estabelecidas, é mediada pela estrutura da totalidade (Garcia, 2013, p. 132). Neste estudo, as categorias da totalidade, contradição e mediação serviram para compreender o objeto de estudo em sua totalidade, considerando-o como parte do sistema maior de relações sociais, políticas e econômicas,

que permeiam a organização das sociedades humanas e impulsionam a migração de pessoas refugiadas em todo o mundo.

Com relação às fontes de coleta de dados, optou-se pelas pesquisas bibliográfica e documental. Segundo Koche (2013), a pesquisa bibliográfica é um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa, tendo em vista que, para o seu desenvolvimento, é necessário “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema” (Koche, 2013, p. 122). As bibliografias que embasaram as conceituações e discussões foram selecionadas tanto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), como na Biblioteca de Teses e Dissertações (TEDE) das Universidades Federais de Roraima (UFRR), Amazonas (UFAM) e Acre (UFAC), em *sites* como ACNUR, OBMigra, Nações Unidas, UNICEF, CONARE e R4V, editoras comerciais e também na internet, a partir de reportagens e revistas online. Esse levantamento foi realizado com base nas seguintes categorias: refugiado, Estado, políticas públicas, acesso à educação, região amazônica e currículo escolar.

As primeiras obras consultadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de junho a setembro de 2023, como a de Magalhães (2022), serviram para situar a questão do debate sobre o direito de acesso à educação dos refugiados venezuelanos em território brasileiro. Após essa primeira consulta, uma segunda foi feita na Biblioteca de Teses e Dissertações (TEDE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no período de outubro a dezembro de 2023. As obras consultadas, dentre as quais a de Pinheiro (2023) e Vasconcelos (2023), serviram para situar o debate acerca dos desafios no acesso à educação no contexto amazônico, visto que um número significativo de refugiados de nacionalidade venezuelana tem se concentrado no estado do Amazonas, mais especificamente na cidade de Manaus.

Por fim, foi feita uma terceira e última consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) das Universidades Federais de Roraima (UFRR), do Amazonas (UFAM) e do Acre (UFAC), no período de janeiro a abril de 2024. As obras consultadas, como a de Magalhães (2022), Pinheiro (2023), Vasconcelos (2023) e Có (2023), serviram para situar o debate acerca do processo de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana nas principais Unidades Federativas brasileiras de acolhimento dessa população, dentre as quais estão as UFs de Roraima (41,6%), Amazonas (11,3%) e Acre (3,3%) (Junger *et al.*, 2023).

Além de bibliográfica, a pesquisa também é de natureza documental. Na pesquisa documental o pesquisador busca informações em “[...] documentos que não receberam nenhum

tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, cartas, filmes, gravações, entre outras matérias de divulgação” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6). Os documentos foram levantados a partir de *sites*, dentre os quais o do Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR), do Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA), do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), das Nações Unidas (ONU), do Response for Venezuelans (R4V), do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) e também na Secretaria Estadual de Educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre.

Os documentos consultados, tais como a Carta das Nações Unidas de 1945 (ONU, 1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948), a Convenção das Nações Unidas de 1951 (ONU, 1951), o Protocolo de 1967 (ONU, 1967), a Convenção da Organização de Unidade Africana (OUA) de 1969 (OUA, 1969), a Declaração de Cartagena de 1984 (ACNUR, 1984), a Declaração de San José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas de 1994 (ACNUR, 1994), o Plano de Ação do México de 2004 (ACNUR, 2004), a Declaração do Brasil de 2014 (ACNUR, 2014), o Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular de 2018 (ONU, 2018), se relacionam aos aspectos legais que definem a situação jurídica das pessoas refugiadas em nível internacional e nacional.

Já os documentos, como a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (ONU, 1989), a Lei nº 13.445 que institui a Lei de Migração de 2017 (Brasil, 2017), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB, 1988), a Lei nº 8.069 sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (Brasil, 1990), e a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996), o Protocolo adicional à Convenção de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais de 1950 (ONU, 1950), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966 (ONU, 1966), a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Carta de Banjul) de 1981 (ONU, 1981), o Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador” de 1988 (ONU, 1988) e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (ONU, 1989), se relacionam aos aspectos legais no âmbito internacional e nacional, que asseguram o direito de acesso à educação de todas as pessoas, incluindo as refugiadas. Em resumo, esses documentos serviram para situar o diálogo acerca dos direitos humanos, dos critérios para o reconhecimento da condição de refugiado e os direitos fundamentais das pessoas refugiadas, em particular o direito à educação.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, considerando que nessa o pesquisador se preocupa em compreender os fenômenos, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (Guerra, 2014). Essa abordagem foi utilizada no processo de análise e contextualização das legislações internacionais e nacionais que definem a situação jurídica das pessoas refugiadas, mencionadas anteriormente, das legislações internacionais, nacionais e estaduais que asseguram o direito à educação para todos, incluindo as pessoas refugiadas, bem como na análise dos dados apresentados nos relatórios do ACNUR sobre a Educação dos Refugiados.

Para a análise dos dados coletados, optou-se pela técnica de Análise Documental (AD), a qual, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10), trata-se de uma etapa em que o investigador “[...] propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos”, pois, embora seja crucial mencionar os fatos, tendo em vista que eles são os elementos centrais da pesquisa, tais fatos por si só não fornecem uma explicação completa. Assim, a técnica foi utilizada, principalmente, para analisar as legislações internacionais e nacionais que definem a situação jurídica das pessoas refugiadas em nível internacional e nacional.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a pesquisa bibliográfica e documental, já caracterizados anteriormente, situados no campo da secretaria estadual de educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre, órgão responsável por ofertar a etapa do ensino médio nesses estados. Nesse caso, foram solicitadas algumas informações acerca do número de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana, na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, matriculados no período entre 2016 e 2022. Além da Secretaria Estadual de Educação, em junho de 2024 também recorreremos ao Censo Escolar da Educação Básica, que é um instrumento de coleta de informações da Educação Básica coordenado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ao Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), órgão da administração pública federal que apresenta informações sobre o refúgio no Brasil. Esses dados serviram para verificar o quantitativo de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na rede estadual de educação, capazes de apontar para uma possível democratização da educação na região.

No dia 18 de agosto de 2023, por meio do ofício nº 336/2023/PPGE/UFAM e protocolo nº 01.01.028101.032819/2023-74, solicitamos da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) do estado do Amazonas o quantitativo de matrícula de estudantes refugiados de

nacionalidade venezuelana, na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, matriculados na etapa do ensino médio, no período entre 2016 e 2022. Também solicitamos o total de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados por Distrito, bem como as escolas com o maior número de estudantes matriculados; os trâmites para a efetivação da matrícula escolar; informações sobre como a SEDUC/AM lidava com a questão da distorção idade-ano escolar, esse configurado como um dos problemas para o processo de democratização do acesso e permanência na escola; e, por fim, as ações, programas e/ou políticas públicas para o acesso à educação de estudantes refugiados venezuelanos.

Diante do referido processo, não tivemos respostas formais da SEDUC/AM para nossa solicitação dos dados, o que nos fez recorrer ao Portal Fala.BR, que é uma plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação vinculada ao Governo Federal. As informações citadas anteriormente foram solicitadas no dia 21 de maio de 2024, através do Portal Fala.BR. A resposta foi recebida no dia 11 de junho de 2024.

Em relação à Secretaria Estadual de Educação e Desportos (SEED) do estado de Roraima, a solicitação sobre o quantitativo de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana, na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, matriculados na etapa do ensino médio, no período entre 2016 e 2022, bem como as outras informações, foi feita no dia 21 de maio de 2024, também por meio do Portal Fala.BR. A resposta referente aos dados foi recebida no dia 19 de junho de 2024, porém, estava incompleta. As informações solicitadas, como os trâmites, ações, programas e políticas públicas desenvolvidas para o acesso escolar de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana não foram respondidas pela secretaria. No que concerne à Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEECE) do estado do Acre, a solicitação sobre o quantitativo de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana, na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, matriculados na etapa do ensino médio, no período entre 2016 e 2022, bem como as outras informações, foi feita no dia 08 de julho de 2024, por meio do Portal e-SIC, que é um Sistema Eletrônico do Serviço de Informações do Cidadão, de ouvidoria e acesso à informação vinculada ao estado. A resposta referente aos dados foi recebida no dia 10 de julho de 2024.

Os dados consultados embasaram a verificação sobre o processo de acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana à educação nos principais estados de acolhimento dessa população. Para tanto, foram analisados os trâmites para a efetivação da matrícula escolar, as ações,

programas e políticas públicas criadas para o acesso à educação, além de comparações no número de matrículas de jovens refugiados, entre os anos anteriores à criação das legislações: Decretos nº 26.615-E, de 15 de março de 2019 (Roraima, 2019), Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018) e da Resolução nº 68, de 15 de março de 2021 (Acre, 2021), Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020) e os anos subsequentes à sua implementação, como forma de verificar um aumento no número de matrículas desse grupo, capaz de evidenciar uma possível democratização da educação na região. Portanto, esse foi o caminho percorrido no processo de investigação acerca do acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre.

SEÇÃO 1 – REFUGIADO, ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Para que um evento, um fenômeno social ou um acontecimento possa ser compreendido em sua totalidade, é preciso olhar para a sua história. Com os Direitos Humanos, não poderia ser diferente, visto que sua conquista não ocorreu do dia para a noite, mas foi construída socialmente (Silva *et al.*, 2021).

O direito de acesso à educação da pessoa refugiada previsto no ordenamento jurídico internacional, como o conhecemos hoje, perpassa necessariamente pelo reconhecimento e a universalização dos direitos humanos após a Segunda Guerra Mundial (1945), quando a comunidade internacional reconheceu as inúmeras atrocidades cometida contra milhares de civis durante a guerra, bem como a necessidade de proteger essas pessoas em futuros conflitos. Para sustentar tal afirmação, o presente estudo se propõe a analisar nesta seção o contexto do refúgio, a partir do evento histórico da Segunda Guerra Mundial (1945), com base na universalização dos direitos humanos e dos principais mecanismos criados para a proteção dos direitos humanos das pessoas refugiadas, em particular o direito à educação, cujo Estado é responsável não só por garantir esse direito, mas também por promover políticas públicas para o acesso escolar dessa população.

Partindo dessa premissa, também discutiremos o papel do Estado na proteção dos direitos fundamentais das pessoas refugiadas, em especial o direito à educação, tendo em vista que, a partir da universalização dos direitos humanos no pós-guerra, estes se comprometeram a proteger, promover e garantir esse direito para todas as pessoas, incluindo as pessoas refugiadas. Para além do acesso à educação, os Estados também são responsáveis por removerem as barreiras legais, sociais e econômicas que possam impedir as pessoas refugiadas de desfrutar plenamente desse direito, o que nos leva a outro ponto a ser discutido nesta seção, as políticas públicas para o acesso à educação.

A realização desse percurso é crucial para compreender não só o direito fundamental à educação aos refugiados e como este se consolida no ordenamento jurídico em nível internacional e nacional, mas também para entender o papel do Estado e das políticas públicas na proteção e garantia desse direito. Além disso, discutir a questão do Estado e das políticas públicas nesta seção é de extrema importância, visto que o Estado tem a responsabilidade legal e moral de proteger os direitos fundamentais das pessoas, incluindo a educação, enquanto as

políticas públicas têm o papel de promover a inclusão e a igualdade de acesso à educação para todos. Ademais, também discutiremos nesta seção os principais dados levantados pelo ACNUR sobre a Educação dos Refugiados em 2022, para em seguida poder situar a discussão acerca do acesso à educação dos refugiados.

Metodologicamente, essa discussão se ampara na análise de artigos, livros, dissertações e teses, incluindo a produção de pesquisadores locais. Nesse percurso, destacamos o uso contínuo dos mecanismos de proteção da pessoa refugiada em nível internacional e nacional, além de informações oficiais e de dados obtidos em *sites* como ACNUR, CONARE, Nações Unidas, UNICEF, OBMigra e R4V, que tratam da questão dos refugiados, bem como em relatórios do ACNUR sobre a Educação dos Refugiados. Em síntese, o acesso a essas informações serviu para sustentar a discussão sobre os direitos da população em tela, em particular do direito de acesso à educação.

1.1 O contexto do refúgio e os mecanismos de proteção das pessoas refugiadas no plano internacional e nacional

Em diferentes épocas e contextos, o refúgio² tem sido experienciado por milhares de pessoas em todo o mundo. Na antiguidade, o refúgio foi marcado pelo caráter religioso e frequentemente concedido nos templos, devido às perseguições religiosas. As pessoas geralmente buscavam proteção nesses lugares por serem considerados espaços seguros, uma vez que o respeito e o temor às divindades impediam que seus perseguidores, incluindo governos e exércitos, entrassem e praticassem violência em tais lugares. No entanto, nessa época, alguns criminosos comuns acabavam utilizando dessa proteção, o que acabava gerando conflitos entre nações, pois a proteção dada a dissidentes políticos representava um ato de afronta entre as nações (Barreto, 2010).

Com o desenvolvimento do sistema diplomático, o refúgio perde o caráter religioso e passa a ser uma questão de Estado, com embaixadas concedendo proteção mediante a teoria da extraterritorialidade. Atualmente, a teoria da territorialidade de uma delegação diplomática foi substituída pela jurisdição (Barreto, 2010). Isso significa que a concessão do refúgio passou a ser

² Definição de refúgio: de acordo com a Declaração de Cartagena de 1984, refúgio é a proteção dada pelo país de acolhimento ao indivíduo que tenha abandonado seu país diante de grave e generalizada violação dos direitos humanos.

determinada pela jurisdição do país receptor, de acordo com suas leis e procedimentos internos, em conformidade com as leis internacionais pertinentes.

Contudo, a proteção institucionalizada das pessoas refugiadas, por meio de um instituto jurídico, aparece somente na segunda década do século XX (Jubilut, 2007), período em que os eventos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) impactaram significativamente as migrações. As inúmeras atrocidades cometidas por regimes totalitários, em particular o nazismo presente a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), elevaram sobremaneira o número de pessoas deslocadas³ e refugiadas⁴. De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR)⁵, após o término da Segunda Guerra Mundial, em maio de 1945, mais de 40 milhões de pessoas estavam desabrigadas na Europa. Nesse contexto, mais de 13 milhões de alemães de diferentes etnias que foram expulsos da União Soviética e dos países do Leste Europeu, sem contar os 11 milhões de trabalhadores e outras pessoas que foram deslocados à força no território do antigo Reich⁶ (ACNUR, 2022).

Diante desse cenário de graves violações dos direitos humanos e o expressivo número de pessoas deslocadas e refugiadas no pós-guerra, emergiu a necessidade de se elaborar mecanismos que pudessem proteger os direitos humanos das pessoas, a fim de evitar que regimes totalitários tornassem a violar esses direitos em futuros conflitos. Nesse contexto, o aprofundamento das relações internacionais decorrente das observações no pós-guerra resultou na criação de diversos instrumentos, como a Carta das Nações Unidas de 1945 (ONU, 1945)⁷, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), a Convenção das Nações Unidas de 1951 (ONU, 1951), o Protocolo de 1967 (ONU, 1967), a Convenção da Organização de Unidade Africana (OUA) de 1969 (OUA, 1969), a Declaração de Cartagena de 1984 (ACNUR, 1984), a Declaração de San José sobre

³ De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR), o termo “descolado” se refere às pessoas que se deslocam dentro de seu próprio país, pelos mesmos motivos que um refugiado, mas que não atravessam uma fronteira internacional para buscar proteção.

⁴ São pessoas que foram forçadas a saírem de seus países por fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social, opiniões políticas, bem como de conflitos, violência, grave e generalizada violação de direitos humanos ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública e que como resultado, necessitam de proteção internacional (ACNUR, 2016).

⁵ Em inglês, denominado *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR). O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) foi criado em 1950, após a Segunda Guerra Mundial (1945), para ajudar milhões de europeus que fugiam da guerra, abandonando suas casas em busca de refúgio em outros países.

⁶ Reich em alemão significa “império” ou “domínio”. O termo ficou especialmente associado ao Terceiro Reich, que foi o regime nazista na Alemanha liderado por Adolf Hitler de 1933 a 1945. O Terceiro Reich buscava estabelecer a supremacia ariana e expandir o domínio alemão por meio de conquistas territoriais.

⁷ Carta das Nações Unidas (ONU, 1945), doravante Carta da ONU.

Refugiados e Pessoas Deslocadas (ACNUR, 1994), o Plano de Ação do México (PAM) de 2004 (ACNUR, 2004), a Declaração do Brasil de 2014 (ACNUR, 2014), e o Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular de 2018 (ONU, 2018).

A Carta das Nações Unidas de 1945 (ONU, 1945) fundamenta-se em valores, como: igualdade soberana de todos os membros da organização, respeito à autodeterminação dos povos, promoção da paz e segurança internacionais, cooperação internacional para resolver problemas econômico, social, cultural ou humanitário, bem como o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem discriminação de raça, sexo, língua ou religião. O documento estabelece uma ligação inovadora entre direitos individuais, obrigações estatais e a aplicação efetiva desses direitos, formando assim as bases do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Além disso, em seu preâmbulo, a Carta determina a criação de uma organização internacional, denominada Nações Unidas (ONU, 1945)⁸.

As Nações Unidas (ONU, 1945) passaram a existir oficialmente em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta pela China, França, Reino Unido, Estados Unidos, ex-União Soviética e a maioria dos signatários. Na ocasião, os países-membros das Nações Unidas comprometeram-se a estabelecer condições para a justiça e o cumprimento de tratados que visam proteger as futuras gerações dos horrores da guerra, além de reafirmar a crença nos direitos fundamentais, na dignidade humana, na igualdade de gênero e no respeito ao direito internacional.

A necessidade de promoção e proteção universal dos Direitos Humanos no pós-guerra levou a Assembleia Geral das Nações Unidas a proclamar, em 10 de dezembro de 1948, o documento que viria se tornar um marco na história dos direitos humanos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948). O documento abrange uma ampla gama de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que estabelece os princípios basilares dos direitos humanos reconhecidos em nível internacional.

Em seu preâmbulo, no primeiro parágrafo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) enfatiza que o reconhecimento da dignidade é inerente a todos, e reconhece que todas as pessoas têm direitos iguais e inalienáveis — fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (ONU, 1948). Isso significa que todas as pessoas, independentemente de raça, sexo, religião, opinião política, nacionalidade, grupo social, condição econômica, *status* social entre outros, são titulares de direitos humanos. Esse princípio é de suma importância, pois estabelece a igualdade e a

⁸ Doravante, Organização das Nações Unidas de 1945 (ONU, 1945).

universalidade dos direitos humanos em nível internacional, afirmando que todos merecem ser tratados com respeito e dignidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948) preconiza em seu artigo 3º, que “todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal [...]”. O artigo 7º, estabelece que “todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei [...]”. Já o artigo 13, incisos 1 e 2, determina que “todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado [...]”, e que “todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar [...]”. Por fim, em seu artigo 14, inciso 1, estabelece que “toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países” (ONU, 1948, arts. 3º, 7º, 13º, 1, 2, 14º, 1).

Apesar de a Carta das Nações Unidas de 1945 (ONU, 1945) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948) representarem um marco significativo na luta pelos Direitos Humanos, estabelecendo princípios fundamentais para a efetivação de uma gama de direitos, os referidos instrumentos não abordam de forma específica as situações das pessoas deslocadas e refugiadas. Posteriormente, isso resultou na criação de novos instrumentos, dentre os quais: a Convenção das Nações Unidas de 1951 (ONU, 1951) e seu Protocolo de 1967 (ONU, 1967), a Convenção da Organização de Unidade Africana de 1969 (OUA, 1969), a Declaração de Cartagena de 1984 (ACNUR, 1984), incluindo suas Declarações e Planos de Ação, reiterados na ocasião de seus três aniversários e o Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular de 2018 (ONU, 2018).

A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados (ONU, 1951) foi adotada em 28 de julho de 1951, com intuito de resolver a situação dos refugiados na Europa, após a Segunda Guerra Mundial. Tal dispositivo representa o primeiro tratado internacional que aborda a condição dos refugiados. Em seu artigo 1º, parte “A”, item 2, a Convenção estabelece que o termo refugiado será aplicado a qualquer pessoa:

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

Apesar do marco significativo, este mecanismo apresentava certas limitações, uma vez que sua aplicação se limitava a um grupo específico de países europeus e de refugiados que surgiram antes de 1º de janeiro de 1951, em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Considerando que, após a adoção da Convenção das Nações Unidas (ONU, 1951), surgiram novas situações e categorias de refugiados, e que estes podiam não se enquadrar nos critérios estabelecidos pela Convenção (ONU, 1951), tornava-se necessário que um novo instrumento fosse criado para superar as limitações temporais e geográficas contidas em seu conteúdo.

Nesse contexto, surge o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados (ONU, 1967), aprovado em 31 de janeiro de 1967, emergindo com o principal objetivo de suprimir as palavras “em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 [...]” e as palavras “[...] como consequência de tais acontecimentos” (ONU, 1967), contidas na Convenção das Nações Unidas (ONU, 1951). Ao suprimir essas limitações temporais e geográficas, o Protocolo (ONU, 1967) expandiu o alcance da proteção internacional aos refugiados para incluir todas as pessoas que atendiam à definição de refugiado estabelecida na Convenção das Nações Unidas (ONU, 1951), independentemente de quando e onde os eventos que causaram o deslocamento ocorreram. Essa ampliação da proteção foi crucial para garantir que mais pessoas em situações de deslocamento forçado pudessem receber assistência e proteção internacional.

Após o término da Segunda Guerra Mundial (1945), duas potências emergem como vencedoras, os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Essas deram início a um período de rivalidade econômica e ideológica, que desencadeou um evento geopolítico conhecido como Guerra Fria (1947-1991). De um lado, os Estados Unidos defendiam um “[...] sistema ideológico e econômico fundado na democracia liberal, na privatização dos bens, ou seja, no regime capitalista” (Azor, 2021, p. 140-141). Enquanto a União Soviética lutava por um “[...] sistema socioeconômico e político baseado na socialização dos meios de produção comum para todos, a coletividade, ou seja, o comunismo” (Azor, 2021, p. 140-141). Nesse contexto, a competição indireta por influência global entre os blocos liderados pelos EUA e pela União Soviética resultou em vários eventos de proporções catastróficas em muitas partes do mundo.

Nessa mesma época, particularmente entre os anos de 1960 a 1970, a comunidade internacional experienciou um período de descolonização de Estados na África e Ásia (Jubilut, 2007). Na África, a busca pelo desenvolvimento nacional e o direito de autodeterminação

desencadeou inúmeros conflitos armados, que resultou em graves violações dos direitos humanos. Diante desse cenário, tornava-se necessário que um novo documento fosse criado para resolver as situações das pessoas refugiadas na região. Nesse contexto, foi promulgada em 20 de junho de 1969, a Convenção da Organização de Unidade Africana de 1969 (OUA, 1969).

A Convenção da Organização de Unidade Africana (OUA, 1969), alinhada com os princípios contidos na Convenção das Nações Unidas (ONU, 1951) e seu Protocolo (ONU, 1967), foi criada para resolver as situações dos refugiados na região africana que não se encaixavam nos elementos previstos na Convenção de 1951. Logo, em seu artigo 1º, item 2, a OUA determinou que:

2 – O termo refugiado aplica-se também a qualquer pessoa que, devido a uma agressão, ocupação externa, dominação estrangeira ou a acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública numa parte ou na totalidade do seu país de origem ou do país de que tem nacionalidade, seja obrigada a deixar o lugar da residência habitual para procurar refúgio noutro lugar fora do seu país de origem ou de nacionalidade (Convenção da Organização de Unidade Africana, 1969, art. 1º, item 2).

O documento estabelece, pela primeira vez, a chamada definição ampla de refugiado. Essa definição visou considerar e reconhecer como refugiado a pessoa que, “[...] em virtude de um cenário de graves violações de direitos humanos, foi obrigado a deixar sua residência habitual para buscar refúgio em outro Estado” (Ramos; Rodrigues; Almeida, 2011, p. 26). Tal especificação representou um avanço significativo para a compreensão e tratamento das diversas situações de deslocamento forçado⁹, além de oferecer uma base mais robusta para a proteção dos direitos humanos.

Na América Latina, a ampliação da definição do termo refugiado ocorreu em meio a uma grave crise humanitária gerada por diversos conflitos armados, no período compreendido entre 1970 e 1980. Nessa época, muitos países da América Latina, “[...] tiveram em seus governos, regimes ditatoriais, e foram palco de graves conflitos armados por motivos políticos, o que provocou um fluxo de mais de 2 milhões de refugiados provenientes apenas dos países da América Central” (Moreira, 2008, p. 5).

⁹ Deslocamento forçado: são pessoas que se deslocam por motivos alheios à sua vontade, dentro de seu próprio país ou para além da fronteira internacional para buscar proteção.

Considerando o crescente número de refugiados na América Central, o Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR), com a ajuda de alguns governos e acadêmicos da região, realizaram um Colóquio de natureza híbrida, acadêmico e governamental, na cidade de Cartagena das Índias, na Colômbia, em 1984. Como resultado do Colóquio, foi aprovada a Declaração de Cartagena de 1984 (ACNUR, 1984).

A Declaração de Cartagena (ACNUR, 1984) tornou-se um marco da política para o público em questão, ao abordar as situações dos refugiados e deslocados na região da América Central, relacionando-os diretamente com as correntes de proteção internacional: o direito humanitário, os direitos humanos e os direitos dos refugiados (Barreto; Leão, 2010). A Declaração de Cartagena (ACNUR, 1984), alinhada com os princípios estabelecidos na Convenção das Nações Unidas (ONU, 1951) e seu Protocolo (ONU, 1967), determina que o termo refugiado será aplicado a todas as pessoas que:

[...] tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública (Declaração de Cartagena, 1984, s.p.).

Essa abordagem mais ampla permitiu que a definição do termo refugiado se aplicasse a uma gama mais diversificada de situações e ameaças à segurança, incluindo pessoas que deixaram tudo para trás para buscar refúgio em outro país, porque suas vidas, segurança ou liberdade estavam ameaçadas por causa da violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação maciça dos direitos humanos ou quaisquer outras circunstâncias que perturbavam gravemente a ordem pública. Dessa maneira, a Declaração de Cartagena não só estabeleceu “[...] os conceitos básicos dessa questão no campo dos direitos humanos”, como também “lançou o termo violação maciça de direitos humanos como elemento da definição mais ampla de refugiado” (Barreto; Leão, 2010, s.p.).

Vale ressaltar que o documento não só ampliou a definição de refugiado, mas ainda abordou a questão da vulnerabilidade dos deslocados internos, reiterou a importância do princípio do *non refoulement*¹⁰, incluiu a proibição da recusa nas fronteiras e assinalou a necessidade de os Estados continuarem o desenvolvimento de normas mínimas, previstas na Convenção das

¹⁰ Non refoulement: não devolução.

Nações Unidas (ONU, 1951) e seu Protocolo (ONU, 1967), além da Convenção Interamericana de Direitos Humanos (Silva, 2011).

A relevância da Declaração de Cartagena (ACNUR, 1984) foi reiterada na ocasião de seu décimo aniversário em 1994, denominado Cartagena +10¹¹. Esse reconhecimento culminou na elaboração da Declaração de San José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas de 1994 (ACNUR, 1994)¹², promulgada pelo ACNUR, entre os dias 5 e 7 de dezembro de 1994. A Declaração de San José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas (ACNUR, 1994) concentrou-se na necessidade de abordar a situação dos deslocados internos na região, ampliando a discussão sobre a proteção e assistência aos indivíduos afetados por deslocamentos forçados (ACNUR, 2015). De acordo com Leão (2011, p. 171):

[...] A Declaração de San José sobre os Refugiados e Pessoas Deslocadas (1994), ao inovar em matéria de proteção particular dos deslocados internos, afirmando ser a violação dos direitos humanos a principal causa de suas existências, reconheceu expressamente as convergências entre os sistemas de proteção internacional da pessoa humana enfatizando os seus caracteres complementares. Destacou, ademais, que a proteção dos direitos humanos e o fortalecimento do sistema democrático constituem as melhores medidas para a busca de soluções duráveis, para a prevenção dos conflitos, para os êxodos dos refugiados e para as graves crises humanitárias.

A Declaração de San José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas (ONU, 1994) inovou em matéria de proteção da pessoa refugiada ao reconhecer as convergências entre as correntes de proteção internacional da pessoa humana (o direito humanitário, os direitos humanos e os direitos dos refugiados). Além disso, também contribuiu para: aprofundar as relações entre o Direito dos Refugiados e os Direitos Humanos, enfatizando o caráter complementar de ambos; destacar a violação dos direitos humanos como fator preponderante para o refúgio e o deslocamento forçado; e apontar que a proteção dos direitos humanos e o sistema democrático são abordagens fundamentais para alcançar soluções duradouras visando a prevenção de conflitos, a emigração em massa de refugiados e as graves crises humanitárias.

Em comemoração ao Vigésimo Aniversário da Declaração de Cartagena, denominado Cartagena +20¹³, foi promulgado em 16 de novembro de 2004 o Plano de Ação do México (PAM)

¹¹ Cartagena +10 é uma referência aos dez anos da Declaração de Cartagena de 1984.

¹² Declaração de San José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas de 1994, doravante Declaração de San José.

¹³ Cartagena +20 é uma referência aos vinte anos da Declaração de Cartagena de 1984.

de 2004 (ACNUR, 2004). O documento reitera a importância da Declaração de Cartagena e reafirma importantes princípios de proteção de refugiados estabelecidos nas Declarações anteriores, bem como a obrigação dos Estados de garantir que o exercício dos direitos de todas as pessoas sujeitas à jurisdição sejam respeitados. Além disso, o Plano de Ação do México (PAM) (ACNUR, 2004) estabeleceu um Plano de Ação Regional, com vistas a alcançar soluções duradouras para os desafios enfrentados por refugiados e outras pessoas que necessitavam de proteção internacional na região.

Um ponto importante da análise feito sobre os desafios dos refugiados durante as reuniões preparatórias se encontra no capítulo primeiro do Plano de Ação do México (ACNUR, 2004), quando o referido instrumento destaca que a perseguição pode estar relacionada com o gênero e a idade. Isso implica que os desafios para a proteção dos direitos da pessoa refugiada estão ligados à necessidade de proteger diferentes grupos, tendo em vista que homens, mulheres, crianças, adolescentes e idosos, possuem necessidades diferenciadas de proteção, e que consequentemente estão ligadas a diferentes faixas etárias.

A maioria dos países latino-americanos possui normas e procedimentos nacionais alinhados à Convenção das Nações Unidas (ONU, 1951) e ao seu Protocolo (ONU, 1967), e até reconhecem que a perseguição pode ter relação com o gênero e a idade. Contudo, alguns deles ainda enfrentam desafios em relação à plena operacionalização desses mecanismos, pois muitos ainda são incipientes, carecendo de “[...] maiores recursos humanos, técnicos e financeiros, incluindo capacitação em matéria de direito internacional dos refugiados, para assim garantir um procedimento justo e eficiente” (Plano de Ação do México, 2004). Em suma, o Plano de Ação do México (ONU, 2004) enfatiza a importância de uma análise rigorosa a respeito da interpretação restritiva das cláusulas de exclusão no contexto da definição de refugiado, das circunstâncias específicas que levaram a pessoa a buscar refúgio e sua aplicação aos casos individuais, tendo em vista as particularidades de cada indivíduo.

Em dezembro de 2014, o Governo do Brasil, juntamente com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e o Conselho Norueguês de Refugiados, organizaram o Trigesimo Aniversário da Declaração de Cartagena (ACNUR, 1984), denominado Cartagena +30¹⁴. Como resultado desse evento, foi adotada a Declaração do Brasil de 2014

¹⁴ Cartagena +30 é uma referência aos trinta anos da Declaração de Cartagena de 1984.

(Brasil, 2014), com vistas a fortalecer a proteção internacional de pessoas refugiadas, deslocadas e apátridas na América Latina e no Caribe ao longo dos próximos 10 anos.

É importante frisar que um dos principais pontos abordados na Declaração do Brasil (Brasil, 2014) e de extrema importância para o estudo, trata da importância de promover a avaliação das necessidades de crianças e adolescentes acompanhados e desacompanhados. Diante disso, inclui-se o acesso aos procedimentos de determinação da condição de refugiado alinhados com os princípios reconhecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (ONU, 1989)¹⁵ — como o interesse superior da criança e a não discriminação —, buscando respeitar a unidade familiar e reconhecendo-as como sujeitos de direito e de proteção especial. O documento ainda evidencia que, privá-las de liberdade, com base em sua situação irregular, é arbitrário, e que, em razão disso, devemos avançar na implementação de medidas alternativas à detenção, com o objetivo de proibir essa prática e assegurar o cuidado e o bem-estar, visando a proteção integral da criança e do adolescente (Declaração do Brasil, 2014).

A Declaração também enfatiza a importância de garantir o acesso das mulheres vítimas de violência ou potenciais vítimas de tráfico aos procedimentos de determinação da condição de refugiado. O documento destaca a importância de uma identificação precoce em razão de sua condição vulnerável. Neste contexto, ousamos inferir que a expressão “mulher” abrange não só as mulheres adultas, mas também as crianças, adolescentes e jovens do gênero feminino, reconhecidas nessas situações. De acordo com tal perspectiva, a identificação precoce é essencial para abordar as nuances e desafios específicos enfrentados por mulheres em diferentes faixas etárias, além de garantir que recebam a proteção adequada para superar suas circunstâncias adversas. Desse modo, a Declaração do Brasil desempenha um papel crucial na região ao buscar fortalecer a proteção das pessoas refugiadas, deslocadas e apátridas, considerando fatores como idade, gênero e diversidade.

Em 2016, devido à necessidade de gerir e ordenar a migração internacional, os países membros das Nações Unidas (ONU) se reuniram em Marrakech, no Marrocos, a fim de discutir e buscar soluções para os desafios da migração internacional. As discussões estabelecidas durante a reunião resultaram em um processo de consultas, levantamentos e negociações intergovernamentais, que foram divididos em três fases: a primeira ocorreu entre os meses de

¹⁵ Convenção sobre os Direitos da Criança: é um instrumento internacional de direitos humanos aplicado à criança e ao adolescente.

abril e novembro de 2017; a segunda se efetivou entre os meses de dezembro de 2017 e janeiro de 2018; e a terceira, por sua vez, nos meses compreendidos entre fevereiro e julho de 2018¹⁶. Como resultado desse processo, foi elaborado um documento denominado Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular. O documento foi assinado pelos 164 países presentes na conferência internacional da ONU realizada no dia 10 de dezembro de 2018.

O Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular de 2018 (ONU, 2018) é o primeiro documento negociado de maneira intergovernamental, projetado para ser um guia de boas práticas. O documento possui 23 objetivos e abrange diversas áreas da migração, como gestão de fronteiras, imigração ilegal, tráfico humano, regularização da condição das pessoas migrantes e refugiadas, documentação, acesso a serviços básicos, diásporas, remessas de fundos, proteção social, entre outros. Além desses objetivos, o Pacto Global se baseia em um conjunto de princípios que incluem o respeito e a proteção dos direitos humanos e dos direitos das crianças e dos adolescentes, alinhados à Carta das Nações Unidas de 1945 (ONU, 1945), à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948) e à Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (ONU, 1989).

É importante mencionar que o Pacto Global é um documento não vinculativo, isto é, não impõe obrigações jurídicas aos Estados signatários que o assinam, contudo, o Pacto os incentiva a considerar a implementação de suas recomendações em seus sistemas de migração (Garcia; Cotrim; Vasconcelos, 2023). Vale ressaltar que, por não ser vinculativo, o documento permite que os Estados escolham se desejam aderir ao Pacto ou querem retirar seu apoio. Em nossa leitura, observamos que essa autonomia na escolha de aderir ou não ao pacto tem gerado controvérsias em torno da eficácia do documento, suscitando debates na comunidade internacional. Além disso, alguns países temem que o documento comprometa a soberania nacional, enquanto outros veem oportunidades para uma abordagem mais humanitária e colaborativa, visto que nenhum Estado é capaz de enfrentar os desafios das migrações internacionais de modo isolado (Godinho, 2020).

Dito isto, vale mencionar que o Brasil foi um dos países que optou por retirar seu apoio do Pacto Global. Segundo a matéria da pesquisadora Maiara Folly, intitulada “Saída do acordo global sobre migrações pode impactar brasileiros no exterior”, publicada em 12 de janeiro de 2019, pelo jornal EL PAÍS da Espanha, o presidente Jair Bolsonaro decidiu abandonar o acordo

¹⁶ Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular.

internacional, em janeiro de 2019, com a justificativa de que o pacto fere a soberania do Estado brasileiro, uma afirmação considerada infundada, sem apoio em evidências. Maiara Folly afirma que essa decisão afeta significativamente a migração internacional, incluindo a migração de cidadãos brasileiros, visto que, para cada migrante internacional no Brasil, há pelo menos dois brasileiros no exterior.

A pesquisadora ainda destaca que na nota de imprensa n.º 4, do Ministério das Relações Exteriores, intitulada “Retorno do Brasil ao Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular”, o Brasil comunica seu retorno, de forma plena e imediata, a todas as instâncias do mecanismo, tanto as de caráter político como as de natureza técnica, apenas em janeiro de 2023. O retorno do Brasil ao Pacto Global sinaliza um compromisso renovado do Estado brasileiro em participar ativamente de discussões que buscam garantir a proteção e os direitos dos migrantes e refugiados em seu território. Esse retorno ao pacto também reflete o esforço do Brasil em recompor o patrimônio diplomático brasileiro e reinserir o país ao convívio internacional. Em síntese, embora o Pacto Global (ONU, 2018) não tenha força jurídica vinculativa, ele representa um marco significativo para as migrações internacionais ao enfatizar o respeito e a proteção dos direitos humanos das pessoas migrantes e refugiadas em todo o mundo.

Feitas essas explanações, falaremos a seguir sobre o contexto do refúgio no âmbito nacional, mais especificamente do Brasil, onde será analisado o perfil das pessoas solicitantes de refúgio e das pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Estado brasileiro.

1.1.1 A dinâmica do refúgio no Brasil

Na região da América Latina e Caribe, no período em estudo (2016 a 2022), o refúgio foi dado predominantemente aos venezuelanos. Cerca de 7 milhões de pessoas foram acolhidas em maior número pela Colômbia, com mais de 1 milhão de refugiados, seguido pelo Peru (506.000), Chile (288.000), Equador (221.000), Argentina (130.000) e Brasil (75.099) (IDESF, 2022). Em dados mais recentes, a R4V (2024), conhecida como Resposta a Venezuelanos ou Plataforma Regional de Coordenação Interagencial, evidencia que, entre os anos de 2018 e 2024, o Brasil tornou-se a terceira nação que mais acolhe refugiados e migrantes venezuelanos, ficando atrás apenas da Colômbia e Peru (Quadro 4).

Quadro 4 – Número de migrantes e refugiados venezuelanos por país

País de acolhimento	Número de venezuelanos
Colômbia	2,8 milhões
Peru	1,5 milhões
Brasil	568 milhões
Chile	532 milhões

Fonte: elaboração própria (2024), com base nos dados da R4V (2024).

Esse intenso fluxo migratório de cidadãos venezuelanos para os países vizinhos, incluindo o Brasil, ocorre devido à crise política, econômica e humanitária¹⁷ que afeta o país. A Venezuela possui grandes reservas de petróleo, sendo uma das maiores detentoras do recurso no mundo. A magnitude dessa reserva fez com que o país se tornasse dependente, deixando de investir em outros setores, como a agricultura e a industrialização, necessitando comprar o próprio alimento, medicamentos, entre outros produtos (Westphal, 2020).

Com a crise do petróleo em 2017, a economia do país passou a enfrentar sérias dificuldades. As dificuldades que sucederam após a desvalorização do petróleo na Venezuela, somadas a acontecimentos posteriores — como uma série de sanções econômicas impostas pelos Estados Unidos das Américas (EUA) ao país —, bem como o cancelamento de negociações com outros países que seguiram o exemplo dos EUA, agravaram ainda mais a sua situação econômica (Westphal, 2020).

De acordo com a reportagem do jornalista Lucas Estanislau, intitulada “Impacto do bloqueio dos EUA contra a Venezuela é mais grave entre as mulheres”, publicada em 12 de março de 2023 no “Brasil de Fato” (BdF), apesar dos esforços do governo em manter o investimento em programas sociais e serviços públicos, as sanções aplicadas à Venezuela reduziram drasticamente a capacidade de novos investimentos. A diminuição de cerca de 95% das receitas da Petróleo da Venezuela S.A (PDVSA) ou do Estado, devido ao bloqueio contra a PDVSA, impactou significativamente as políticas públicas, tendo maior incidência nas mulheres (Estanislau, 2023), o que justifica o aumento no número de mulheres venezuelanas que solicitaram reconhecimento da condição de refugiado no Brasil em 2022. Do total de solicitações

¹⁷ Não é objetivo nosso, nesta pesquisa, adentrar na questão da crise política, econômica e humanitária da Venezuela. Contudo, indicamos o texto de Westphal (2020).

apreciadas pelo Conare, 64,4% foram feitas por homens, enquanto 70,2% foram feitas por mulheres (Junger *et al.*, 2023).

Diante dessas explicações, ousamos inferir que não foi apenas a falta de investimento do governo venezuelano em outros setores — como a agricultura e a industrialização — ou a falta de acesso a itens básicos, como gêneros alimentícios, medicamentos, entre outros, que impulsionou o descolamento em massa de milhares de venezuelanos pela região das Américas, mas também as inúmeras sanções econômicas aplicadas à Venezuela pelos Estados Unidos, bem como o cancelamento de negociações com outros países que seguiram o exemplo dos EUA. Tais ações não só diminuíram cerca de 95% das receitas da PDVSA ou do Estado, como também impossibilitaram o governo de continuar investindo em programas e políticas públicas que atendessem às necessidades dos cidadãos venezuelanos. Nesse contexto, a população venezuelana não teve outra opção senão buscar refúgio em diversos países vizinhos, incluindo o Brasil.

No Brasil, conforme os estudos de Silva *et al.* (2021), o intenso fluxo migratório de cidadãos venezuelanos começou a partir de 2016, atingindo seu pico histórico em 2018, com 61.391 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. Em 2022, segundo a 8ª edição do relatório Refúgio em Números de 2022, o Brasil recebeu 50.355 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, provenientes de 139 países. Nesse contexto, entre as principais nacionalidades solicitantes estão a venezuelana, com 33.753, seguida pela cubana, com 5.484 e angolana, com 3.418. No que tange ao perfil das pessoas solicitantes, os dados destacam que o maior número de solicitações foi realizado por menores de 15 anos de idade (12.444), seguido pelo grupo de faixa etária entre 25 e 40 anos de idade (8.284), e pelo grupo com idade entre 15 e 25 anos de idade (7.821) (Junger *et al.*, 2023). Esses dados evidenciam a caracterização de um perfil predominantemente jovem da população venezuelana, sendo acolhidos particularmente por três estados da região norte.

Os migrantes e refugiados de nacionalidade venezuelana chegam ao Brasil por meio da fronteira entre Santa Elena de Uairén, na Venezuela, e Pacaraima. Muitos deles acabam se fixando no estado de Roraima, enquanto uma boa parcela segue viagem com destino a outros estados do Brasil. Em relação ao exposto, a 8ª edição do relatório Refúgio em Números de 2022 evidencia que, dentre os principais locais de destino dos migrantes e refugiados de nacionalidade

venezuelana estão os estados de Roraima, com 17.181 (41,6%), seguido pelo Amazonas, com 4.685 (11,3%) e pelo Acre, com 1.383 (3,3%) (Junger *et al.*, 2023).

Dito isto, o Brasil, por ser o terceiro país da América Latina que mais acolhe essa população — e onde um número significativo tem se concentrado em três estados da Região Norte, que compõem a Amazônia —, fomenta uma compreensão de suas legislações internas, abordando a questão do *status* migratório desses indivíduos, uma vez que a proteção da pessoa migrante e refugiada é dada de acordo com as diferentes legislações e procedimentos que cada Estado-nação possui em matéria de imigração e refúgio.

Contudo, antes de adentrarmos na questão legislativa, é necessário que façamos uma breve distinção dos termos migrante e refugiado, para que haja um melhor entendimento acerca do tratamento jurídico despendido a cada um desses indivíduos dentro de uma determinada categoria da migração internacional. De acordo com Jubilut e Apolinário (2010, p. 280), “[...] um migrante é, em geral, considerado como um migrante econômico ou um trabalhador migrante e se diferencia de um refugiado ou outras pessoas que foram forçadas a se deslocar por causa da intervenção de um fator externo à sua vontade”.

Isso significa que os migrantes, denominados migrantes econômicos ou trabalhadores migrantes, frequentemente se deslocam em virtude de fatores econômico-sociais, relacionados à busca por melhores condições de vida. Enquanto os refugiados, por assim dizer, são forçados a se deslocar em virtude de fatores externos, alheios à sua vontade, como guerras, perseguições, conflitos, desastres naturais, violação de direitos humanos, mudanças climáticas etc. No geral, o migrante continua tendo a proteção do Estado do qual é nacional, podendo retornar a ele quando quiser. Já o refugiado não dispõe dessa proteção e, retornar ao seu país de origem, lhe traria risco de vida. No segundo caso, a situação clássica de migração forçada é o refúgio, onde a proteção passa a ser dada por meio de um ordenamento jurídico internacional. Vale ressaltar que a distinção realizada dos termos migrantes e refugiados deve ser útil para organizar metodologicamente o estudo das migrações e os direitos aos quais os migrantes e refugiados fazem jus, e não para promover uma discriminação entre as categorias.

No Brasil, a Lei Federal nº 9.474/97 (Brasil, 1997) estabelece os procedimentos e critérios para o reconhecimento do *status* de refugiado no país. Em seu artigo 7º, a referida lei determina que qualquer estrangeiro em território brasileiro “[...] poderá expressar sua vontade de solicitar reconhecimento como refugiado a qualquer autoridade migratória [...]” (Brasil, 1997, art. 7º).

Entretanto, o reconhecimento da condição de refugiado será analisado e concedido de acordo com as situações estabelecidas no artigo 1º, incisos I, II e III da lei que define como refugiado a pessoa 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 (Brasil, 1997, art. 1º, inc. I, II, III).

Em síntese, o referido artigo determina que, para o reconhecimento da condição de refugiado, o indivíduo deve estar fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição por motivos como raça, religião, nacionalidade, grupo social específico ou opinião política, ou que ainda foram obrigados a deixar seu país de nacionalidade devido a grave e generalizada violação de direitos humanos.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o ACNUR publicou nota com orientações aos seus estados-membros para que os cidadãos que deixassem a Venezuela passassem a receber tratamento de refugiados, e não mais de migrantes (IPEA, 2021, p. 18). Dessa maneira, em face das orientações e da grave crise humanitária e econômica que assola o país, o CONARE, embasado no artigo 1º, inciso III, da Lei Federal nº 9.474 de 1997 (Brasil, 1997, art. 1º, inc. III), decidiu reconhecer em 14 de junho de 2019 a grave e generalizada violação de direitos humanos na Venezuela e, por meio do procedimento facilitado de *prima facie*¹⁸ e da decisão em bloco¹⁹ de um conjunto de processos de solicitantes venezuelanos, decidiu conceder

¹⁸A partir do disposto no inciso III, do artigo 1º, da Lei 9.474/1997, o Brasil aplica a chamada “definição ampliada” para o reconhecimento da condição de refugiado, uma vez que, para os países em que o Conare reconhece a situação de grave e generalizada violação de direitos humanos, o solicitante fica dispensado tanto da entrevista de elegibilidade quanto da demonstração individualizada do fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, sendo o reconhecimento fundamentado exclusivamente pela nacionalidade do solicitante (Junger *et al.*, 2023, p. 22).

¹⁹Autorizada pela Resolução Normativa do Conare nº 29, de 14 de junho de 2019, combinada com o reconhecimento da situação de grave e generalizada violação de direitos humanos na Venezuela, o procedimento de decisão em bloco foi possível através do cruzamento de bases de dados atendendo aos seguintes critérios explicitados na Nota Técnica nº 03/2019/Conare_Administrativo/CONARE/DEMIG/ SENAJUS/MJ: existência de documentação venezuelana, a fim de comprovar a nacionalidade; maioridade civil; solicitantes cujo último registro migratório fosse de entrada no país; e inexistência de óbices contra si (Junger *et al.*, 2023, p. 22).

o *status* de refugiado a um número significativo de pessoas, sem a necessidade de entrevista (Junger *et al.*, 2023).

O reconhecimento da condição de refugiado se dá por meio de um órgão denominado Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), que é vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública. O órgão é responsável por analisar as solicitações, reconhecer a condição de refugiado e decidir a cessação ou perda dessa condição. Para tanto, deve ser feita uma solicitação formal de refúgio, essa solicitação regulariza, temporariamente, a permanência do estrangeiro em território nacional (ACNUR, 2010).

Para solicitar o reconhecimento da condição de refugiado, o estrangeiro deve se dirigir a qualquer delegacia da Polícia Federal, onde ele irá preencher o formulário de reconhecimento da condição, e este será encaminhado ao CONARE. Por sua vez, o CONARE realizará uma entrevista de elegibilidade e expedirá uma declaração que autoriza o protocolo provisório de solicitação de refúgio (ACNUR, 2010). O protocolo é o documento de identidade do solicitante de reconhecimento da condição de refugiado, que permite que o solicitante, em conformidade com as leis e regulamentos migratórios do país, dispostos na Lei Federal nº 9.474 de 1997 (Brasil, 1997), tenha garantido o direito à residência, ao trabalho, à saúde, à educação e aos diversos outros serviços públicos.

No entanto, o solicitante que tiver seu pedido de reconhecimento indeferido deverá buscar regularizar sua permanência no país, por meio da solicitação formal de um visto. Caso o visto seja negado, o estrangeiro deverá abandonar o país (ACNUR, 2010). Vale ressaltar que, ao contrário do migrante, o solicitante de refúgio e o refugiado não podem ser mandados de volta ao país de origem. Nessa perspectiva, a Lei Federal brasileira nº 9.474, artigo 7º, § 1º, determina que nenhum estrangeiro será deportado para fronteira de território, onde sua vida ou liberdade esteja ameaçada, por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política (Brasil, 1997, art. 7º, § 1º). Esse princípio da não devolução impede que uma pessoa solicitante de refúgio em território brasileiro seja deportada para o país de origem, onde sua vida está ameaçada.

Em geral, o processo de reconhecimento da condição de refugiado pode ser deferido ou indeferido, mediante a fundamentação apresentada no ato da solicitação de refúgio. De acordo com a reportagem da jornalista Gabriela Bazzo, intitulada “Maioria dos pedidos de refúgio negados pelo Brasil é motivada por razões econômicas”, publicada em 03 de março de 2019 pelo

G1, a maioria das solicitações de refúgio negadas pelo Estado brasileiro em 2017 ocorreram por conta da fundamentação, frequentemente relacionada a fatores econômicos. Já com relação ao número de processos deferidos pelo Conare em 2022, a 8ª edição do Relatório “Refúgio em Números” de 2022 destaca que a fundamentação mais aplicada para o reconhecimento foi a “Grave e Generalizada Violação dos Direitos Humanos (GGVDH)”, com 82,4%, do total de fundamentações, seguida pela categoria da “Opinião Política”, com 10,9% (Junger *et al.*, 2023).

De acordo com o referido relatório, em 2022, o Conare decidiu pelo deferimento de 4.081 (9,9%) solicitações e indeferiu 286 (0,7%). Além disso, o Conare decidiu pelo deferimento de 1.714 (4,2%) processos de extensão dos efeitos da condição de refugiado que, somados ao número de reconhecimentos 4.081 (9,9%), resultou no total de 5.795 pessoas reconhecidas como refugiadas no ano de 2022. Do total de pessoas reconhecidas pelo Estado brasileiro, acrescido do estoque de pessoas reconhecidas (60.045) até o ano de 2021, o número alcançado foi de 65.840 reconhecimentos da condição de refugiado (Junger *et al.*, 2023).

Os principais países de nacionalidade das pessoas reconhecidas pelo Estado brasileiro, no período de 2011 e 2022, foram os venezuelanos, 53.303, e os sírios, 3.762, além das pessoas refugiadas com origem na República Democrática do Congo, 1.113, e em Cuba, 1.033. Vale ressaltar que, do total de pessoas reconhecidas como refugiadas em 2022, 46,8% eram crianças, adolescentes e jovens com até 24 anos de idade (Junger *et al.*, 2023), que se concentraram em maior número em três estados da Região Norte do Brasil, os quais compõem a Amazônia Brasileira/Legal.

Por ser a Região Norte do Brasil a que mais acolhe pessoas refugiadas de nacionalidade venezuelana, esta tem se destacado como um espaço marcado por transformações, cujos efeitos têm reverberado nas esferas sociais, econômicas e políticas, sobretudo no campo educacional e da saúde. Nesse sentido, uma vez que boa parte da população de refugiados reconhecido pelo Estado brasileiro é formada por crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, o Poder Público consequentemente será demandado a tomar providências em relação ao acesso à educação dessa população, bem como à criação de políticas públicas que atendam às necessidades específicas de cada grupo.

A educação é essencial para o desenvolvimento integral de indivíduos e de sociedades, e no caso de crianças, adolescentes e jovens refugiados, ela desempenha um papel crucial. Isso quer dizer que a educação representa a oportunidade de reconstrução de suas vidas e garantia de

um futuro melhor, ao possibilitar que os refugiados, assim como seus pares não refugiados — ditos nacionais —, tenham as mesmas chances a uma vida digna, de se inserir no mercado de trabalho, entre outros direitos.

Tendo sido apresentada a dinâmica do refúgio no Brasil, particularmente em relação aos cidadãos de nacionalidade venezuelana reconhecidos como refugiados e acolhidos em maior número por três estados da Região Norte que compõem a região amazônica, falaremos a seguir sobre o contexto do acesso à educação dos refugiados e os principais documentos que asseguram o direito de acesso à educação dessa população no âmbito internacional.

1.1.2 O acesso à educação dos refugiados no contexto internacional

O direito de todos à educação, previsto internacionalmente como o conhecemos hoje, perpassa necessariamente pelo reconhecimento e universalização dos direitos humanos após a Segunda Guerra Mundial (1945), sobretudo com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948) e, posteriormente, com a criação de diversos documentos, movimentos e campanhas visando garantir o direito da pessoa humana à educação. O Quadro 5 apresenta as normativas internacionais que asseguram o direito à educação de todos, inclusive das pessoas migrantes, apátridas, refugiadas ou solicitantes de refúgio:

Quadro 5 – Normativas internacionais que asseguram o direito à educação

NORMATIVAS	INDICAÇÕES
Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948)	A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), além de reconhecer todos os seres humanos como sujeitos de direito e declarar os direitos humanos, também estabeleceu princípios fundamentais que serviram de base para o desenvolvimento de legislações e políticas educacionais em todo o mundo.
Protocolo adicional à Convenção de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais de 1950 (ONU, 1950)	O Protocolo adicional à Convenção de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais (ONU, 1950) determina que a ninguém pode ser negado o direito à instrução (ONU, 1950, art. 2º).
Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966 (ONU, 1966)	O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966 (ONU, 1966) afirma que os Estados-Partes signatários do presente Pacto reconhecem o direito à educação de todos e concordam que a educação deverá ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, além de fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1966, art. 13, § 1).

Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Carta de Banjul) de 1981 (OUA, 1981)	A Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Carta de Banjul) (OUA, 1981) determina que toda pessoa tem direito à educação (OUA, 1981, art. 17, item 1).
Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador” de 1988 (ONU, 1988)	O Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador” (ONU, 1988), preconiza que toda pessoa tem direito à educação (ONU, 1988, art. 13, Item I).
Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (ONU, 1989).	A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) afirma que os Estados-Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, os Estados-Partes devem tornar o ensino primário obrigatório e gratuito para todas as crianças, bem como o ensino secundário, incluindo o geral e o profissional, além de adotar medidas adequadas como a oferta do ensino gratuito e assistência financeira se necessário (ONU, 1989, arts. 28 e 29).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024), com base na ONU; OUA (1948; 1950; 1966; 1981; 1988; 1989).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabelece princípios fundamentais que serviram de base para o desenvolvimento de legislações e políticas educacionais em todo o mundo. Em seu artigo 26, item 1 e 2, a DUDH (ONU, 1948) determina que toda pessoa tem direito à educação, sendo esta obrigatória e gratuita, pelo menos no ensino elementar fundamental. Além disso, o ensino técnico e profissional deve ser generalizado, isto é, acessível para todos, assim como o ensino superior. Contudo, o acesso ao ensino superior será baseado no mérito. Ademais, a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, além de favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (ONU, 1948, art. 26, itens 1 e 2). Embora o referido artigo considere as perspectivas e prioridades da época em que o documento foi redigido e apresente certas limitações em seu texto, como por exemplo a obrigatoriedade limitada da educação gratuita ao ensino elementar fundamental, o referido documento representa um marco significativo na promoção e proteção do direito à educação.

O Protocolo adicional à Convenção de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais (ONU, 1950), em seu artigo 2º, reforça que “a ninguém pode ser negado o direito à instrução [...]” (ONU, 1950, art. 2º). Isso significa que o direito à educação é para todos, e que este direito não pode ser negado a ninguém. Essa disposição não só amplia o escopo da proteção do direito à educação, como também reforça os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que reconhece a educação como um direito fundamental de todas as pessoas.

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966 (ONU, 1966) afirma em seu artigo 13, § 1, que os Estados-Partes signatários do presente Pacto reconhecem o direito à educação de todos e concordam que a educação deverá ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, além de fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Também concordam que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1966, art. 13, § 1).

No artigo 13, § 2, alínea a, b, c e d, o referido documento preconiza que os Estados-Partes devem reconhecer que, para garantir o exercício pleno desse direito, a educação primária deverá ser obrigatória e gratuita para todos. Já o ensino secundário, incluindo o ensino técnico e profissional, deverá ser generalizado, isto é, acessível para todos, por meio de diversos meios e, progressivamente, implementar o ensino gratuito. Ademais, o ensino superior deverá tornar-se acessível para todos, porém, tal acesso será com base no mérito, ou seja, na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados, bem como pela implementação progressiva do ensino gratuito. Por fim, os Estados-Partes se comprometem a fomentar e intensificar, na medida do possível, “a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária” (ONU, 1966, art. 13, § 2, al. a, b, c, d).

No artigo 14 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966) fica estabelecido que todos os Estados-Partes signatários do presente Pacto, que ainda não tenham garantido a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária em seu território, devem desenvolver e adotar, dentro do prazo de dois anos, um plano de ação detalhado para implementar progressivamente o princípio da educação primária “[...] dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos” (ONU, 1966, art. 14).

A Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Carta de Banjul) (OUA, 1981) determina em seu artigo 17, item 1, que “toda pessoa tem direito à educação” (OUA, 1981, art. 17, item 1). O referido artigo destaca o compromisso dos Estados africanos em garantir o acesso à educação como um direito fundamental para todos. Assim, ao considerar a educação como um direito fundamental, a Carta de Banjul reforça a importância de promover e garantir o acesso à educação para todos na região.

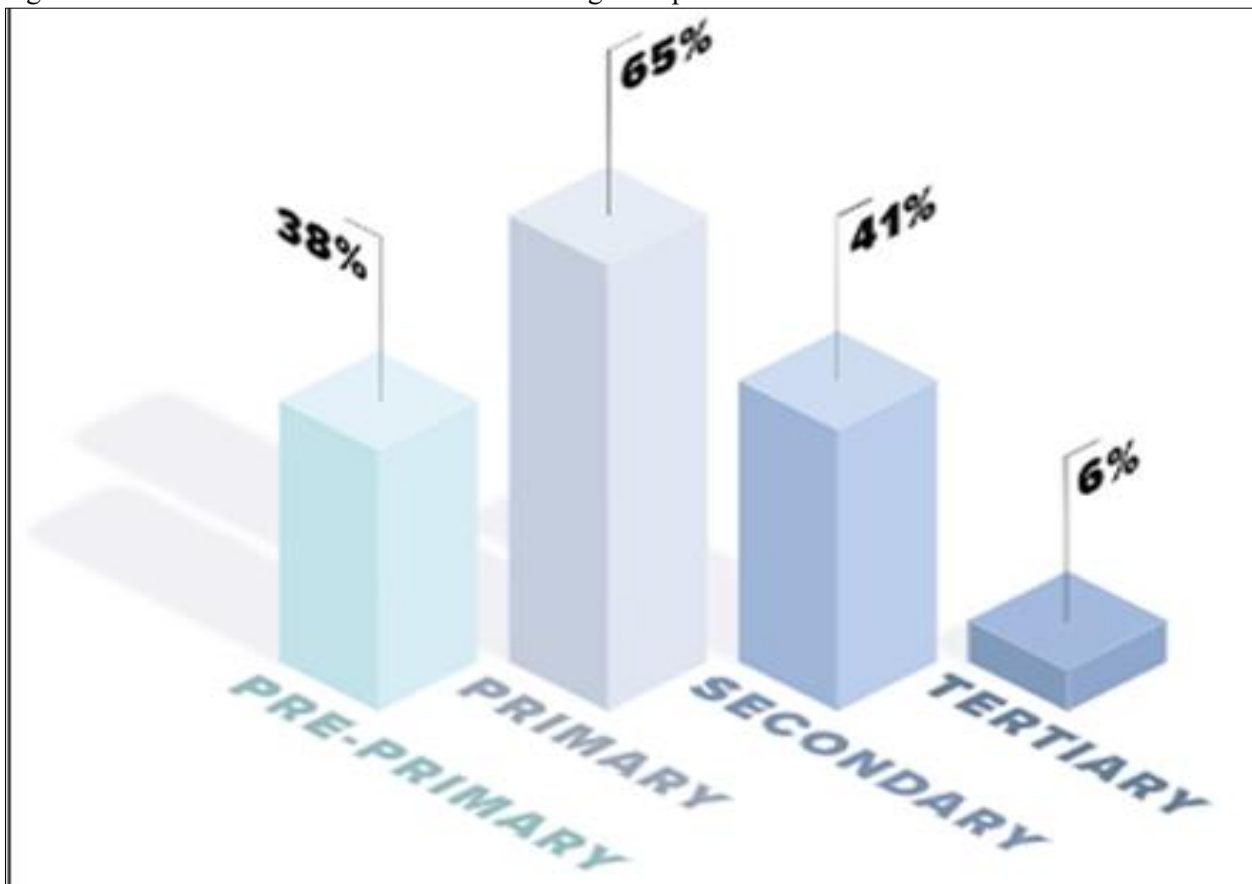
O Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador” (ONU, 1988), afirma em seu artigo 13, item 1, que “toda pessoa tem direito à educação”. Já o item 2, do referido artigo, estabelece que a educação deve “orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz [...]”. Além disso, convém que a educação deve “[...] tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna [...]”. No item 3, alínea a, b e d, do referido artigo, expressa que “[...] o ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente”, enquanto o ensino de segundo grau, técnico e profissional deve ser “[...] generalizado e acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pelo estabelecimento progressivo do ensino gratuito [...]”. Por fim, deve-se “[...] promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau” (ONU, 1988, art. 13, 1, 2, 3, a, b, d).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), em seu artigo 28 e 29, afirma que os Estados-Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, os Estados-Partes devem tornar o ensino primário obrigatório e gratuito para todas as crianças, bem como o ensino secundário, incluindo o geral e o profissional, além de adotar medidas adequadas, como a oferta do ensino gratuito e, se necessário, a assistência financeira. Além disso, a educação da criança deverá ser orientada para desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança, além de cultivar o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como os princípios estabelecidos na Carta das Nações Unidas (ONU, 1945, arts. 28 e 29). Em síntese, a educação também deve cultivar na criança o respeito por seus pais, sua identidade cultural, seu idioma, seus valores, os valores nacionais do país em que reside ou do país de origem, quando for o caso, bem como o respeito pelas civilizações diferentes da sua. Entretanto, apesar da existência desses documentos, um número significativo de crianças, adolescentes e jovens refugiados no mundo inteiro continua enfrentando dificuldades na efetivação do seu direito de acesso à educação.

De acordo com o relatório sobre Educação de Refugiados do ACNUR, *Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity*, de 2023, de 14,8 milhões de crianças refugiadas no mundo, estima-se que 51% delas não frequentam a escola, o que significa que mais de 7 milhões não têm

acesso à educação (UNHCR/ACNUR, 2023). O relatório ainda destaca que a taxa média bruta de matrícula dos refugiados para o ano letivo de 2021-2022, segundo os dados fornecidos por mais de 70 países²⁰ de acolhimento, foi de 38% para a pré-escola, 65% para o ensino fundamental, 41% para o ensino secundário²¹ e apenas 6% para o ensino superior (Figura 1).

Figura 1 – Taxa média bruta de matrícula dos refugiados para o ano letivo de 2021-2022



Fonte: UNHCR/ACNUR (2023).

Esses dados evidenciam não só uma disparidade no acesso escolar entre crianças, adolescentes e jovens refugiados, mas também destacam a necessidade de promover o acesso educacional a essa população, por meio de políticas públicas abrangentes que atendam às

²⁰ Turquia, Uganda, Etiópia, Bangladesh, Paquistão, Congo, entre outros (UNHCR/ACNUR, 2023).

²¹ Para alguns países, conforme o seu sistema educativo, os níveis de ensino são divididos em primário, secundário e superior. O nível secundário nestes países vai do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Contudo, no contexto brasileiro, o nível secundário corresponde à etapa do ensino médio, que é dividido em três anos: 1ª, 2ª e 3ª série.

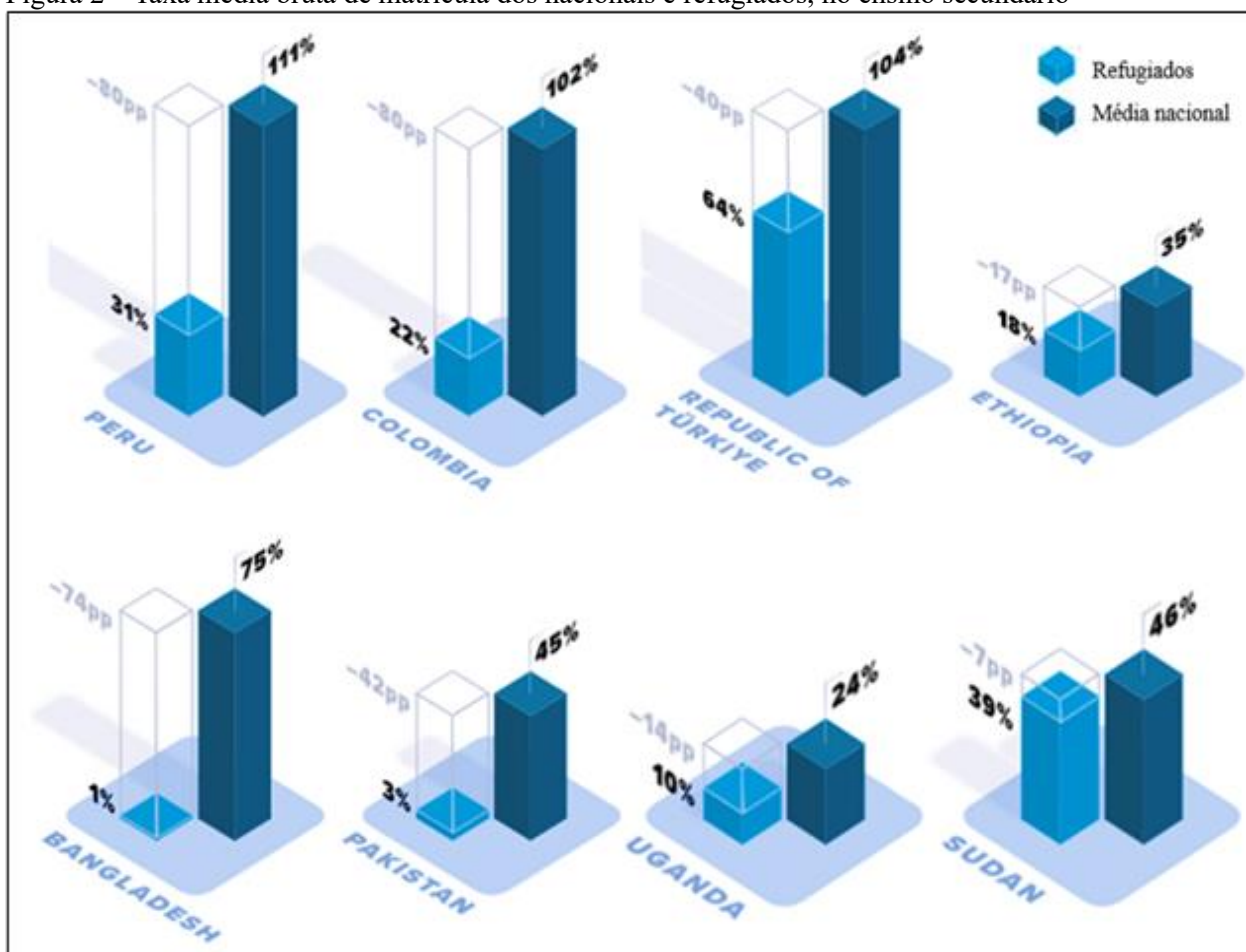
necessidades específicas de cada grupo, visto que os jovens refugiados possuem necessidades diferenciadas e menos acesso à educação quando comparados com as crianças refugiadas.

Ao analisar os dados representados na figura 1, também podemos inferir que os refugiados frequentemente estão matriculados nos níveis mais baixos de ensino, enquanto uma proporção significativamente menor avança para os níveis mais altos da educação. A esse respeito, o Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados (UNHCR/ACNUR, 2023), com base nas palavras de Filippo Grandi, Alto Comissariado da ONU para Refugiados, afirma que “[...] quanto mais se sobe na escada educacional, maior é a queda nos números, porque as oportunidades de estudar no nível secundário e superior são limitadas”. Isso ocorre porque, de acordo com o relatório do ACNUR, *Stepping Up: Refugee Education in Crisis*, de 2019, à medida em que as crianças crescem, as barreiras no acesso à educação se tornam mais difíceis de serem superadas (UNHCR/ACNUR, 2019).

Para os jovens, a etapa do ensino médio é uma fase crucial, cuja juventude passa por um processo de transição para a vida adulta, no qual se preparam para as próximas etapas de suas vidas, seja ingressando no ensino superior ou entrando no mercado de trabalho. Entretanto, apesar de ser uma etapa de ensino essencial para o desenvolvimento profissional e social dos indivíduos, muitos jovens refugiados enfrentam dificuldades no cumprimento de seu direito à educação. Muitas dessas dificuldades, conforme o Relatório sobre a Educação dos Refugiados de 2023, estão relacionadas à “[...] falta de informação sobre a disponibilidade de escolas, as barreiras linguísticas e a falta de documentação relevante, como os registros escolares anteriores” (UNHCR/ACNUR, 2023, p. 13).

Para além do exposto, o relatório sobre Educação de Refugiados do ACNUR, *Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity*, de 2023, também mostra disparidades claras, quando se comparam as taxas de acesso à educação dos refugiados com as médias nacionais nos níveis de ensino primário e secundário. De acordo com o relatório mencionado, a média global das taxas brutas de matrículas no ensino primário para os nacionais foi de 103% para os homens e 101% para as mulheres, enquanto para os refugiados foi de 63% e 61%. No que tange ao ensino secundário, estas diferenças são ainda maiores. Em países de rendimento médio alto, com grandes populações deslocadas à força, tais como o Peru, Colômbia e Turquia, as taxas médias brutas de matrícula dos nacionais representam mais de 100%, enquanto as taxas médias brutas de matrícula para os refugiados e venezuelanos deslocados no estrangeiro é menos da metade (UNHCR/ACNUR, 2023) (Figura 2).

Figura 2 – Taxa média bruta de matrícula dos nacionais e refugiados, no ensino secundário



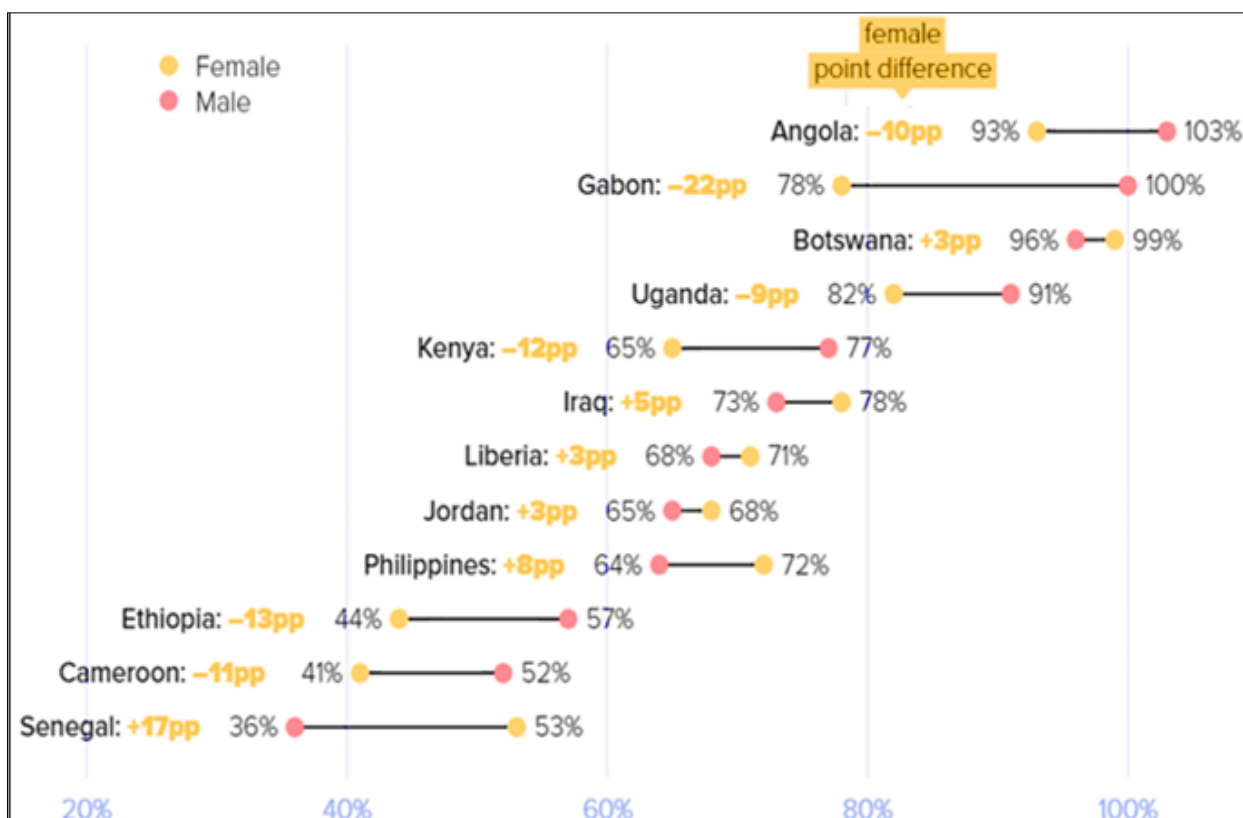
Fonte: UNHCR/ACNUR (2023).

Em síntese, essa disparidade no acesso escolar, tanto entre crianças e jovens refugiados como entre seus pares não refugiados, destaca a necessidade e a importância de se promover políticas públicas abrangentes para garantir que os jovens refugiados tenham acesso à educação em condição de igualdade com os nacionais. Isso é essencial não apenas para promover a democratização do ensino, mas também para capacitar os jovens refugiados, de modo que estes tenham as mesmas oportunidades que seus pares não refugiados de construir um futuro melhor para si e para a sociedade na qual estão inseridos.

Ademais, o relatório do ACNUR sobre a Educação de Refugiados, *Coming Together for Refugee Education*, de 2020, destaca que as meninas refugiadas têm menos acesso à educação do que os meninos, e que estas ainda possuem metade da probabilidade de se matricular no nível secundário (ACNUR, 2020). Em consonância ao exposto, após três anos da publicação do relatório

de 2020, o relatório sobre Educação de Refugiados do ACNUR, *Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity*, de 2023, evidencia uma disparidade no acesso à educação entre mulheres e homens refugiados (UNHCR/ACNUR, 2023) (Figura 3).

Figura 3 – Taxa média bruta de matrícula dos refugiados, por gênero



Fonte: UNHCR/ACNUR (2023).

De acordo com os dados presentes na Figura 3, há uma diferença de pontos femininos relacionado as taxas médias brutas de matrícula dos refugiados, entre as quais a linha mais comprida indica maiores diferenças no acesso à educação entre homens e mulheres. No Senegal, por exemplo, a taxa média de matrícula para as mulheres é de 53%, enquanto para os homens é de 36%. Já para o Gabão ocorre o inverso, a taxa média de matrícula para os homens é de 100%, enquanto para as mulheres é de 78% (UNHCR/ACNUR, 2023). Ao analisar mais a fundo, é possível perceber que em alguns casos, como o da Jordânia, os valores chegam a ser quase que correspondentes, com 65% para os homens e 68% para as mulheres, com uma diferença mínima de 3%, mas que faz toda a diferença quando analisado o número de acesso de homens e mulheres.

Em síntese, esses dados demonstram que a paridade de gênero no acesso à educação entre mulheres e homens refugiados ainda não foi alcançada em muitos países.

A desigualdade social entre gênero, encontra-se enraizada nas relações de poder, nos processos que se estabeleceram ao longo da história de uma sociedade essencialmente patriarcal. De acordo com Morales (2007) a perspectiva de gênero “[...] significa reconhecer que as desigualdades entre homens e mulheres não correspondem a uma explicação biológica, mas a uma construção mental da sociedade e das relações de poder [...]” (Morales, 2007, p. 26, tradução nossa)²². Os efeitos dessa construção social, até os dias de hoje, geram inúmeros desafios para as mulheres, tais como dificuldades no acesso à educação, desigualdades sociais e de gênero, violência doméstica, entre outros. Por conta disso, muitas mulheres que já se encontram em um ambiente de exclusão e de violação de seus direitos, se tornam ainda mais vulneráveis no processo de deslocamento forçado.

Segundo o relatório do ACNUR “Her Turn: Why it's time to time to educate refugee girls” de 2018, todos os refugiados enfrentam barreiras significativas no acesso à educação, contudo, para as meninas refugiadas os desafios são ainda maiores, devido as convenções e expectativas sociais e culturais. Algumas comunidades acreditam que não há necessidade de educar meninas, especialmente em lugares onde o casamento infantil e a gravidez na adolescência são a norma. Além disso, se a discriminação e a violência sexual e de gênero são comuns nas comunidades que as cercam, elas são frequentemente encontradas na escola também (UNHCR/ACNUR, 2018). Além desses fatores, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) afirmam que muitos adolescentes e/ou famílias, acabam priorizando os benefícios de curto prazo como o casamento precoce, o trabalho doméstico ou as atividades assalariadas (UNESCO, 2019), sendo forçados a abandonar a escola para poderem trabalhar e se sustentar.

A UNESCO ainda destaca que o tratamento de refugiados em escolas, a qualidade e o custo da educação, a superlotação escolar, o transporte e a distância, as interrupções na escolaridade, o currículo e a língua, a discriminação e o *bullying* também podem ser vistos como desafios significativos no acesso à educação (UNESCO, 2019). Todos esses desafios somados a escassez de políticas públicas que contemplem as necessidades específicas das mulheres refugiadas, acabam perpetuando, tanto a exclusão quanto a violação de seus direitos, intensificando ainda mais as

²² Analizar la migración femenina desde la perspectiva de género significa reconocer que la inequidad entre el hombre y la mujer no responde a una explicación biológica, sino a la construcción mental de la sociedad y a las relaciones de poder [...]” (Morales, 2007, p. 26).

desigualdades entre gênero. Em síntese, essas considerações destacam a urgência na criação de políticas públicas que considerem tanto as condições específicas de refúgio quanto as desigualdades de gênero, levando ao reconhecimento de seus direitos enquanto agentes históricos.

Diante dessas explicações, podemos inferir que, apesar da criação de diversos instrumentos com vistas a proteger e garantir os direitos fundamentais de todas as pessoas à educação, incluindo as refugiadas, muitos continuam enfrentando desafios significativos no acesso à educação. Isso implica dizer que, muitas vezes, o direito assegurado na forma da lei está restrito ao manifesto como parte da política pública e, necessariamente, não garante de forma efetiva o atendimento às previsões estabelecidas na lei (Garcia, 2014). Em outras palavras, apenas estabelecer os direitos fundamentais por meio da legislação não garante necessariamente que eles sejam plenamente atendidos na prática. Isso indica uma lacuna entre o plano legal e o plano material, em que o direito à educação assegurado por diversas normativas no plano legal pode não ser efetivamente garantido no plano material.

Por fim, apesar dos avanços nas legislações, no plano material, o direito de acesso à educação, em particular da população refugiada, ainda encontra desafios significativos para a sua efetivação, e conseqüentemente para a democratização da educação. Esses desafios evidenciam a necessidade de os Estados signatários cooperarem com a comunidade internacional para promover e proteger os direitos humanos, além de buscarem combater a discriminação, fornecerem recursos adequados para escolas em áreas desfavorecidas, abordarem as barreiras culturais e sociais que impedem o acesso à educação para certos grupos e garantirem que as políticas públicas atendam às necessidades específicas de cada indivíduo e comunidade.

Partindo dessa premissa, discutiremos a seguir o papel do Estado na proteção e garantia dos direitos fundamentais das pessoas refugiadas, em especial o direito de acesso à educação de jovens refugiados, tendo em vista o indivíduo como sujeito de direito.

1.2 O papel do Estado na proteção dos Direitos Humanos dos refugiados

Embora o debate acerca do refúgio seja um tema antigo²³, a aproximação do Estado com o movimento de proteção dos refugiados ocorre tardiamente, mais especificamente no século XX, em virtude de três grandes eventos históricos que teriam sido cruciais: a Primeira Guerra Mundial

²³ Alguns apontam a existência de refugiados na Antiguidade, mais especificamente no antigo Egito, mas é a partir do século XV que os refugiados começaram a aparecer de forma mais sistemática, razão pela qual aponta-se esta data como a do aparecimento dos refugiados (Jubilut, 2007, p. 23).

(1914-1918), a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a Guerra Fria (1947-1991). As inúmeras atrocidades cometidas por regimes totalitários, em particular o nazismo durante a Segunda Guerra Mundial, elevaram sobremaneira o número de pessoas refugiadas e apátridas. Em consonância ao exposto, Jubilut (2007) afirma que a Primeira Guerra Mundial gerou 4 milhões de refugiados, enquanto a Segunda Guerra produziu mais de 40 milhões.

Paralelo à Primeira Guerra Mundial, outros dois acontecimentos ajudaram a elevar o número de pessoas refugiadas e apátridas: a Revolução Russa (1917), que ocasionou a fuga dos Russos Brancos, partidários das forças contrarrevolucionárias e o Genocídio Armênio (1915-1923), protagonizado pelo Império Otomano, que perseguiu e expulsou a minoria armênia de seu território (Hirose, 2021). No total, foram deslocados de seus países 1.500.000 russos brancos, 700.000 armênios, 500.000 búlgaros, 1.000.000 de gregos e milhares de alemães, húngaros e romenos (Barichello; Araújo, 2014, p. 65).

No que tange aos refugiados russos, Barichello e Araújo (2014), apoiadas nos estudos de Andrade (1996), ainda ressaltam que antes de se tornarem refugiados, em um primeiro momento, eles foram apátridas. Esse entendimento, conforme as autoras, advém dos Decretos implementados nos dias 28 de outubro e 15 de dezembro de 1921, que tinham como objetivo a desnaturalização, isto é, a retirada da nacionalidade russa de todos aqueles que estivessem no exterior há mais de 5 anos e que, até 22 de junho de 1922, não tivessem obtido um novo passaporte das novas autoridades, além de todos aqueles que fugiram do país em decorrência do novo regime implementado.

Em face desse cenário, a comunidade internacional teve sua primeira aproximação, a fim de manter a paz entre as nações e a segurança nos países-membros. Dessa primeira aproximação, foram criados alguns instrumentos normativos e diversas organizações, com vistas a tratar da questão dos refugiados, que inclusive só aumentavam. Nesse primeiro momento, a assistência prestada a essas pessoas era feita pelo Comitê Internacional da Cruz Vermelha – CICV (1863)²⁴, com apoio da Liga das Nações (1920)²⁵. Apesar de essa organização dar destaque à questão das minorias, seu estatuto não trazia a problemática dos refugiados (Jubilut, 2007).

²⁴ O Comitê Internacional da Cruz Vermelha tinha como principal objetivo prestar assistência humanitária às pessoas afetadas por conflitos armados e outras situações de violência (CICV, s. d.).

²⁵ A Liga das Nações, ou Sociedade das Nações, criada no término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com sede em Genebra, na Suíça, foi a primeira organização internacional cuja missão principal era manter a paz mundial. O principal objetivo, conforme estabelecido no seu Pacto (1919), incluía evitar guerras pela segurança coletiva e a

Nesse Contexto, o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, juntamente com a Liga das Nações, criou em 1921 o Alto Comissariado para os Refugiados Russos (ACRR), cujo objetivo era regular a situação jurídica das pessoas desnacionalizadas, repatriá-las ou assentá-las em outro país, bem como ajudá-las na busca por trabalho e residência (Hirose, 2021). O ACRR foi comandado pelo Dr. Fridtjof Nansen, que criou um documento específico de identificação para os refugiados, o Passaporte Nansen²⁶. Embora a organização representasse um marco significativo e de grande importância, ela estava subordinada à Liga das Nações e tinha previsão de sua extinção em 1931.

Em 1930, com a morte do Dr. Nansen e a extinção da organização do Alto Comissariado para os Refugiados Russos, foi criado o Escritório Nansen para os Refugiados. A referida organização também estava subordinada à Liga das Nações (1920) e, assim como o ACRR, também tinha previsão para ser extinta em 1938. O Escritório Nansen foi responsável por criar um instrumento jurídico internacional sobre os refugiados, denominado Convenção Relativa ao Estatuto Internacional dos Refugiados, de 28 de outubro de 1933. A normativa, apesar de ter um conteúdo limitado, “possibilitou o início da positivação do Direito Internacional dos Refugiados, trazendo, inclusive, um dispositivo acerca do princípio do *non-refoulement*²⁷” (Jubilut, 2007, p. 76).

Em 1933, surge uma nova leva de refugiados e apátridas, perseguidos pelo regime nazista de Adolf Hitler, em virtude de seu *status* civil – os judeus alemães. Durante os seis primeiros anos da ditadura de Adolf Hitler, o governo adotou centenas de leis, decretos, diretivas, diretrizes e regulamentações que restringiam, cada vez mais, os direitos civis e humanos dos judeus. Dentre as leis estava a Lei de 14 de julho de 1933, que tinha o objetivo de desnaturalizar os judeus (United States Holocaust Memorial Museum, s. d.). Em face da gravidade da situação, em 1936 foi criado o Alto Comissariado para os Refugiados Judeus provenientes da Alemanha, que posteriormente teve sua competência alargada para proteger os judeus da Áustria em 1938 (Jubilut, 2007). Assim como as outras organizações criadas para dar assistência aos refugiados, o Alto Comissariado para

realização de desarmamento, além de resolver disputas internacionais por meio da negociação, tribunais internacional e arbitragem. Outros pontos presentes naquele documento, sob a forma de tratados, faziam referência a condições de trabalho, ao tratamento adequado com os habitantes nativos, ao tráfico humano e de drogas, ao tráfico de armas, à saúde global, aos prisioneiros de guerra e à proteção das minorias na Europa (Cunha; Migon; Vaz, 2014, p. 322).

²⁶ O passaporte Nansen possibilitava, não apenas aos refugiados russos, mas também a outros refugiados, migrarem legalmente de áreas onde suas estadias eram temporárias e frequentemente ilegais, para áreas mais hospitaleiras na Europa, assim como para outros lugares (Barichello; Araújo, 2014, p. 67).

²⁷ O *non-refoulement* consiste na proibição da devolução do solicitante de refúgio e/ou do refugiado para território no qual sua vida ou integridade física corram perigo (Jubilut, 2007, p. 76).

os Refugiados Judeus provenientes da Alemanha também tinha previsão de sua extinção, que seria em 1938.

Com o término das atividades do Escritório Nansen e do Alto Comissariado para os Refugiados Judeus provenientes da Alemanha, em 1938, a Liga das Nações criou o Alto Comissariado da Liga das Nações para Refugiados (1938). E, sobre essa organização, Jubilut (2007, p. 77-78) afirma que:

A criação desse órgão de proteção aos refugiados inaugurou uma nova fase do Direito Internacional dos Refugiados, isto porque, até então, a qualificação de uma pessoa como refugiada era feita a partir de critérios coletivos, ou seja, em função de sua origem, sua nacionalidade ou sua etnia – a pessoa não necessitava demonstrar que sofria perseguição, mas tão somente que pertencia a um dos grupos tidos como de refugiados – e, com sua criação, a qualificação passou também a ser fundamentada em aspectos individuais, ou seja, na história e características de cada indivíduo e na perseguição sofrida por ele e não apenas em reconhecimentos coletivos. Mantiveram-se, contudo, os fundamentos da concessão de refúgio, ou seja, continuavam a ser utilizados os critérios da origem, nacionalidade ou etnia. Para o reconhecimento individual, não bastava, assim, que a pessoa pertencesse a determinada nacionalidade ou etnia, mas o que se considerava era o fato de ela ser individualmente perseguida em função desse pertencimento. Esta qualificação dos refugiados é a atualmente utilizada quando não há fluxos em massa de refugiados.

Em 1939, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, o problema dos refugiados tomou proporções ainda maiores. As inúmeras atrocidades cometidas pelo regime nazista de Adolf Hitler e as consequências observadas no pós-guerra levaram a uma segunda aproximação da comunidade internacional, que passou a realmente se preocupar com a proteção das pessoas refugiadas, a paz entre as nações e a segurança nos países-membros. Essa segunda aproximação da comunidade internacional, resultou na criação da Organização das Nações Unidas (ONU, 1945), que tem como objetivo unir todas as nações do mundo em prol da paz e do desenvolvimento, com base nos princípios da justiça, dignidade humana e no bem-estar de todos (ONU, 2024).

Para alcançar tal objetivo, a Organização das Nações Unidas (ONU, 1945) proclamou diversos instrumentos normativos e tratados internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948), a Convenção das Nações Unidas de 1951 (ONU, 1951) e seu Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 (ONU, 1967). Além desses, a ONU também criou o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR (1950), para o qual foi transferida a proteção dos refugiados após a extinção da Organização Internacional

para Refugiados. Seu mandato foi estipulado para três anos, contudo, em decorrência das constantes situações que ainda surgem e que estimulam o deslocamento forçado de milhares de refugiados, a organização tem se mantido até hoje (Jubilut, 2007).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948) se tornou a base para o reconhecimento internacional dos direitos humanos de todas as pessoas, inspirando as constituições de muitos Estados e democracias recentes. A ONU define os direitos humanos como “[...] garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana” (ONU, 2002, p. 16). Os direitos humanos são direitos universais “porque são detidos por todas as pessoas de forma igual, universal e permanente” (Monteiro; Souza, 2023, p. 2). Conforme os autores, além de universais, os direitos humanos são:

[...] inalienáveis pois não podem ser retirados a ninguém em nenhuma circunstância. Tal como não se perde a qualidade de humano, não se pode retirar estes direitos a ninguém. São indivisíveis pois todos os direitos têm a mesma importância, pelo que não se pode negar um direito a uma pessoa por se considerar esse direito como “menos importante” ou “dispensável”. São interdependentes, pois os direitos humanos formam um quadro único, assumindo o caráter complementar das várias categorias de direitos humanos (Monteiro; Souza, 2023, p. 2).

Os direitos humanos também são direitos inerentes, pois pertencem “[...] a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição [...]”. Os direitos humanos “[...] regem o modo como os seres humanos individualmente vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o estado e as obrigações que o Estado tem em relação a eles” (UNICEF, s. d). Com a internacionalização e universalização dos direitos humanos, por meio da Declaração de 1948 (ONU, 1948), abandona-se a proteção do ser humano enquanto cidadão, como ocorreu com a Declaração de Independência dos Estados Unidos de 1776 (EUA, 1776) e com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 (França, 1789), passando-se a tutelar o indivíduo de forma universal, superando-se os limites transfronteiriços e abarcando a sua humanidade (Bobbio, 2004).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948), em conjunto com a Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 (ONU, 1951) e seu Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 (ONU, 1967), estabelece em nível

internacional o reconhecimento da proteção das pessoas refugiadas. A esse respeito, Jubilut (2007, p. 60) afirma que:

[...] o Direito Internacional dos Direitos Humanos e o Direito Internacional dos Refugiados apresentam o mesmo objeto – a proteção da pessoa humana na ordem internacional; o mesmo método regras internacionais a fim de assegurar essa proteção; os mesmos sujeitos – o ser humano enquanto beneficiário e o Estado enquanto destinatário e obrigado principal das regras; os mesmos princípios e finalidades – a dignidade da pessoa humana, como será exposto no próximo capítulo, a garantia do respeito a esta e, consequentemente, a não-discriminação, diferindo apenas no conteúdo de suas regras, em função de seu âmbito de aplicação. Por essa razão, pode-se defender a tese de que se trata de ramos assemelhados do direito, sendo que o Direito Internacional dos Direitos Humanos, por ter uma maior aplicabilidade e um escopo de proteção mais alargado, engloba as garantias mais específicas do Direito Internacional dos Refugiados.

Em relação à Convenção de 1951 (ONU, 1951), essa trouxe a definição do termo refugiado e as situações em que as pessoas seriam reconhecidas como refugiadas. Apesar do marco significativo, esse mecanismo apresentava certas limitações – a temporal e a geográfica –, uma vez que sua aplicação se limitava a um grupo específico de países europeus e de refugiados que surgiram antes de 1º de janeiro de 1951, em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Em razão dessas limitações, foi criado o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 (ONU, 1967). O Protocolo suprimiu as palavras “em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 [...]” e as palavras “[...] como consequência de tais acontecimentos” (ONU, 1967), contidas na Convenção das Nações Unidas (ONU, 1951), possibilitando que os respectivos dispositivos fossem aplicados a um número maior de pessoas em caso de eventos futuros. Embora tais normativas representem um marco significativo para o início efetivo da sistematização internacional de proteção dos refugiados, o problema não havia sido resolvido e o número de pessoas refugiadas só aumentava.

Após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), duas potências emergiram como vencedoras, os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Essas duas potências deram início a um período de rivalidade econômica e ideológica, que resultou em um novo evento histórico: a Guerra Fria (1947-1991). A competição indireta para alcançar a influência global entre os blocos capitalista e comunista resultou em vários eventos de proporções catastróficas em muitas partes do mundo, que impulsionou o deslocamento em massa de milhares de pessoas em busca de refúgio.

Entre os anos de 1960 a 1970, a comunidade internacional experienciou um período de descolonização de Estados na África e Ásia (Jubilut, 2007). Na África, a busca pelo desenvolvimento nacional e o direito de autodeterminação desencadeou inúmeros conflitos armados, que resultou em graves violações dos direitos humanos e um número significativo de pessoas refugiadas. Nesse contexto, surgiu a Convenção da Organização de Unidade Africana de 1969 (OUA, 1969). A normativa, criada com base na Convenção das Nações Unidas (ONU, 1951) e em seu Protocolo (ONU, 1967), foi implementada com o objetivo de resolver a situação dos refugiados na África que não eram abarcados pelos dispositivos previstos na Convenção de 1951 (ONU, 1951). Para alcançar tal objetivo, a normativa estabeleceu, pela primeira vez, a chamada definição ampla de refugiado, cujo reconhecimento ocorreu em virtude de um cenário de graves violações de direitos humanos (OUA, 1967).

Na década seguinte, a América Latina juntou-se a esses Estados na qualidade de produtora de refugiados (Jubilut, 2007). Entre os anos 70 e 80, países como El Salvador, Nicarágua, Guatemala e Chile, “[...] foram assolados por conflitos políticos internos resultantes da eclosão de ditaduras infratoras dos direitos humanos. Houve então um fluxo de mais de 2 milhões de refugiados provenientes apenas dos países da América Central” (Conrado, 2021). Nesse contexto, em 1984, foi elaborada a Declaração de Cartagena (ACNUR, 1984). A normativa foi formulada com base na Convenção das Nações Unidas (ONU, 1951) e em seu Protocolo (ONU, 1967). Além de dar ênfase à questão do *non-refoulement*, a Declaração de 1984 (ACNUR, 1984) ampliou o termo refugiado disposto na Convenção de 1951 (ONU, 1951), uma vez que este não abarcava a nova leva de refugiados que surgiram na América Latina, deslocados por motivos de guerras, perseguições, violência, violações de direitos humanos e eventos que perturbaram gravemente a ordem pública.

O Brasil é um dos países que faz parte da América Latina²⁸ e que no período pós-guerra recebeu um número significativo de pessoas em busca de refúgio. Nesse sentido, ao ampliar um pouco mais a lente para verificar a aproximação do Estado brasileiro com o movimento de proteção dos refugiados, pode-se notar que o Brasil ocupa lugar de destaque por ter sido o pioneiro a

²⁸ O Brasil se tornou parte da América Latina quando os Estados Unidos, e por extensão a Europa e o restante do mundo, passaram a considerar o Brasil como parte integrante de uma região chamada *Latin America*, começando nos anos de 1920 e 1930, mas principalmente durante a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria. E quando, ao mesmo tempo, os governos e intelectuais hispano-americanos passaram a incluir o Brasil no seu conceito de América Latina, e alguns (poucos) brasileiros começaram a se identificar com a América Latina (Bethell, 2009, p. 305-306).

regulamentar a proteção dos refugiados na América do Sul. O Estado brasileiro ratificou a Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 (ONU, 1951), em 1960; aderiu ao Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 (ONU, 1967), em 1972, e, com base nestas duas normativas internacionais, elaborou uma lei específica de proteção aos refugiados: a Lei Federal nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997) (Conrado, 2021). A Lei nº 9.474 de 1997 (Brasil, 1997) internalizou o princípio da grave e generalizada violação de direitos humanos disposto na Declaração de Cartagena de 1984 (ACNUR, 1984) para ampliar a definição do termo refugiado e garantir que pessoas em busca de refúgio em território brasileiro, que não se enquadravam nas definições da Convenção de 1951 (ONU, 1951), tivessem acesso à proteção por meio desse estatuto.

Contudo, vale ressaltar que o processo de reconhecimento da condição e proteção dos refugiados, sem a limitação de espaço e tempo dispostos na Convenção de 1951 (ONU, 1951), se deu de forma lenta. No início, por razões de caráter legal e político, bem como pela opção do Brasil em manter as reservas geográficas dispostas no artigo 1º, B (1) da Convenção de 1951 (ONU, 1951), e as dos artigos 15 e 17, voltadas apenas para os refugiados provenientes da Europa, os quais podiam receber proteção em território brasileiro. Aos refugiados não europeus, naquele momento, era concedido apenas a “[...] condição jurídica de asilado, objeto de uma consolidada prática consuetudinária latino-americana e de vários tratados regionais” (Andrade; Marcolini, 2002, p. 168).

Entretanto, na década de 70, o Estado brasileiro não desejava ter em seu território refugiados de origem latino-americana com a mesma coloração política que ele mesmo perseguia, o que consequentemente fez com que o país optasse por reassentar todos aqueles que chegavam ao seu território em busca de proteção. Foi nesse contexto que, em 1977, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) estabeleceu um escritório no estado do Rio de Janeiro. Seu principal objetivo era reassentar os refugiados que chegavam ao Brasil, na esperança de conseguir o reconhecimento da condição de refugiado ou de asilado, em particular os de origem latino-americana. Na ocasião, essas pessoas recebiam um visto de turista e eram reassentadas em outros países, como a Europa, Canadá, Nova Zelândia e Austrália. Dessa forma, cerca de 20 mil chilenos, bolivianos, argentinos e uruguaios foram reassentados. Portanto, nesse contexto, o governo brasileiro optou por permitir que o ACNUR permanecesse em território brasileiro, porém, sem estabelecer um Acordo-Sede (Andrade; Marcolini, 2002).

Em 1984, o Estado brasileiro se tornou parte da Declaração de Cartagena de 1984 (ACNUR, 1984), internalizando em sua legislação interna aspectos relevantes sobre a questão do refúgio, como por exemplo a ampla definição do termo refugiado, disposto na Terceira Conclusão. No ano seguinte, com o retorno do Estado brasileiro à democracia em 1985 e a adoção de uma nova Constituição em 1988 (Brasil, 1988), o tema sobre a proteção dos refugiados adquiriu maior importância no Brasil (Andrade; Marcolini, 2002). A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (Brasil, 1988) – que redemocratizou o Estado brasileiro – expôs diversos dispositivos que asseguraram o tratamento humano dos refugiados. A exemplo, em seu artigo 1º, inciso III, a CRFB/1988 (Brasil, 1988) declara que 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 um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988, art. 1º, inc. III). Já o artigo 4º, incisos II e X, assevera que a República Federativa do Brasil se rege nas suas relações internacionais através de alguns princípios, dentre os quais o da prevalência dos direitos humanos e a concessão de asilo político (Brasil, art. 4º, inc. II e X).

Por fim, em seu artigo 5º, § 2º, a CRFB/1988 (Brasil, 1988) determina que 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 segurança e à proteção nos seguintes termos: os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte (Brasil, 1988, art. 5º, § 2º). Dessa maneira, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) obriga o Estado brasileiro a zelar pelos direitos sociais e individuais de todas as pessoas em seu território, incluindo as pessoas migrantes, apátridas, refugiadas e solicitantes de refúgio em seu território. Contudo, vale ressaltar que nem sempre foi assim, uma vez que o Estado já esteve organizado de diversas formas.

Conforme Coutinho (2006), até recentemente o Brasil se caracterizou “[...] pela presença de um Estado extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva, amorfa” (Coutinho, 2006, p. 173). Esse tipo de Estado autoritário adquiriu força nos momentos de ditadura explícita, entre os anos de 1937 a 1945 e de 1964 a 1985, resultando em um regime repressor que perseguia os cidadãos que se posicionavam contra o governo. Em 1985, após as eleições que elegeram José Sarney como presidente do Brasil (1985-1990), o Estado brasileiro deu início ao processo de reconhecimento das violações de direitos humanos pela ditadura. Foi,

portanto, nesse contexto, que a nova Constituição de 1988 (Brasil, 1988) – que redemocratizou o Brasil e marcou a abertura democrática do país – foi elaborada, dando início a “[...] uma nova fase na política brasileira para refugiados, recuperando o engajamento com o tema, assim como sua tradição humanitária, que havia se iniciado no pós-guerra, mas havia recuado durante a ditadura militar” (Moreira, 2010, p. 115).

Viver em um Estado Democrático e de Direito é saber que este possui deveres para com a nação. Nesse sentido, Derani (2008) afirma que uma das essências da democracia é a proteção e promoção dos direitos, pois a democracia só é efetivamente concretizada por meio dos direitos. Sem eles, a democracia não passa de um regime teórico de mera enunciação de direitos inexistentes na prática e cuja única funcionalidade real consiste no fornecimento de um procedimento para alternância de poder. A democracia, segundo Bobbio (2004, p. 21) “[...] é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhe são reconhecidos alguns direitos fundamentais”. Ademais, os direitos possuem uma relação especial com a democracia, pois são eles que conferem sua legitimidade.

Um regime político costuma ser obedecido e receber cooperação na mesma medida em que é eficiente na promoção e defesa dos direitos (Ferreira, 2021). Há nisso uma espécie de troca em que o Estado confere direitos e o cidadão responde com cooperação. Quando um regime político deixa de conferir e proteger direitos, cessa a relação de “troca”, afundando o sistema na crise de legitimidade e efetividade. É por isso que há um liame muito forte entre democracia e os direitos (individuais, sociais e humanos), pois a legitimidade do regime se funda em sua capacidade de promovê-los. Dessarte, ao se subordinar a uma Constituição, o Estado Democrático de Direito se sujeita ao império de uma legislação que tem como essência a realização dos seus princípios e não simplesmente a busca pela igualação de condições entre os socialmente desiguais (Paumgarten, 2017). A esse respeito Moraes (2014, p. 279) destaca que:

A peculiaridade do Estado Democrático de Direito é sua vocação a superar a atual contradição do Estado contemporâneo – que ou preserva a todo o custo a liberdade dos indivíduos ou, em alguns casos, cresce desproporcionalmente ao concentrar os poderes necessários para realizar a tarefa de distribuição das prestações materiais necessárias à vida digna do indivíduo. Nesses termos é que vai a assertiva de que o Estado Democrático de Direito submete-se ao império da lei, mas da lei que assegura o princípio da igualdade não somente diante da generalidade de seus preceitos como também diante das desigualdades sociais existentes. Uma tarefa tal implica realizar transformações sociais, alterar o *status quo*.

No Estado Democrático de Direito há a garantia da contestabilidade, inerente à noção de contrato social, que permite ao Judiciário evitar que a lei seja corroída pela legislação das maiorias transitórias ou por interesses estreitos, organizados e bem-posicionados, não pela concepção particular do bem ou da vida virtuosa dos titulares do poder, mas hábeis, por outro lado, na obtenção de resultados que supostamente se coadunam com o bem-estar comum da sociedade (Cambi, 2011). Isso implica dizer que, quando comprovada a violação de tais direitos, há a possibilidade de os titulares do direito recorrerem à justiça para exigir que o Estado cumpra com os seus deveres.

No ano seguinte (1989), logo após o retorno do Estado brasileiro à democracia, o governo brasileiro decidiu remover as reservas geográficas dispostas no artigo 1º, B (1) da Convenção de 1951 (ONU, 1951) e as dos artigos 15 e 17, por meio da promulgação de dois Decretos: o Decreto nº 98.602, de 19 de dezembro de 1989 (Brasil, 1989) e o Decreto nº 99.757, de 3 de dezembro de 1990 (Brasil, 1990). O primeiro Decreto, nº 98.602/1989 (Brasil, 1989), derrubou a reserva geográfica, enquanto o segundo, nº 99.757/1990 (Brasil, 1990), retirou as reservas dos artigos 15 e 17. Tal medida permitiu que as pessoas refugiadas em território brasileiro “[...] gozassem do direito de associação e de exercerem trabalho remunerado” (Andrade; Marcolini, 2002, p. 170).

Ainda em 1989, a Organização das Nações Unidas (ONU, 1945) adotou a Convenção sobre os Direitos da Crianças (CDC), de 1989 (ONU, 1989). A Convenção reconheceu que as crianças, “[...] em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita de proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal [...]” (ONU, 1989). A normativa é o único aparato legislativo no âmbito internacional que trata de forma expressa da proteção da “criança refugiada” (ONU, 1989, art. 22), podendo estender-se aos adolescentes e jovens, onde se incumbe aos Estados o dever de promover e garantir a adequada proteção e assistência humanitária a estes indivíduos, com o objetivo de permitir que estes tenham condições de desfrutar dos direitos reconhecidos na referida Convenção.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, realizada em 24 de setembro de 1989 (ONU, 1989), foi ratificada pelo Estado brasileiro, por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 (Brasil, 1990). Nesse instrumento, entre os direitos fundamentais assegurados às crianças e aos adolescentes, está a educação. No caso das crianças e dos jovens refugiados, a educação ajuda a protegê-los “[...] do recrutamento forçado por parte de grupos armados, trabalho infantil, exploração sexual e casamento infantil. A educação também fortalece a resiliência da comunidade”

(ACNUR, s. d.). Ao ratificarem a Convenção de 1989 (ONU, 1989), os Estados-Partes reconhecem o direito da criança à educação e que essa deve ser desenvolvida em condições de igualdade para o acesso e permanência de todos (ONU, 1989; Brasil, 1990).

Em 1996, após quase 8 anos de redemocratização do Estado brasileiro, o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), enviou ao Congresso Nacional um Projeto de Lei sobre Refugiados, o qual acompanhava o Plano Nacional de Direitos Humanos. O Projeto foi aprovado e, com a ajuda técnica do ACNUR, foi transformado na Lei Federal nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997), que define o estatuto dos refugiados no Brasil (Andrade; Marcolini, 2002). Isso implica dizer que, apesar de o Estado brasileiro ter dado início à sua aproximação com o movimento de proteção dos refugiados, respectivamente em 1960 e 1972, com a ratificação da Convenção de 1951 (ONU, 1951) e de seu Protocolo de 1967 (ONU, 1967), durante os governos de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), foi apenas em 1997, com a implementação da Lei nº 9.474 de 1997 (Brasil, 1997), durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que de fato essa relação se estreitou, aproximando ainda mais o Estado brasileiro com o movimento de proteção dos refugiados.

Quanto à Lei Federal nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997), Andrade e Marcolini (2002) afirmam que ela possui dois aspectos que merecem atenção especial. O primeiro se refere à definição de refugiado, cuja Lei, além de aderir à definição clássica disposta na Convenção de 1951 (ONU, 1951), também internalizou a definição ampla disposta na Terceira Conclusão da Declaração de Cartagena de 1984 (ACNUR, 1984). Conforme os autores, essa ampla definição é de extrema importância, quando consideradas as causas dos recentes deslocamentos forçados ao redor do mundo. Já o segundo, diz respeito à criação de um órgão denominado Comitê Internacional para os Refugiados (CONARE), responsável por decidir sobre o reconhecimento do *status* de refugiado, a cessação ou a perda da condição de refugiado. O órgão é formado por sete membros, responsáveis por oferecer assistência e programas de integração dos refugiados na sociedade. Dentre os membros, estão o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), o Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Ministério da Saúde (MS), o Ministério da Educação (MEC), o Departamento de Polícia Federal e a Cáritas, organização não governamental da Igreja Católica, parceira do ACNUR no Brasil.

Por fim, vale destacar que, mesmo com a promulgação de tais instrumentos normativos, as pessoas refugiadas em todo o mundo continuam enfrentando desafios significativos para a

efetivação de seus direitos, em especial o direito à educação. Feitas essas explanações, falaremos a seguir sobre a importância das políticas públicas para a garantia dos direitos das pessoas refugiadas, em especial o direito à educação.

1.3 Políticas públicas para o acesso à educação dos refugiados

No contexto de um Estado Social e Democrático de Direito – modelo adotado pela Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (Brasil, 1988) – o Estado assume a responsabilidade de promover e garantir os direitos previstos na Constituição. Para cumprir os ideais desse modelo de Estado, a ação de seus governantes, além de racional, deve ser planejada, o que ocorre por meio da formulação e implementação de políticas públicas²⁹ (Duarte, 2013). As políticas públicas, por sua vez, “não são apenas ações de governo, mas sim programas³⁰ de Estado que devem cumprir as prioridades vinculantes da Carta” (Silva Neto; Tabak, 2017, p. 490). Trata-se de uma série de atividades planejadas que visam assegurar a efetividade de uma gama de direitos fundamentais (educação, saúde, habitação, segurança pública, emprego etc.) ou, em última análise, a redução das desigualdades sociais e a produção da justiça social. Com efeito, também são as políticas públicas que efetivam o Estado Democrático de Direito, visto que “[...] não existe democracia, direitos humanos e justiça social, sem políticas públicas [...]” (Silva Neto; Tabak, 2017, p. 484) que garantam os direitos previstos na Constituição.

Duarte (2013), apoiada nos estudos de Bucci (2006), afirma que a formulação e a implementação das políticas públicas envolvem uma série de atividades, tais como:

- a) identificação dos problemas e demandas a serem atacados para a definição das prioridades a serem decididas junto aos formuladores de políticas públicas; b) formulação de propostas concretas entre diferentes opções de programas a serem adotados; c) implementação propriamente dita da política, com a criação da estrutura necessária e observância da burocracia existente, gasto de recursos e aprovação de leis; d) avaliação dos resultados da política por meio da verificação

²⁹ As políticas públicas são programas de ação governamental voltados à concretização dos direitos fundamentais, envolvem a atividade de planejamento, a regulação de comportamentos, a organização da burocracia estatal, a distribuição de benefícios e a tomada de impostos (Duarte, 2013, p. 2).

³⁰ Quando se fala em programa como elemento necessário para a configuração de uma política pública, o que se pretende descrever é o conteúdo da ação governamental propriamente dita, conteúdo este que é resultado de opções políticas concretas tomadas para a garantia dos mais variados direitos. É por meio de programas específicos que se definem as prioridades a serem adotadas, os destinatários de uma determinada política, os meios a serem utilizados para se alcançar os objetivos definidos, os recursos para o seu financiamento, os prazos estipulados etc. (Duarte, 2013, p. 11).

dos resultados e impacto da política, para que se possa aferir se ela realmente funciona ou não; e) fiscalização e controle da execução da política por meio da atuação da sociedade civil, dos Tribunais de Contas e do Ministério Público (Duarte, 2013, p. 12).

A partir do exposto, podemos inferir que não se trata de uma ação qualquer, mas sim de iniciativas voltadas para o cumprimento de metas que foram pensadas e planejadas, com vistas à concretização dos objetivos dispostos nas Constituições. De fato, as Constituições do Estado Social, diferentemente do que ocorre no Estado Liberal, trazem uma série de novas tarefas e exigências para a atuação dos Poderes Públicos, que devem se organizar para cumprir os fins e objetivos coletivos nela previstos (Bucci, 2013).

No Estado Social, existe um fundamento constitucional por trás das políticas públicas. Esse é o seu maior referencial. A ação do Estado deve estar direcionada para a realização dos fins materiais que caracterizam esse modelo de Estado, tendo em vista a concretização de um projeto de sociedade pautado na redução das desigualdades e na promoção do desenvolvimento. Esse projeto de nação, entre nós, está sintetizado no artigo 3º da CRFB/1988 (Duarte, 2013), no qual está instituído o Fundo Nacional de Desenvolvimento Regional, com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais e sociais, nos termos do artigo 3º, inciso III (Brasil, 1988). O Estado, grande agente do desenvolvimento, a fim de cumprir com seus deveres, deve organizar os meios postos à sua disposição para materializar os objetivos coletivos promulgados na Carta. Essa vinculação a fins juridicamente estabelecidos não retira o espaço de tomada de decisões por parte dos atores políticos, mas imprime um tipo de racionalidade necessária à sua atuação: aquela baseada no planejamento, em conformidade com o artigo 174 da CRFB/1988 (Brasil, 1988), voltado à realização de fins juridicamente determinados. A escolha dos meios, dos programas de ação específicos, pode variar, ou seja, está sujeita a decisões políticas, mas os fins estão dados (Bucci, 2013).

Nesse contexto, cabe indagar se está-se falando do mesmo fenômeno quando pensamos no planejamento de forma abrangente (Bercovici, 2009), no sentido da necessidade de adoção de uma política deliberada voltada à realização do desenvolvimento nacional e à redução das desigualdades, bem como aquela racionalidade que deve informar a adoção de programas de ação específicos e pontuais. Note-se que uma política pública pode ser formada por diferentes programas de ação destinados a uma finalidade comum, por exemplo: a democratização do acesso ao ensino superior ou a universalização do ensino obrigatório e gratuito (Bucci, 2013). O conteúdo específico

dos programas de ação, os seus destinatários prioritários e os meios para a sua realização podem variar, mas a política como um todo não pode se desvincular dos objetivos juridicamente determinados do Estado de bem-estar social, contribuindo para a reprodução ou o aprofundamento das desigualdades existentes.

O que está por trás dessa questão é uma reflexão sobre a compatibilidade entre uma lógica totalizante – de transformação das estruturas para realização de um novo projeto de nação mediante o desenvolvimento – e uma visão mais fragmentária, responsável pela definição de programas de ação isoladamente considerados (Bercovici, 2009). Entende-se que a utilização do conceito de política pública se presta tanto para um caso quanto para o outro, e o desenvolvimento pode ser considerado a principal política pública a ser realizada pelo Estado (Bercovici, 2006), e acrescenta-se: dela derivam todos os demais programas de ação que constituem elementos essenciais das políticas públicas no sentido lato. O fato é que o Estado exerce um papel fundamental de guiar a sociedade e organizar os recursos postos à sua disposição para a consecução de objetivos juridicamente relevantes (Simões, 2017). Num contexto de globalização, em que muitas decisões são tomadas no plano internacional pelos países mais ricos, pelas grandes corporações focadas no lucro e na reprodução do capital especulativo, ainda assim é possível continuar afirmando a centralidade do papel do Estado como grande agente do desenvolvimento e de combate às violações aos direitos humanos. Nesse contexto, pode ser incluído o direito dos refugiados à educação.

Com base nos relatórios do ACNUR sobre a Educação dos Refugiados, as pessoas refugiadas, ao chegarem no país de acolhida, enfrentam desafios significativos no acesso à educação. Este fato, por exemplo, implica a formulação e implementação de políticas públicas que levem em consideração não apenas a questão da falta de acesso à educação, mas também da permanência e qualidade da educação, justamente pelo fato de o acesso fazer parte da tríade (acesso, permanência e qualidade), “[...] processo que compõe a perspectiva democrática da educação” (Torres; Garcia, 2021, p. 176). Há que se considerar o fato de que os desafios no acesso à educação das pessoas refugiadas – a serem enfrentados por meio da implementação de políticas públicas – envolvem diferentes perspectivas. Nesse sentido, a formulação e a implementação de uma política pública voltada para a efetivação do direito à educação dos refugiados – que têm maiores dificuldades de acesso, quando comparados com os seus pares não refugiados – precisa levar em conta as peculiaridades dos setores, as singularidades da região na qual estão sendo

inseridas, bem como as suas particularidades, como gênero, idade, língua etc., que consequentemente exigem uma forma de tratamento específica.

Sabe-se que o ser humano não possui sua existência sustentada pela natureza sem agir sobre ela. Sem a intervenção adequada, o indivíduo perece. Nessa perspectiva, “[...] o que sobreleva é a relação do homem com a natureza por meio do trabalho e a humanização sob o aspecto de autocriação do homem no processo de transformação da natureza pelo trabalho” (Marx, 2015, p. 29). Da mesma forma, a educação é crucial para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação capacita e perpetua o conhecimento adquirido para as gerações seguintes, permitindo que evoluam e elevem a qualidade de vida. É na educação que são encontrados os meios formais e informais de perpetuar o conhecimento, abrindo espaço para que as gerações futuras desenvolvam meios mais eficientes e sustentáveis de viver, sendo um instrumento de progresso social (Cruz, 2014). É pela educação que se adentra na dialética do mundo, pois o caráter reflexivo humano auxilia a busca por respostas mais profundas sobre as necessidades humanas (Garcia, 2014).

A educação é a base para o desenvolvimento de um país. É por meio dela que acontece o processo de plenitude, uma vez que a “educação propicia a sua construção, fazendo com que ele seja capaz de gozar de sua liberdade” (Binja, 2015, p. 29). Em seu sentido mais genuíno, educação é a ação de pessoas entre pessoas e sobre pessoas. O “que se espera da educação, neste contexto, é de ser o determinante a universalizar laços dos agentes, ligando-o a uma cultura mais ampla do que aquela que suas raízes poderiam absorver no território do seu pertencimento” (Binja, 2015, p. 110). Francis Bacon, ao afirmar que o “*saber es poder; quanto más sabe el hombre tanto más puede*” (apud Lamana, 1964, p. 21), ressalta que o homem só é capaz de compreender bem o mundo se tiver uma ideia clara referente aos fatos que o caracterizam. O conhecimento é um processo de emancipação, pois ele é capaz de produzir independência em seu receptor, habilita-o a “fazer uso de seu próprio entendimento, a coragem de decidir e de servir-se de si próprio sem a condução de tutores” (Binja, 2015, p. 32).

Ademais, a educação é um processo constante de intervenção da realidade, o que se compatibiliza com a concepção de cidadania. Dessa forma, a educação libertadora tem a função de transformar o indivíduo em um agente político que pensa, age e faz uso da palavra para transformar o mundo (Jinkings, 2008). A transformação do homem, de uma figura meramente instrumental no trabalho para um indivíduo ativo, criador e transformador da realidade, é um

processo vital, mas também complexo (Martins; Mogarro, 2010). Neste contexto, é fundamental encontrar soluções que atendam às demandas humanas reais e sejam capazes de gerar impacto, evitando soluções meramente formais que não atendem necessidades pontuais e urgentes. E o aprendizado de normas e cidadania exige dedicação, compromisso e responsabilidade, pois, para isso, é preciso aprender a optar e decidir, discernindo as atitudes e dedicando-se ao exercício do princípio da liberdade.

Vale ressaltar que “educação não é um negócio, é criação, não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Educação não é uma mercadoria” (Mészáros, 2008, p. 26). As palavras do autor ajudam a construir a tese de que a sociedade precisa voltar a restabelecer a educação como um direito humano fundamental, a qual deve ser sempre continuada e permanente, ou não pode ser considerada educação. Resgatando o papel de continuar a construir, cuidar e preservar o mundo, o Estado e a sociedade precisam trabalhar na consolidação de uma educação capaz de dar ênfase à autonomia de cada indivíduo, fazendo com que sejam capazes de pensar criticamente (Saviani, 1983). Promover a autonomia intelectual e o pensamento crítico é essencial para formar cidadãos conscientes, ativos e responsáveis, capazes de contribuir de forma significativa para a sociedade e para o mundo. Nessa perspectiva, a educação emancipatória tem como função instigar o Homem como um ente político que pensa, age e que usa a palavra como uma ferramenta para mudar o mundo (Mészáros, 2008).

A sociedade só pode ser transformada pela luta de classes (Pachukanis, 2017), mas, para tal, é necessária a reorganização quanto ao posicionamento do homem diante do capital, pois este sempre será incontrollável e incorrigível. Transformar tais ideias e princípios em ações concretas é uma tarefa árdua, mas é imprescindível que as ações desenvolvidas em sala de aula, fóruns acadêmicos e campanhas publicitárias saiam dos espaços fechados e sejam levadas às ruas, adentrando nos espaços públicos e alcançando a sociedade brasileira (Falcão, 2014).

Considerando a inexistência de uma ideia universal, a educação em cidadania deve fundamentar-se em trazer emancipação de acordo com as peculiaridades regionais, mercantis e laborais de cada Estado (Saviani, 1983). A educação cidadã deve ultrapassar a mera formulação abstrata, englobando a conscientização histórica e contemporânea, projetando-se para o futuro, já que lida com a responsabilidade individual. É fundamental que ela leve em conta a mutabilidade da moral e a força de sua repercussão social, tornando possível que o indivíduo se torne autônomo

e capaz de tomar decisões conscientes no exercício de sua atividade profissional, sempre dentro dos limites da legislação vigente no país (Lombardi; Saviani, 2011).

A proposta de uma educação cidadã, que busca formar sujeitos críticos e participativos na sociedade, deve ser embasada em fundamentos teórico-metodológicos. Esses fundamentos devem considerar os princípios e valores sociais, normativas e panoramas da realidade, ao mesmo tempo em que garantem a liberdade de ensino (Braga *et al.*, 2023). Além disso, é importante que esses fundamentos estejam inseridos em abordagens teóricas que reconheçam o sujeito receptor como um ser multifacetado e dotado de diversidade cultural (Martins; Mogarro, 2010). Dessa maneira, a educação cidadã pode contribuir para o desenvolvimento e a formação de uma sociedade mais justa e participativa, na qual os indivíduos façam valer seus direitos a ter direitos.

A escola é um ambiente adequado para promover o desenvolvimento integral dos alunos “[...] por meio da aprendizagem de saberes e modo de ação, para que se transformem em cidadãos criticamente participativos na sociedade em que vivem”. Ela é para muitos, “a única via possível, do qual as pessoas podem aceder ao usufruto de outros direitos [...]” (Lombardi; Saviani, 2011, pp. 178-179). Partindo desse precursor, o que se espera da escola, é que ela seja capaz de proporcionar a todos os alunos o domínio dos conteúdos ministrados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, para darem continuidade aos seus estudos, as tarefas sociais e profissionais (Libâneo, 2013). A partir do exposto, é possível amadurecer as primeiras preocupações em relação à educação para os Direitos Humanos, onde se inclui os direitos dos refugiados.

O direito à educação tem suma importância para todos os cidadãos, sobretudo para o adolescente, visto que ele é um jovem ainda em processo de desenvolvimento e de autoconhecimento, que passará por um processo de transição para a vida adulta, onde deverão assumir responsabilidades maiores dentro da sociedade. Garantir o direito à educação aos adolescentes e jovens refugiados é permitir que eles tenham as mesmas oportunidades que os seus pares não-refugiados, isto é, de darem continuidade aos seus estudos e as suas tarefas profissionais. Além disso, o direito à educação permite “[...] a integração na comunidade, a promoção da emancipação feminina e a proteção das crianças contra a exploração sexual e de seu trabalho [...]”, bem como “[...] a difusão da democracia, dos direitos humanos e da proteção do meio ambiente, valores cruciais no mundo contemporâneo” (Ranieri, 2009, p. 281). Diante do exposto, podemos inferir porque é tão importante garantir a democratização da educação.

Garantir a democratização do conhecimento pela educação possui uma função social, devendo, sobretudo, ser pauta de políticas públicas do Estado (Martins; Mogarro, 2010). A democratização da educação, bem como a criação e implementação dessas políticas são cruciais para promover a igualdade social e o desenvolvimento humano, ao permitir que todos tenham as mesmas oportunidades de adquirir habilidades e competências necessárias para uma vida digna, produtiva e participativa na sociedade. Nessa perspectiva, a prática educativa deve visar o despertar dos horizontes de possibilidades e reforçar o pensamento crítico por meio da análise da realidade, já que as pessoas não nascem prontas e vão se fazendo por meio da condição de inacabamento do ser humano (Freire, 2014). O poder emancipatório da educação pode transformar a vida das pessoas refugiadas, tirando-as da precariedade e submissão vazias que as constituem, à medida que as coloca no lugar de um ser de direito. Bottamedi (2017) argumenta que:

[...] a educação é base constitutiva da formação humana, alicerce que sustenta a concretização de outros direitos individuais, sociais, econômicos e culturais, veículo que conduz o ser humano à fruição de uma vida digna, à inclusão social e ao desenvolvimento de suas potencialidades (Bottamedi, 2017, p. 17).

O acesso escolar, seja na etapa da educação básica ou superior, apesar de ser uma condição necessária, não é suficiente para tirar das penumbras do esquecimento social as milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. O discurso atual sobre educação, infelizmente, tem se limitado ao desenvolvimento de habilidades e competências, ignorando o fato de que a educação abrange tudo o que contribui para o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, que transcende o âmbito acadêmico. É importante lembrar que a educação desempenha um papel crucial na sustentação de todo o sistema social, e que seu alcance deve ser ampliado para além dos limites impostos pela divisão entre diferentes áreas do conhecimento (Garcia, 2014).

Na busca pelo desenvolvimento e a construção de uma sociedade mais justa e participativa, o Estado desempenha um papel de fundamental importância, que é o de promover e garantir o direito à educação para que tal mudança ocorra na sociedade. Ao Estado cabe a responsabilidade de garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação (Lombardi; Saviani, 2011). Também compete ao Estado estabelecer políticas e diretrizes, autorizar o funcionamento das escolas e financiar a educação (Cury, 2007). As políticas públicas são de fundamental importância para garantir a universalização, a manutenção e o desenvolvimento da educação, incluindo as diretrizes

curriculares. São elas que conferem as classes menos favorecidas e grupos étnicos a garantia de diversos direitos sociais preconizados na Constituição.

Outra responsabilidade que compete ao Estado é a autorização de funcionamento, tanto das escolas públicas como das escolas privadas. Estas devem obedecer às normas gerais da educação e de avaliação de qualidade. O Estado também é responsável pelo financiamento da educação, seja por meio de impostos arrecadados ou através da complementação financeira (Cury, 2007). O financiamento adequado da educação, por exemplo, pode ajudar na melhoria das escolas, na formação de professores, bem como na permanência de boa parte dos alunos na escola pública, “[...] já que as famílias pobres, que são a maioria, necessitam da ajuda financeira dos filhos” (Ribeiro, 2003, p. 169), o que consequentemente faz com que muitos jovens abandonem a escola para poderem trabalhar e ajudar suas famílias. Por fim, o dever do Estado em relação a educação, não se esgota na oferta e no financiamento da educação. O Estado deve prover todos os meios necessários para que o direito à educação esteja disponível, acessível e adequado às necessidades sociais, bem como às necessidades de cada indivíduo (Ranieri, 2009).

Vale ressaltar que a responsabilidade com a educação não se limita apenas às iniciativas governamentais, mas também a família e a sociedade em geral. Juntos, o Estado, a família e a sociedade em geral devem zelar pelo direito à educação de todos. Trazendo para o contexto das pessoas refugiadas, a sociedade também se mostra essencial no combate à discriminação, a xenofobia, ao racismo e a intolerância (Patarra, 2006), visando extirpar a falsa ideia de superioridade frente à esta minoria, permitindo a sua inserção sociocultural. Nesta esteira, não há como compactuar com políticas que visam exclusivamente a contenção dos refugiados, principalmente em uma comunidade que preconiza em seu arcabouço jurídico, em nível internacional, a solidariedade, a cooperação e que reconhece e compromete-se a proteger e garantir uma gama de direitos fundamentais da pessoa humana, em especial às pessoas refugiadas.

Diante do exposto, discutiremos na seção seguinte, o direito de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana no contexto da Amazônia, com base nas legislações brasileiras.

SEÇÃO 2: REFUGIADO E O DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

As leis que não são iguais para todos transformam-se em direitos e privilégios, o que contradiz a própria natureza do Estado-nação (Arendt, 2013, p. 355).

Nesta seção analisaremos o processo de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana no contexto da Amazônia, com base nas legislações brasileiras que asseguram o direito à educação de todos em seu território, incluindo as pessoas refugiadas sob proteção. Contudo, primeiramente, vamos analisar a estrutura e organização da Educação Básica e do currículo escolar na América Latina, seguida pela análise de Venezuela e Brasil.

Tal análise é fundamental para a pesquisa, tendo em vista que a estrutura e organização da educação Básica e do currículo escolar difere de um país para outro e essas diferenças incidem diretamente no processo de acesso à educação, uma vez que o acesso escolar não se dá apenas por meio da matrícula, mas também considerando a permanência e a qualidade da educação ofertada, o que inclui os conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula.

Também analisaremos as legislações nacionais que asseguram o direito à educação da pessoa refugiada, como forma de verificar como o Estado brasileiro tem assegurado esse direito para os jovens refugiados sob a sua proteção. Por fim, analisaremos o processo de acesso à educação das pessoas refugiadas no contexto da Amazônia, aspecto que pode ajudar na criação e implementação de políticas públicas para o acesso à educação desses jovens na região. Em síntese, a discussão se ampara na análise das legislações brasileiras que asseguram o direito à educação das pessoas refugiadas que residem na região amazônica.

2.1 Educação Básica na América Latina

A educação básica é o ciclo educacional ofertado e garantido para todas as crianças e adolescentes pelos Estados. Nesse contexto, todos os países da América Latina possuem legislações que regulamentam a educação básica dentro de seu território. Nos últimos 20 anos, muitos destes países realizaram alterações em suas legislações³¹ que impactaram significativamente nos principais aspectos dos sistemas de educação na região. Essas alterações têm como propósito

³¹ Não é objetivo nosso, neste estudo, discutir as atualizações das legislações de cada país latino-americano.

explicitar a educação como um direito de todos e dever do Estado em respeitar, proteger e garantir a sua efetividade, além de possibilitar um maior alcance do nível educacional, de forma a garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a um amplo corpus de conhecimentos e habilidades para o seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

De acordo com o Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE) da UNESCO (s.d.), na América Latina, 14 dos 19 países latino-americanos utilizam o termo educação básica, porém com uma variação de abrangências (IIPE; UNESCO, s.d.). Isso significa que há diferenças significativas na forma como os países latino-americanos a organizam e implementam. Essas variações resultam em diferentes formas de organização do sistema educacional, dos níveis de escolaridade, do tempo de duração e na construção dos currículos, o que consequentemente reflete no alcance do nível educacional na região.

No que tange à organização, o IIPE da UNESCO afirma que a Educação Básica na região está organizada em três níveis: educação infantil (CINE 0 10 e 0 20), educação primária (CINE 1) e educação secundária (CINE 2 e 3). Em relação à educação secundária, essa ainda pode ser dividida em dois níveis: educação secundária inferior (CINE 2), que geralmente abrange os primeiros anos do ensino secundário (em alguns países esta etapa corresponde aos anos finais do ensino fundamental) e educação secundária superior (CINE 3), que corresponde aos anos finais da educação básica.

Quanto à classificação (CINE 0 10, 0 20, 1, 2 e 3), trata-se de uma Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE), que foi desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) com o intuito de melhor agrupar os cursos de educação, segundo a semelhança de conteúdo temático (IIPE; UNESCO, s.d.).

A respeito da organização da educação secundária, é importante mencionar que esta não é homogênea na região, visto que, em alguns países da América Latina, esse nível de escolaridade pode durar mais ou menos tempo do que em outros. Assim, conforme o Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE) da UNESCO (s.d.):

[...] há países em que a educação secundária ocupa dois anos teóricos de duração (como El Salvador e Honduras) ou três (como Paraguai e o ensino médio no Brasil), e outros com uma duração que chega a seis anos (como Argentina e Uruguai). As variações existentes entre os países também envolvem a organização do nível em um único período homogêneo (como Bolívia, Nicarágua, Peru e Venezuela) e, em outros casos, a divisão do nível em dois períodos (secundário inferior e superior – que adquirem diferentes denominações em cada caso –, como

acontece na Argentina, Colômbia, Cuba, República Dominicana e Uruguai). Considerando a classificação CINE da UNESCO, é possível observar que muitos dos países da região têm um período do CINE 2 incluído como a última parte da educação básica (por exemplo, Brasil, El Salvador, Honduras e Paraguai) (IIPE; UNESCO, s.d., p. 2).

Em termos de alcance do nível educacional, o Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE) da UNESCO (s.d.) assevera que o Brasil, a Venezuela, o Peru e a Nicarágua, são os países da América Latina que “[...] possuem maior alcance do nível, abarcando desde a primeira infância até o final da escola secundária” (IIPE; UNESCO, s.d., p. 2). Contudo, nesses países “[...] a educação básica inclui alguns anos de escolaridade obrigatória e outros que não o são” (IIPE; UNESCO, s.d., p. 1), como por exemplo, a educação secundária inferior (CINE 2), que é obrigatória em todos os países latino-americanos, com exceção da Nicarágua. Em contrapartida, a educação secundária superior (CINE 3) é obrigatória apenas em 13 dos 19 países da região³² (IIPE; UNESCO, s.d.). Isso significa que a educação secundária superior ainda não é uma obrigatoriedade em todos os países da América Latina. No que tange ao tempo de duração da escolaridade obrigatória, o IIPE da UNESCO (s.d.) aponta que em alguns países da região:

A escolaridade obrigatória tem uma duração de 15 anos no Equador, no México e na Venezuela; 14 anos na Argentina, na Bolívia, no Brasil, no Peru e no Uruguai; 13 anos no Chile, na Costa Rica, no Paraguai e na República Dominicana; 12 anos em El Salvador, na Guatemala e em Honduras; 11 anos no Panamá; 10 anos na Colômbia; 9 anos em Cuba; e 7 anos na Nicarágua (IIPE; UNESCO, s.d., p. 1).

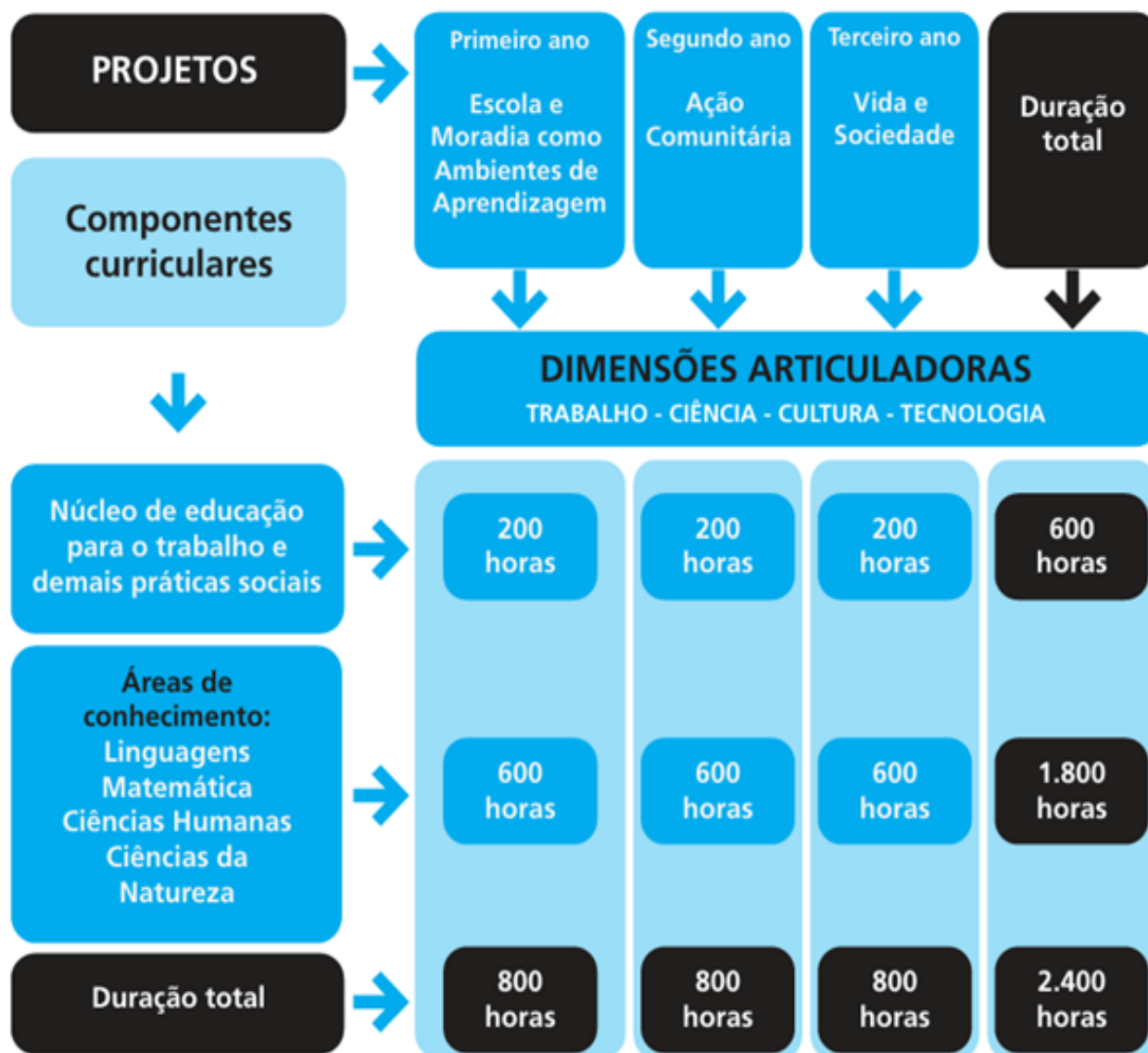
Em suma, essa variação na organização e no tempo de duração dos níveis pode resultar em disparidades no acesso à educação e na qualidade da educação ofertada para os alunos em mobilidade. Alunos em mobilidade, como os migrantes e refugiados venezuelanos na América Latina, por exemplo, podem enfrentar desafios significativos na adaptação ao novo sistema educacional, o que consequentemente pode afetar seu desempenho acadêmico e a oportunidade de reconstrução de suas vidas nos países de acolhimento.

Por fim, o currículo é um elemento fundamental para a formação acadêmica, pessoal e profissional dos alunos, estando intimamente ligado ao processo de acesso à educação. Com isso, de acordo com Regattieri e Castro (2018, p. 17), em parceria com a UNESCO, o currículo deve ser

³² Venezuela, Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai.

centrado “[...] no planejamento (concepção) e na efetivação (execução) de propostas de trabalho individual ou coletivo que cada estudante usará para produzir e transformar sua realidade e, ao mesmo tempo, desenvolver-se como ser humano”. A figura 4 sintetiza uma possível estrutura e organização do currículo escolar resultante da junção de três mecanismos de integração: o núcleo, as áreas e as dimensões articuladoras.

Figura 4 – Estrutura e organização do currículo da educação secundária na América Latina



Fonte: Regattieri e Castro (2018).

Em síntese, a figura anterior sugere uma forma para os países da América Latina organizarem, estruturarem e operacionalizarem o currículo escolar dentro de seu território, com

vistas a garantir o acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada e equitativa para todos os jovens, incluindo os refugiados, que têm buscado a possibilidade de reconstruir suas vidas na região amazônica.

Por se tratar de um estudo sobre o processo de acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação na cidade de Manaus, é crucial que seja feita uma análise, tanto da organização do sistema educacional, quanto da estrutura curricular do Brasil e da Venezuela. Portanto, a análise será feita com base nos anos finais da educação básica, mais especificamente na etapa da educação secundária, denominada na Venezuela como educação média, e, no Brasil, como ensino médio.

2.1.1 Educação Básica e o currículo escolar na Venezuela

A educação básica na Venezuela é regulamentada segundo a Lei Orgânica da Educação, instituída por meio da Lei nº 5.929, de 15 de agosto de 2009 (Venezuela, 2009). De acordo com a referida lei, a educação venezuelana é dividida em dois grandes segmentos: Subsistema de Educação Básica e Subsistema de Educação Universitária. Além disso, possui modalidades educacionais que compreendem a Educação especial, Educação de jovens e adultos, Educação em fronteiras, Educação rural, Educação para as artes, Educação militar, Educação intercultural, Educação intercultural bilíngue (Venezuela, 2009).

O Subsistema da Educação Básica compreende os níveis da educação infantil (maternal e pré-escola, CINE 0 10 e 0 20), educação primária (CINE 1) e educação secundária (CINE 2 e 3) denominada educação média (IIPE; UNESCO, 2019) (Quadro 6).

Quadro 6 – Organização do sistema educacional na Venezuela

Nível e subdivisões			Duração	Faixa etária	
	Educação infantil	Maternal	2 anos	0 – 2 anos	
		Pré-escola (obrigatória)	3 anos	3 – 5 anos	
	Educação primária (obrigatória)		6 anos	6 – 11 anos	

Subsistema da Educação Básica	Educação média (obrigatória)	6 anos	12 -17 anos/18 anos mais	Especial / Educação de jovens e adultos / De fronteira / Rural / Artes / Militar / Intercultural / Intercultural bilíngue	Educação Média Geral e Técnica
Subsistema da Educação Universitária	Terciário	Variável	18 anos mais		
	Universitário				
	Pós-graduação				

Fonte: adaptado com base nos dados do IIPE da UNESCO (2019).

Na Venezuela, conforme o IIPE da UNESCO (2019), a Educação Básica obrigatória e gratuita abarca desde a educação infantil até os anos finais da educação média, ou seja, dos 2 aos 17 anos de idade. A educação infantil é constituída pelo maternal (0 a 2 anos) e pela pré-escola (3 a 5 anos), sendo destinada a crianças de 45 dias a 5 anos de idade. No entanto, nesta etapa de ensino, apenas o nível da pré-escola é considerado obrigatório. Segundo a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE) desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a primeira etapa da educação infantil (maternal) corresponde ao CINE 0 10, enquanto a segunda etapa (pré-escola) corresponde ao CINE 0 20 (IIPE; UNESCO, 2019). Como já mencionado anteriormente, essa classificação ajuda a agrupar os cursos de educação, de acordo com a semelhança de conteúdo temático.

Em relação à educação primária, esta é destinada a crianças entre 6 e 11 anos de idade, sendo inteiramente obrigatória durante os seis (6) anos de duração da etapa. Na Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE), o nível primário corresponde ao CINE 1. Já a educação secundária, denominada educação média, é destinada a adolescentes entre 12 e 17 anos de idade ou 18 anos mais. É uma etapa de ensino obrigatória no país. Na Venezuela, a educação secundária inclui dois tipos diferentes de oferta, tais como educação média e educação técnica. A primeira etapa (denominada educação média) contempla cinco anos de escolaridade e a segunda (denominada educação técnica), seis. Na classificação dos sistemas educacionais desenvolvida pela UNESCO, os primeiros três anos de educação secundária correspondem à secundária inferior (CINE 2) e os últimos três anos, à secundária superior (CINE 3) (IIPE; UNESCO, 2019).

Com relação à oferta da educação técnica no nível médio do subsistema da educação básica, o IPE da UNESCO (2019) destaca que esta etapa de ensino oferece “[...] formação geral tecnológica e capacitação em aplicações técnicas profissionais”. Além disso, o propósito na referida etapa é “[...] contribuir para a aquisição de cultura geral, bem como facilitar o ingresso no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos em direção à educação superior” (IPE/UNESCO, 2019). Dentre as especialidades trabalhadas nesta etapa estão a agricultura, artes, promoção social e serviços de saúde, indústria, comércio e serviços administrativos, segurança e defesa, além de educação intercultural bilíngue.

No que tange ao currículo escolar da educação secundária na Venezuela, este foi organizado com base em 5 séries (do 1º ao 5º ano), com duração de 5 anos. O currículo é constituído por 6 áreas de aprendizagem, dentre as quais a de Linguagem, Comunicação e Cultura; Seres humanos e sua interação com outros componentes do meio ambiente; Ciências Sociais e Cidadania; Desenvolvimento endógeno, por e para o trabalho libertador; Filosofia, Ética e Sociedade; e Educação Física, Esporte e Recreação. Cada área de aprendizagem é constituída por disciplinas distintas entre si, tais como Espanhol (língua nativa), além do Inglês, Francês ou Português; Ciências Naturais, Biologia, Ciências da Terra e Ciências da Saúde; Química; Física e Matemática; História da Venezuela e do Mundo, Geografia da Venezuela e do Mundo, Arte, Desenho e História da Arte e Família e Educação Pré-Militar; Investigação; Sociologia e Filosofia; Psicologia e Educação Física. Ao todo, as horas-aulas por disciplina em cada série (do 1º ao 5º ano) totalizam cerca de 40h (Quadro 7).

Quadro 7 – Estrutura curricular da educação média na Venezuela

Áreas de aprendizagem	Referências	Horas por aluno						
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano		5º ano	
					Natureza	Social	Natureza	Social
Linguagem, Comunicação e Cultura	Espanhol	6	6	5	4	5	4	5
	Inglês - Francês - Português	3	3	3	2	4	2	4
Seres humanos e sua interação com outros componentes do meio ambiente	Ciências Naturais, Biologia, Ciências da Terra e Ciências da Saúde	4	4	4	4	2	4	2
	Química	---	---	4	4	---	4	---
	Física	---	---	4	4	---	4	---
	Matemática	5	5	5	5	5	5	5
Ciências Sociais e Cidadania	História da Venezuela e do Mundo	4	4	3	2	3	2	3
	Geografia da Venezuela e do Mundo	4	4	3	2	3	2	3
	Arte, Desenho e História da Arte	2	2			2		2
	Família e Educação Pré-militar	2	2		2	2	2	2
Desenvolvimento endógeno, por e para o trabalho libertador	Investigação	5	5	5	4	5	4	5
Filosofia, Ética e Sociedade	Sociologia e Filosofia	---	---	---	2	4	2	4
	Psicologia	---	---	---	2	2	2	2
Educação Física, Esporte e Recreação	Educação Física	4	4	3	2	2	2	2
Orientação estudantil		1	1	1	1	1	1	1
TOTAL		40	40	40	40	40	40	40

Fonte: adaptado com base nos dados do *Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza y la Ciencia* – CENAMEC (2007, p. 113, tradução nossa).

2.1.2 Educação Básica e o currículo escolar no Brasil

A educação básica no Brasil é regulamentada segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN), instituída por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). A normativa dispõe de 92 artigos que versam sobre a organização dos níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. Segundo o artigo 21, inciso I e II, da Lei nº 9.394 de 1996, a educação escolar brasileira está organizada em dois grandes segmentos: Educação Básica e Educação Superior (Brasil, 1996, art. 21, I, II). Além de possuir modalidades educacionais que compreendem a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional.

A Educação Básica no Brasil, conforme o artigo 4º, inciso I, alíneas a, b e c, da Lei nº 9.394 de 1996, é constituída por três níveis: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (I e II) e ensino médio (Brasil, 1996) (Quadro 8).

Quadro 8 – Organização do sistema educacional no Brasil

Nível e subdivisões			Duração	Faixa etária		
Educação Básica	Educação infantil	Creche	1 ano	0 – 2 anos	Educação de jovens e adultos / Especial e Profissional	Educação Técnica e Profissional
		Pré-escola (obrigatória)	2 anos	3 – 5 anos		
	Ensino fundamental	Fundamental I (obrigatório)	5 anos	6 – 10 anos		
		Fundamental II (obrigatório)	4 anos	11 – 14 anos		
	Ensino Médio (obrigatório)		3 anos	15 -17 anos/18 anos mais		
Educação Superior	Universitário		Variável	18 anos mais		
	Pós-graduação					

Fonte: elaboração própria (2024), com base na LDBEN (1996).

No Brasil, a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. A Educação Básica obrigatória compreende os níveis da educação infantil (pré-escola), do ensino fundamental (I e II) e do ensino médio. Vale ressaltar que a obrigatoriedade do nível do ensino médio no Brasil se deu tardiamente, por meio da Emenda Constitucional nº 59 no ano de 2009 (Brasil, 2009). Apesar do avanço tardio, o Brasil, assim como a Venezuela, constitui o grupo de

quatro países da América Latina que possui maior alcance do nível na região, abarcando desde a primeira infância até os últimos anos da escola secundária.

A educação infantil tem duração total de 5 anos e se divide em dois níveis. O primeiro corresponde à creche e é destinado a crianças de 0 a 2 anos de idade, enquanto o segundo compreende a educação primária, destinada a crianças entre 3 e 5 anos de idade. É importante mencionar que, nesta etapa de ensino, apenas a educação primária é considerada obrigatória. Com relação ao ensino fundamental, possui duração de 9 anos e se divide em dois níveis: ensino fundamental I (anos iniciais) e ensino fundamental II (anos finais). O primeiro nível (dos anos iniciais), é destinado a crianças entre 6 e 10 anos de idade, enquanto o segundo nível (dos anos finais), destina-se a crianças entre 11 e 14 anos de idade. Esta etapa da educação brasileira também é considerada obrigatória, tanto nos anos iniciais, como nos anos finais. Por fim, a última etapa da Educação Básica brasileira, com duração de 3 anos, é destinada a adolescentes entre 15 e 17 anos de idade. O principal objetivo deste nível é proporcionar o desenvolvimento integral do educando, preparando-os para a vida adulta, o mercado de trabalho e o ensino superior (Brasil, 1996).

No que tange ao currículo da Educação Básica no Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN), em seu artigo 26, estabelece que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma “[...] base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996, art. 26). Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente:

[...] o estudo da língua portuguesa e da matemática; o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; da arte, educação física e história do Brasil (que deverá levar em conta as contribuições das matrizes indígena, africana e europeia); língua inglesa; artes visuais, a dança, a música e o teatro; projeto e pesquisas envolvendo os temas transversais; exibição de filmes de produção nacional; conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher (incluídos como temas transversais, nos currículos); educação digital (com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais); o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 1996, art. 26, § 1º ao § 11º).

Em relação ao ensino médio, cabe aqui mencionar que a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), popularmente conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio (NEM), alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN) e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, como a alteração da carga horária e a organização de um novo currículo escolar mais flexível, que contemple “[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (Brasil, 2018). Segundo o Ministério da Educação (MEC), a carga horária foi alterada para reduzir a evasão escolar e melhorar a qualidade da educação para os jovens no ensino médio. No entanto, cabe aqui ressaltar que, ao definir tais mudanças na carga horária e tornar o currículo mais flexível, os jovens não terão acesso a todas as disciplinas que são fundamentais para o seu pleno desenvolvimento e preparo para a vida acadêmica. No que tange à mudança na estrutura curricular, esta se deu pelo fato de o currículo atual ser considerado “excessivamente acadêmico, inteiramente desconectado da realidade do mercado de trabalho [...]” (Brasil, 2018).

De acordo com o MEC, a necessidade de qualificação dos jovens foi reforçada por meio de uma pesquisa realizada pela Fundação Dom Cabral, na qual os resultados apontam que “[...] 91% das empresas têm dificuldade de contratar profissionais qualificados, 80% consideram a oferta de mão de obra de média a baixa qualidade e metade delas precisa treinar entre 40 e 80% dos novos contratados” (Brasil, 2018). Partindo dessa premissa, entende-se que o novo currículo disposto na Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017) tem como principal objetivo preparar a juventude para servir de mão de obra e não para dar continuidade aos seus estudos. Desse modo, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) gerou diversos debates com a sociedade, fazendo com que o MEC lançasse a Consulta Pública para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. A partir dos resultados dessa consulta, o MEC apresentou um projeto de lei (PL) para alterar a Política Nacional de Ensino Médio. Dentre os pontos fundamentais do PL, a retomada da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas e a retomada dos componentes curriculares obrigatórios (Brasil, 2024).

Como resultado do projeto de lei (PL), o Governo Federal sancionou a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN) e revogou parcialmente a Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), a qual dispõe sobre a reforma do Novo Ensino Médio (NEM). A nova lei, nº 14.945 de 2024 (Brasil, 2024),

avança em três questões cruciais para garantir que os jovens tenham pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania. Em primeiro lugar, a Lei determina o retorno da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas, o que permite o retorno de disciplinas como história, biologia, sociologia e educação física. Em segundo, o fomento da matrícula de ensino técnico no ensino médio (demanda dos estudantes durante a consulta pública). Por fim, em terceiro lugar, a Lei regulamenta o itinerário formativo de aprofundamentos (Brasil, 2024). Em síntese, a nova Lei nº 14.945 de 2024 (Brasil, 2024) foi implementada com vistas a solucionar os problemas identificados durante a implementação da reforma do NEM, que, além de fragilizar a formação dos jovens e intensificar as desigualdades educacionais e sociais, também incide diretamente na questão da democratização da educação brasileira.

Com base na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), o currículo do Ensino Médio na rede estadual de educação do estado do Amazonas foi organizado em 4 áreas de aprendizagem: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além do Itinerário Formativo de Aprofundamentos. Cada área do conhecimento é constituída por componentes curriculares que são obrigatórios e distintos entre si, tais como Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Física, Química, Biologia, Matemática, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. O Quadro 9 apresenta de forma detalhada a estrutura curricular do Novo Ensino Médio, com implementação para os anos de 2025/2026:

Quadro 9 – Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio – Escola de Jornada Parcial/Regular (Diurno/Noturno)

Legislação	Áreas do Conhecimento		Componentes Curriculares	Séries						Carga Horária Total
				1º ano		2º ano		3º ano		
				AS	HA	AS	HA	AS	HA	
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) Resolução CNE nº 04, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018) Resolução CNE/CEB nº 01, de 04 de outubro de 2022 (Brasil, 2022) Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024) Resolução CNE/CEB nº 2, de novembro de 2024 (Brasil, 2024)	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e suas Literaturas	2	80	3	120	3	120	320
			Artes	1	40	1	40	1	40	120
			Educação Física	1	40	1	40	1	40	120
			Língua Inglesa	2	80	1	40	2	80	160
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	80	2	80	2	80	240
			Química	2	80	2	80	2	80	240
			Biologia	2	80	2	80	2	80	240
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	3	120	3	120	320
		Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	2	80	1	40	200
			Geografia	2	80	1	40	2	80	200
			Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
			Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
		Carga Horária da Formação Geral Básica			20	800	20	800	20	800
	ITINERÁRIO FORMATIVO	Aprofundamentos	Linguagens e suas Tecnologias	2	80	2	80	2	80	240
			Matemática e suas Tecnologias	1	40	1	40	1	40	120
			Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1	40	1	40	1	40	120
			Ciências da Natureza e suas Tecnologias	1	40	1	40	1	40	120
		Carga Horária do Itinerário Formativo			5	200	5	200	5	200
	CARGA HORÁRIA TOTAL			25	1.000	25	1.000	25	1.000	3.000

Legenda: A.S = Aula Semanal H.A = Hora Anual Semanas: 40

Fonte: SEDUC/AM (2024).

Ao analisar o Quadro 9, é possível verificar que o tempo mínimo do estudante na escola, conforme a estrutura curricular do Novo Ensino Médio, instituído por meio da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), foi ampliado de 800 horas para 1.000 horas anuais, totalizando ao longo dos três anos 3.000 horas aulas. Desse número, 2.400 horas aulas foram destinadas para os componentes curriculares (Formação Geral Básica) previstos na BNCC, e 600 horas aulas foram destinadas para o Itinerário Formativo de Aprofundamentos. Em relação aos componentes curriculares (anteriormente conhecidos como disciplinas obrigatórias), apenas a Língua inglesa compõe o currículo brasileiro. Embora a Lei nº 14.945 de 2024 (Brasil, 2024) afirme que as instituições de ensino brasileiras poderão ofertar outras línguas, preferencialmente o espanhol (Brasil, 2024, art. 35-D, § 3º), esta não possui obrigatoriedade, sendo opcional para as instituições de ensino ofertarem-na ou não.

Embora a língua inglesa seja a língua mais falada internacionalmente, presente no currículo escolar de diversos países, é importante lembrar que o Brasil faz parte dos países que englobam a América Latina, que tem como língua oficial a língua espanhola. Diante do exposto, vale ressaltar que, dos países que englobam a América do Sul, “o Brasil é o único país que tem a língua portuguesa como língua oficial” (Trujillo; Trujillo, 2016, p. 76), o que consequentemente incide no processo de ensino-aprendizagem dos jovens refugiados venezuelanos presentes na rede estadual de educação, que deverão apreender os conteúdos curriculares na língua portuguesa do Brasil. Vale ressaltar que a língua não é apenas um meio de comunicação e interação entre as pessoas, ela também “[...] traz consigo marcas e intencionalidades de um povo, pois está interligada com a história, crença, costumes e cultura de determinada comunidade [...]” (Magalhães, 2024, p. 11). Partindo dessa premissa, destacamos a necessidade de o currículo escolar levar em consideração não apenas o ensino da língua inglesa como obrigatório, mas também o ensino da língua espanhola, visto que o Brasil é o único país da América do Sul que tem a língua portuguesa como língua oficial e, mesmo assim, tem recebido um número significativo de refugiados cuja língua materna é o espanhol.

Ademais, ao comparar o currículo escolar da educação média na Venezuela com o currículo escolar do ensino médio no Brasil, podemos observar que eles apresentam algumas diferenças, dentre as quais o tempo de duração (Venezuela, 5 anos; Brasil, 3 anos), a carga horária das aulas e alguns componentes curriculares. Conforme já vimos em passagem anterior do texto, essas diferenças representam obstáculos significativos no acesso à educação desses jovens, uma vez que o acesso à educação não se dá apenas por meio da matrícula escolar, mas também da permanência e qualidade da educação ofertada aos estudantes, incluindo os conteúdos que são ministrados pelos professores em

sala de aula. Nesse sentido, a construção do currículo escolar no âmbito das políticas públicas é tida como fundamental para garantir o acesso escolar dos jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na região.

Dito isto, na próxima seção falaremos sobre o processo de acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre, os quais, conforme a 8ª edição do Relatório “Refúgio em Números”, de 2022, são os principais estados da região Norte que mais acolhem essa população.

2.2 O direito à educação dos refugiados no ordenamento jurídico brasileiro

O Brasil é um dos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) que, embasado nos diversos instrumentos normativos e tratados internacionais e regionais, realiza modificações em suas legislações internas. No âmbito educacional, o Estado brasileiro possui diversas legislações que asseguram o direito à educação de todas as pessoas em seu território, a começar pela Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (Brasil, 1988), que redemocratizou o Brasil e marcou a abertura democrática do país. O Quadro 10, apresenta as normativas brasileiras que asseguram o direito à educação e orientam o atendimento educacional, tanto das crianças, adolescentes e jovens brasileiros, como também dos estrangeiros em seu território, sejam eles migrantes, apátridas, refugiados ou solicitantes de refúgio.

Quadro 10 – Normativas brasileiras que asseguram o direito à educação

NORMATIVAS	INDICAÇÕES
Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (Brasil, 1988)	No âmbito educacional, a Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988 (Brasil, 1988), determina que é de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: proporcionar os meios de acesso à educação (Brasil, 1988, art. 23, inc. V).
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990)	O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação para o seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A educação será assegurada em condição de igualdade para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1990, art. 53, inc. I).
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996)	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), determina que é dever da família e do Estado assegurar o direito à educação. Esta, por sua vez, será assegurada em condição de igualdade para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1996, arts. 2º e 3º, inc. I).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024), com base em Brasil (1988; 1990; 1996).

De acordo com Martins (2022, p. 124), foi por meio da Carta de 1988, “[...] que configurou o Brasil como Estado Democrático de Direito, que se buscou dar-lhe efetividade, para que, da forma mais ampla e inclusiva, o Estado brasileiro assegurasse o direito à educação de todos em seu território, incluindo os que aqui estão: apátridas, migrantes e refugiados”. Em seu artigo 5º, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988, art. 5º). Ao considerar que todos são iguais, sem distinção de qualquer natureza, a CRFB de 1988 (Brasil, 1988) garante que todos em seu território, incluindo as pessoas migrantes, apátridas, refugiadas ou solicitantes de refúgio tenham assegurado, em condição de igualdade, os mesmos direitos que os nacionais. No âmbito educacional, os artigos 205 e 206 da CRFB de 1988 (Brasil, 1988) dispõem que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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 para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - garantia de padrão de qualidade; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988, arts. 205 e 206, inc. I, IV, VII e IX).

Além de reconhecer a educação como direito de todos e definir o dever do Estado, da família e da sociedade com a educação, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) também estabeleceu princípios para orientar como o ensino será ministrado. Esses princípios garantem não só a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como também a gratuidade do ensino público, a garantia de qualidade do ensino, do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988). Em suma, tais princípios são de extrema importância, pois além de guiar as ações do Estado, eles também servem para nortear o ensino no Brasil e assegurar o direito à educação das pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação na idade certa.

Conforme a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Estado possui dever com a educação. Em seu artigo 208, incisos I, II, III, IV, V, VI e VII, § 1º, § 2º e § 3º, a CRFB de 1988 (Brasil, 1988) declara que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (Quadro 11):

Quadro 11 – Incumbências do Estado, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988)

INCISOS	DEVERES DO ESTADO BRASILEIRO
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;
II	Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III	Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV	Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
V	Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI	Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII	Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024), com base na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 208, inc. I, II, III, IV, V, VI e VII, § 1º, § 2º e § 3º).

Para além do exposto como dever do Estado, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no artigo 208, § 1º e § 2º, ainda determina que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo³³ e que a não oferta do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, demanda responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 1988, art. 208, § 1º e § 2º). Isso implica dizer que, quando comprovada a ausência ou a oferta irregular do ensino básico obrigatório e gratuito, configurado como direito público subjetivo, o indivíduo, investido de seu direito, pode recorrer ao sistema de justiça³⁴ como forma de exigir judicialmente do Estado que ele execute o que deve. Nesse caso, instrumentos processuais como “[...] o mandado de segurança, o mandado de injunção e a ação civil pública, podem ser utilizados para exigir o cumprimento do direito à educação” (Silveira, 2008, p. 542)³⁵.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído por meio da Lei nº 8.069, promulgada no dia 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), além de incorporar os princípios

³³ O direito público subjetivo configura-se “[...] como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve” (Duarte, 2004, p. 113).

³⁴ Sistema de justiça: Poder Judiciário, Ministério Público, Advocacia e Defensoria Pública (Silveira, 2008, p. 542).

³⁵ Não é interesse nosso especificar os instrumentos processuais mencionados.

preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas de 1989 (ONU, 1989), também trouxe o caminho para regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), cujo principal objetivo era assegurar, com absoluta prioridade, os direitos civis, humanos e sociais da criança, do adolescente e do jovem, além de “[...] colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988, art. 227). Assim, em seu artigo 4º e 5º, o ECA, instituído por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), assevera que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (Brasil, 1990, art. 4º, al. a, b, c e d).

Além de determinar que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos civis, humanos e sociais de todas as crianças e adolescentes, a Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990) também estabelece que as crianças e os adolescentes têm prioridade na proteção e socorro, sejam quais forem as circunstâncias, além de precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública, preferência na formulação e execução de políticas públicas, bem como na destinação de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (Brasil, 1990, art. 4º, Parágrafo único, al. a, b, c e d). Dessa maneira, o ECA, instituído por meio da Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990), em consonância com o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), reforça o direito de proteção integral e prioritária da criança e do adolescente em condição peculiar de desenvolvimento.

Ademais, a Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990), em seu artigo 5º, determina que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência e que qualquer atentado, seja por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990, art. 5º). Isso implica dizer que a violação dos direitos civis, humanos e sociais da criança e do adolescente, seja por ação ou por omissão, pode levar à responsabilidade civil e administrativa da autoridade

competente. Desse modo, podemos inferir que “para a exigibilidade do direito à educação, por meio do sistema de justiça, se fazem muito importantes as disposições do ECA” (Silveira, 2008, p. 452).

No âmbito educacional, a Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990), em seu artigo 53, inciso I, determina que a criança e o adolescente têm direito à educação para o seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A educação será assegurada em condição de igualdade para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1990, art. 53, inc. I). Em síntese, o artigo 53 do ECA, não só reafirma os princípios dispostos nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), mas também reforça o direito à educação da criança e do adolescente para o seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, em condição de igualdade para o acesso e permanência na escola. Já em seu artigo 54, incisos I, II, III, IV, V, VI e VII, a Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990), estabelece o dever do Estado com a criança e com o adolescente (Quadro 12).

Quadro 12 – Incumbências do Estado, a partir da Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990)

INCISOS	DEVERES DO ESTADO BRASILEIRO
I	Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II	Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
III	Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV	Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;
V	Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI	Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
VII	Atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024), com base na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1990, art. 54, inc. I, II, III, IV, V, VI e VII, § 1º, § 2º e § 3º).

Ao analisarmos os princípios dispostos no artigo 54 da Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990), voltado para o dever do Estado com a criança e o adolescente, pode-se notar que eles se

coadunam com os princípios dispostos no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que definem o dever do Estado com a educação. Dessa maneira, o ECA, instituído por meio da Lei nº 8.069 de 1990 (Brasil, 1990), reforça não apenas o direito da criança e do adolescente ao ensino básico obrigatório e gratuito, mas também o dever do Estado em relação à garantia desse direito, implicando responsabilidade civil e administrativa em caso de ausência ou oferta irregular.

Da mesma maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída por meio da Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), com base nos princípios dispostos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), regulariza e organiza o sistema de educação brasileiro. Nos artigos 2º e 3º, a Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996) declara que:

Art. 2º 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; Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...]; IX - garantia de padrão de qualidade [...]; XII - consideração com a diversidade étnico- racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; (Brasil, 1996, arts. 2º, 3º, inc. I, VI, IX, XII, XIII).

No que tange ao princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, preconizado na CRFB/1988 (Brasil, 1988), no ECA/1990 (Brasil, 1990) e na LDBEN/1996 (Brasil, 1996), Pinheiro (2023) afirma que, para os nacionais essa questão é um desafio muito grande e, para os imigrantes no Brasil, esse desafio se torna redobrado. Partindo dessa premissa, ousamos inferir que, para os refugiados, que na maioria das vezes abandonam seu país de origem sem nenhuma documentação, a questão da igualdade de condições voltada ao acesso e permanência na escola, é um desafio triplicado, visto que as instituições de ensino brasileiras exigem a documentação para a efetivação da matrícula escolar.

Assim como na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDBEN, instituída por meio da Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), também determina o dever do Estado com a educação. Em seu artigo 4º, a LDBEN determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de determinados critérios, conforme consta no quadro 13:

Quadro 13 – Incumbências do Estado, a partir da Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996)

INCISOS	DEVERES DO ESTADO BRASILEIRO
I	Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;
II	Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
III	Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV	Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
V	Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI	Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII	Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
VIII	Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
IX	Padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados;
X	Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.
XI	Alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.
XII	Educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024), com base na Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1988, art. 4º, inc. I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII).

Além do exposto, é importante mencionar que a LDBEN, com base no artigo 208, § 1º e § 2º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), reforça que o ensino básico obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e que o seu não oferecimento ou a oferta irregular pelo Poder Público (federal, estadual e municipal), pode levar à responsabilidade civil e administrativa da autoridade competente (Brasil, 1988, art. 208, § 1º e § 2º). Conforme mencionado anteriormente, em caso de ausência ou oferta irregular do ensino básico obrigatório e gratuito, configurado como direito público

subjetivo, o indivíduo, investido de seu direito, pode recorrer ao sistema de justiça para exigir que o Estado execute o que deve.

No âmbito específico da lei que assegura o direito de acesso à educação das pessoas refugiadas sob a proteção do Estado brasileiro, podemos destacar as seguintes normativas dispostas no Quadro 14:

Quadro 14 – Normativas brasileiras que asseguram o direito à educação dos refugiados

NORMATIVAS	INDICAÇÕES
Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997)	A Lei do Refugiado, instituída pela Lei nº 9.474 de 1997 (Brasil, 1997), define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências.
Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012 (Brasil, 2012)	A Resolução CNE/CEB nº 03, de 16 de maio de 2012 (Brasil, 2012), define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014)	A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), versa sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei estabelece metas a serem alcançadas no que concerne à universalização da educação, superação das desigualdades educacionais e, também sobre o respeito aos direitos humanos.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020)	A Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. (Brasil, 2020, art. 1º).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024), com base em Brasil (1997; 2012; 2014; 2020).

A Lei do Refugiado, instituída por meio da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997), define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Basicamente, a Lei nº 9.474 de 1997 (Brasil, 1997) estabelece a definição do termo refugiado, as regras para o reconhecimento da condição de refugiado, as cláusulas para a cessação da condição de refugiado ou a perda da referida condição, bem como os direitos e deveres dos solicitantes de refúgio e refugiados. Dentre os direitos dos refugiados está o da integração local, por meio do acesso a serviços básicos que são fundamentais para a recuperação da sua condição de vida, tais como o trabalho, a saúde, a educação, entre outros. Em relação ao direito à educação dos refugiados, os artigos 43 e 44 da Lei nº 9.474 de 1997 (Brasil, 1997) determinam que:

Art. 43. No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares; Art. 44. O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de

todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados (Brasil, 1997, arts. 43 e 44).

Dessa maneira, ao considerarem a condição atípica e desfavorável dos refugiados, quando da necessidade de apresentação de documentos emitidos por seus países de origem para o reconhecimento de certificados e diplomas ou ingresso nas instituições acadêmicas de todos os níveis, os artigos 43 e 44 da Lei do Refugiado, instituído por meio da Lei nº 9.474 de 1997 (Brasil, 1997), são de extrema importância para assegurar que os refugiados tenham acesso à educação para o seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, em condição de igualdade com os nacionais.

A Resolução CNE/CEB nº 3, promulgada em 16 de maio de 2012 (Brasil, 2012), versa sobre as diretrizes para o atendimento da educação escolar para populações em situação de itinerância. Logo em seu artigo 1º, parágrafo único, a Resolução nº 3 de 2012 (Brasil, 2012) estabelece os fatores pelos quais a criança, o adolescente e o jovem terão reconhecido o *status* de situação de itinerância. Dentre os fatores apresentados no respectivo artigo, destacam-se aqueles pertencentes a grupos sociais que vivem na condição de itinerância por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, como: ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros (Brasil, 2012, art. 1º, Parágrafo único).

No que tange ao direito de acesso à educação das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, por meio da matrícula escolar, o artigo 1º da Resolução nº 3 de 2012 (Brasil, 2012), determina que elas “[...] deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença” (Brasil, 2012, art. 1º). No artigo 2º, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar a matrícula desse grupo sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação. A matrícula escolar deverá ser realizada mediante a uma autodeclaração ou declaração do responsável (Brasil, 2012, art. 3º). Por fim, em seu artigo 4º, a Resolução estabelece que, no caso de o estudante itinerante não dispor de documentação escolar anterior para realizar a matrícula escolar, “[...] este deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe” (Brasil, 2012, art. 4º).

Dessa maneira, a Resolução nº 3 de 2012 (Brasil, 2012) tem como principal objetivo desburocratizar o processo de matrícula das crianças, adolescentes e jovens indocumentados que se encontram em situação de itinerância, garantindo que esse grupo tenha acesso à educação, por meio da matrícula escolar. Por fim, a matrícula deverá ser efetivada sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou discriminação. Do mesmo modo, assim como a Lei do Refugiado, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012 (Brasil, 2012), se faz de extrema importância para assegurar o direito à educação das pessoas em situação de itinerância, que incluem não só as pessoas migrantes, mas também as apátridas, refugiadas e solicitantes de refúgio.

Nessa direção a Lei nº 13.005, que versa sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), foi promulgada no dia 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), visando o cumprimento dos princípios dispostos no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que tem como principal objetivo articular o sistema de ensino brasileiro “[...] em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades [...]” (Brasil, 1988, art. 214), por meio de ações integradas dos poderes públicos (federal, estadual e municipal) que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, art. 214, inc. I, II, III, IV, V e VI).

Em relação à educação das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, entende-se que o PNE, instituído por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), em seu artigo 2º, incisos II, III, IV, V e X, tem o compromisso de estabelecer metas que possam levar à universalização da educação, à superação das desigualdades educacionais, à qualidade da educação, à formação dos jovens para o trabalho e para o exercício da cidadania, bem como o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, conforme consta no texto abaixo:

- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, art. 2º, inc. II, III, IV, V e X).

Embora essas normativas assegurem o direito de acesso à educação dessa população, cabe aqui ressaltar que um número significativo de cidadãos venezuelanos que buscam refúgio em território brasileiro tem enfrentado inúmeros desafios na garantia desse direito, a começar pela falta de documentação escolar anterior para a realização da matrícula escolar.

Diante do exposto, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), foi promulgada com o objetivo de garantir que as pessoas migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio tenham acesso à educação, por meio da matrícula escolar. Para alcançar tal objetivo, a Resolução determina em seu artigo 1º, § 1º, que “[...] a matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches” (Brasil, 2020, art. 1º, § 1º). Além disso, a matrícula desses estudantes, conforme o parágrafo § 2º, deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios (Brasil, 2020, art. 1º, § 2º).

Partindo dessa premissa, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2020 (Brasil, 2020) determina que não consistirá em óbice à matrícula escolar de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio: I - a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM); e II - a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados (Brasil, 2020, art. 1º, § 3º, inc. I e II).

Tendo em vista que as instituições de ensino no Brasil exigem a documentação para efetivar a matrícula escolar e que, no contexto dos refugiados ou solicitantes de refúgio pode ser difícil ou até mesmo impossível para eles obterem tais documentos devido à perseguição ou à falta de acesso aos serviços consulares de seus países de origem, os princípios dispostos no referido dispositivo se tornam de extrema importância para assegurar que esse grupo tenha acesso à educação em condição de igualdade com os nacionais.

Em conformidade com os artigos 43 e 44 da Lei do Refugiado, instituído por meio da Lei nº 9.474, de 1997 (Brasil, 1997), a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2020 (Brasil, 2020), em seu artigo 1º, § 4º, destaca que a matrícula escolar desses estudantes deve levar em consideração a situação de

vulnerabilidade desse grupo e, portanto, deve ser facilitada (Brasil, 2020, art. 1º, § 4º). Ademais, nos artigos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º, fica expresso como ocorrerá o processo de matrícula para esses estudantes (Quadro 15):

Quadro 15 – Processo de matrícula dos refugiados, a partir da Resolução CNE/CEB nº 1 (Brasil, 2020)

ARTIGOS	INDICAÇÕES
Art. 1º	§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. § 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento.
Art. 2º	A matrícula na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental obedecerá apenas a critério da idade da criança.
Art. 3º	Para matrícula a partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados.
Art. 4º	Os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua adequada inserção na etapa escolar. § 1º A matrícula acarretará imediata inserção, em nível e etapa de ensino por idade, e no dever de realizar a classificação definitiva até o final do ano letivo escolar em que o estudante foi inserido na escola. § 2º A classificação para inserção no nível e ano escolares adequados considerará a idade e o grau de desenvolvimento do estudante, podendo ocorrer por: I – automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem; II – avaliação sistemáticas, no início e durante o processo de inserção nos anos escolares, considerada a idade do estudante; III – reconhecimento de competências para efeitos de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, inclusive com relação à educação profissional técnica de nível médio; e IV – certificação de saberes, a partir de exames supletivos, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda por outros exames, para fins de aferição e reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais, nos termos do artigo 38, § 2º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). § 3º Os procedimentos para avaliação inicial do grau de desenvolvimento do estudante e classificação em nível e ano escolar devem ocorrer no momento da demanda da matrícula.
Art. 5º	As avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024), com base em Brasil (2020, art. 1º, § 5º e § 6º, 2º, 3º, 4º, § 1º e § 2º, inc. I, II, III e IV, § 3º e 5º).

Além de assegurar o direito à educação e determinar como o processo de matrícula desses estudantes deve ocorrer, a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2020 (Brasil, 2020) também estabelece diretrizes para guiar as instituições de ensino no acolhimento desses estudantes. Em relação ao acolhimento de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 (Brasil, 2020), em seu artigo 6º, determina que as escolas devem se organizar, com base nas seguintes diretrizes:

I - não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento visando à inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua (Brasil, 2020, art. 6º, inc. I, II, III, IV, V e VI).

Embora essas normativas representem um marco no avanço do debate sobre o direito à educação das pessoas refugiadas, fato é que muitos refugiados, em especial os de nacionalidade venezuelana que se concentraram em maior número na região Norte do Brasil, na chamada Amazônia Brasileira, continuam enfrentando barreiras significativas para a efetivação desse direito. Partindo dessa premissa, discutiremos a seguir o direito à educação pública no contexto da Amazônia, como forma de melhor conhecer a região na qual esses estudantes estão sendo inseridos.

2.3 O direito à educação pública no contexto da Amazônia

A Amazônia é conhecida mundialmente pela sua biodiversidade e pela sua vasta extensão territorial, incluindo a sua abundância de recursos biológicos, hídricos e minerais. No âmbito internacional, a Amazônia engloba nove países, dentre os quais o Brasil, Venezuela, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Guiana, Suriname e o departamento ultramarinho francês da Guiana Francesa. Somando-se as áreas das divisões administrativas, o território da Amazônia Internacional³⁶ “[...] chega a quase 7 milhões e meio de km²: Brasil (67,98%), Peru (10,14%), Colômbia (6,40%),

³⁶ Não é objetivo nosso, nesta pesquisa, adentrar na questão da Amazônia Internacional. Contudo, indicamos o texto de Aragón (2018).

Equador (1,55%), Bolívia (5,31%), Venezuela (2,45%), Guiana (2,87%), Suriname (2,18%) e Guiana Francesa (1,12%)” (Aragón, 2018, p. 20) (Figura 5).

Figura 5 – Mapa da Amazônia Internacional, Amazônia Legal e Região Norte do Brasil



Fonte: GeograFRANdo (2021).

Conforme Aragón (2018), apesar de a Amazônia estar dividida em nove partes, cada uma sob uma soberania diferente, ela continua sendo uma só. Porém, o autor observa que, quando se fala sobre a Amazônia, cada país tende a se referir à parte da Amazônia sob sua soberania. Além

disso, os países pertencentes à Amazônia possuem pouco conhecimento sobre as outras partes dos demais países ou até mesmo da região como um todo.

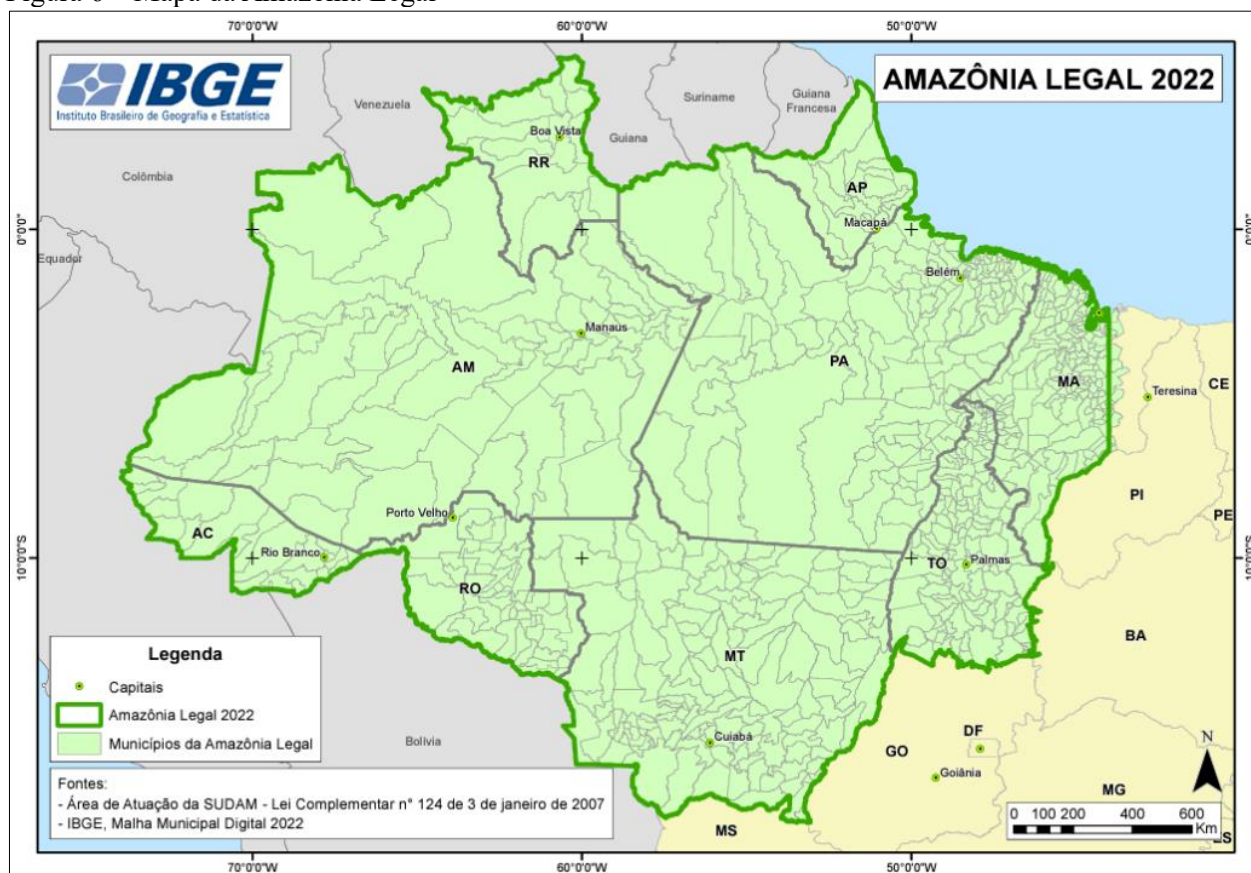
Nesse contexto, ousamos inferir que, para além da falta de conhecimento que os países da Amazônia têm dos demais países pertencentes a ela, ou da região como um todo, eles também possuem pouco conhecimento ou quase nada sobre a Amazônia dentro do seu próprio território. Em consonância ao exposto, a matéria do escritor e ativista socioambiental, João Meirelles Filho, intitulada “Amazônia, desconhecida dos brasileiros”, publicada em 01 de novembro de 2018, pela revista Página 22, evidencia que a Amazônia é um tema estranho, isto é, desconhecido para a maioria dos brasileiros, até mesmo de amazônidas. Conforme o escritor:

[...] Ao visitar mais de 20 cidades em dez estados em poucas semanas, a conclusão que posso tirar é a mesma dos últimos 35 anos em que milito em prol da Amazônia: existe uma apatia generalizada diante do que ocorre com a região e seus povos. É mais que desinteresse, na medida em que raramente se depara com opiniões estruturadas sobre a Amazônia além do que o noticiário básico oferece – desmatamento, chacinas, invasão de terras, hidrelétricas, piratas, garimpo, exploração infantil etc. Em geral, é dado grande peso a determinados temas, enquanto outros, extremamente importantes, não são apresentados como tal (Meirelles Filho, 2018, s. p.).

Partindo dessa premissa, abordaremos o contexto da Amazônia no âmbito do Estado brasileiro para melhor compreensão do contexto no qual a população refugiada de nacionalidade venezuelana está sendo inserida. No âmbito nacional, mais especificamente no Brasil, vários são os conceitos relacionados a Amazônia. Contudo, para o estudo nos interessa apenas o conceito da Amazônia Brasileira e Amazônia Legal, visto que os dois englobam todos os estados que compõem a Região Norte do Brasil, cuja maioria dos refugiados venezuelanos tem se concentrado.

Segundo a definição dada por Leal (2019, p. 9), a Amazônia Brasileira “[...] é aquela retratada pelo Bioma Amazônico Brasileiro, que reúne todos os seus fatores de identificação e caracterizam a sua individualidade e unidade”. Enquanto a Amazônia Legal “[...] não é definida pelo Bioma Amazônia, mas pelas necessidades de Desenvolvimento identificadas na região”. Amazônia Brasileira engloba todos os estados da Região Norte (Roraima, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Acre e Tocantins). Já a Amazônia Legal abrange todos os estados que compõem a Região Norte, mais a totalidade do estado do Mato Grosso e parte do estado do Maranhão (Figura 6).

Figura 6 – Mapa da Amazônia Legal



Fonte: Santos; Santos e Veríssimo (2021).

De acordo com o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a Amazônia ocupava 5.015.146,008 km², cerca de 58,93% do território brasileiro (5.510.295.914 km²) (IBGE, 2022). Ela abriga todo o bioma da Amazônia Brasileira, além de parte do bioma do Cerrado e do Pantanal matogrossense. O bioma é composto por uma enorme biodiversidade, além de vários tipos de florestas e uma extensa rede hidrográfica.

No que concerne à sua população, há um engano ao se pensar na Amazônia como uma região desabitada. Pelo contrário, João Meirelles Filho argumenta que a Amazônia sempre foi habitada, ela não é (e nunca foi) um vazio de gente. De acordo com os dados do IBGE, a população da Amazônia, em 2022, chegou a 29.506.853 de habitantes, um aumento de 12% em relação ao ano de 2010 (IBGE, 2022). Segundo Santos, Salomão e Veríssimo (2021), apoiados nos estudos de Gonzaga *et al.* (2020), a maior parte da população da Amazônia concentra-se na faixa etária entre 10 e 34 anos de idade, o que indica uma população predominantemente jovem.

Dentre os principais habitantes da região estão os povos originários³⁷ e tradicionais³⁸ e os quilombolas. Além desses povos, um número significativo de migrantes e refugiados têm buscado oportunidades de reconstrução de suas vidas na região. A esse respeito, os dados da 8ª edição do relatório Refúgio em Números, de 2022, evidenciam que 57,8% das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas pelo Conare em 2022 foram registradas nas Unidades Federativas brasileiras (UFs) da Região Norte, que compõem a Amazônia. A principal nacionalidade solicitante, conforme o relatório, foi a venezuelana, com 67%, sendo também a mais reconhecida como refugiada (77%) (Junger *et al.*, 2023).

A Amazônia Legal foi instituída pelo Governo Federal via Lei nº 1.806 de 1953, para efeito de promover o desenvolvimento econômico e a integração da região amazônica ao restante do país. O objetivo, conforme a Fundação Amazônia Sustentável, “[...] era criar mecanismos que permitissem o uso sustentável dos recursos naturais, ao mesmo tempo em que se buscava proteger a riqueza ambiental e as comunidades que dependem dela” (FAS, 2024). No entanto, o que se tem visto ao longo dos últimos anos é uma exploração exaustiva dos recursos naturais, em prol do acúmulo do capital, além do desmatamento ilegal e intensos conflitos envolvendo as terras dos povos originários e tradicionais e quilombolas.

De acordo com Santos, Salomão e Veríssimo (2021), entre 1985 e 2019, a área para abertura de minas para atividade mineral saltou de 119,52 km² para 222,3 km². Enquanto a área desmatada até 2020 foi de 813.047 km², cerca de 16% da área total da Amazônia. Ao considerar apenas a floresta nativa do bioma Amazônia, o desmatamento atingiu quase 20% da floresta original. No que tange à Compensação Financeira pela Exploração de Recursos Minerais (CFEM), os autores destacam que, na Amazônia Legal, a arrecadação da CFEM saltou de R\$ 263 milhões em 2008 para R\$ 3,2 bilhões em 2020. Vale ressaltar que esse lucro está relacionado apenas à exploração dos recursos minerais e não incluem a compensação financeira dos principais produtos extraídos por meio da exploração dos recursos florestais e de atividades econômicas, como a agropecuária.

³⁷ Povos Originários: termo utilizado para justificar a presença dos povos indígenas que habitam o Brasil, desde antes da chegada dos colonizadores europeus.

³⁸ Povos tradicionais: termo utilizado para justificar a grande e diversificada população (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de babaçu, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, faxinalenses, geraizeiros, vazanteiros, povos dos fundos e fechos de pasto, caiçaras, entre outros.) que reside nos inúmeros espaços e tempos da Amazônia Brasileira. De acordo com o artigo 3º, do decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, os povos e comunidades tradicionais são “[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (Brasil, 2007).

Apesar dos lucros obtidos por meio da intensa exploração da Amazônia, estes não são vistos pelos povos que habitam a região, que em geral necessitam de investimentos em políticas públicas abrangentes que assegurem uma vida digna para estes povos.

Embora a Amazônia seja rica em recursos biológicos, hídricos e minerais, muitas pessoas que habitam a região se encontram em situação de pobreza. Conforme Santos, Santos e Veríssimo (2023), os dados do Governo Federal coletados por meio do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) indicam que o número de pessoas na Amazônia Brasileira em situação de pobreza atingiu 1,8 milhão. Os autores ainda revelam que seis dos nove estados da Amazônia possuíam 45% da população abaixo da linha da pobreza em 2021. A situação mais crítica era a do estado do Maranhão, com 58%, seguida pelo estado do Amazonas (51%). Em síntese, esses dados evidenciam que “[...] é como se a Amazônia estivesse resumida na existência de recursos a serem explorados, e não importasse a precarização das condições de vida, a fragilidade de direitos individuais e coletivos e as interferências negativas no cotidiano” (Soares; Colares; Colares, 2020, p. 168).

Ademais, a exploração exaustiva da Amazônia, em prol do acúmulo de riquezas em face do capital, tem gerado constantes embates entre exploradores de riquezas e povos amazônidas, que necessitam dos recursos provenientes da Amazônia para sobreviver. De acordo com a reportagem do jornalista Murilo Pajolla, intitulada “Violência no campo se concentrou na Amazônia e indígenas são os que mais morreram, diz CPT”, publicada no dia 17 de abril de 2023, pelo Brasil de Fato (BdF), os conflitos por terra na Amazônia são duas vezes maiores do que em outras regiões do país. Entre 2013 e 2022, a ocorrência de conflitos na Amazônia saltou de 495 para 926. Em geral, esses conflitos vêm acompanhados por diversos assassinatos. Cerca de 34, das 47 mortes no campo (72%) ocorreram na Amazônia. Entre as vítimas desses conflitos estão os povos originários e tradicionais, sem-terra, ambientalistas, assentados e trabalhadores assalariados. Já entre os causadores da violência no campo estão “[...] os fazendeiros, com 23%, seguido pelo governo federal (16%), empresários (13%) e grileiros (11%)” (Pajolla, 2023, p. 3).

De acordo com Soares, Colares e Colares (2020, p. 169), em grande parte desses conflitos “[...] a vitória tem sido dos que dispõem de poder econômico e político”. E como resultado deles, as populações tradicionais são forçadas a se retirarem de suas terras “[...] com grandes potenciais econômicos exploratórios, levando ao enfraquecimento de hábitos culturais seculares de retirar da natureza apenas o essencial à sobrevivência; e o surgimento ou aprofundamento de grandes crimes

ambientais”. Para Murilo Pajolla (2023), o aumento de conflitos na Amazônia revela desafios significativos em relação à proteção dos direitos humanos. Conforme o jornalista, trata-se de uma relação histórica entre Estado e agronegócio “[...] baseada na exploração das comunidades, na morte de pessoas, na destruição da natureza e dos modos de vida das comunidades” (Pajolla, 2023, p. 2).

Em um ambiente tão rico e singular como a Amazônia, a presença do Estado deveria ser maior e mais eficaz, visto que a exploração dos recursos naturais e o desenvolvimento de atividades econômicas frequentemente colidem com os direitos e a segurança dos povos amazônidas, bem como com os princípios da sustentabilidade ambiental. Entretanto, quando se fala da Amazônia, conforme Soares, Colares e Colares (2020, p. 168), é possível perceber a baixa presença do Estado, sendo “[...] ainda muito marcada pela prevalência de poderes paralelos exercidos por detentores de grandes áreas de terra, empresários ou especuladores ligados ao grande capital”.

Diante desse breve contexto, no qual a Amazônia está inserida, ressaltamos a crítica feita pelo escritor e ativista socioambiental João Meirelles Filho, para o qual que, em geral, quando se fala da Amazônia nos noticiários, grande peso é dado a determinados temas (como o desmatamento, chacinas, invasão de terras, hidrelétricas, piratas, garimpo, exploração infantil etc.), “[...] enquanto outros, extremamente importantes, não são apresentados como tal” (Meirelles Filho, 2018, s.p.).

Não queremos aqui dizer que temas como o desmatamento, chacinas, invasão de terras, hidrelétricas, piratas, garimpo, exploração infantil etc., não sejam importantes; contudo, há outros temas que também merecem e carecem de atenção. Como exemplos, temos: o papel do Estado na proteção dos povos amazônidas (de suas terras, manifestações e saberes), na garantia dos direitos humanos, na criação e implementação de políticas públicas para o acesso a serviços básicos (como saúde, moradia, saneamento básico, emprego, educação etc.), que são tidos como direitos fundamentais de todas as pessoas, preconizados em diversos documentos, tanto em nível internacional, quanto nacional.

Embora existam diversos mecanismos com vistas à proteção dos direitos humanos, o que se vê na prática é um abandono social, um alijamento dos direitos dos povos que vivem na região amazônica, em especial do direito de acesso à educação na Amazônia. Conforme Soares, Colares e Colares (2020):

[...] o direito à educação, a saúde, ao saneamento básico, ao acesso e proteção das terras, a liberdade de expressão e outros, constituem elementos quase utópicos.

Muitas vezes os direitos sociais, assim como os direitos difusos, mostram-se distantes e até ausentes, ganhando alguma visibilidade apenas quando conseguem romper os cercos ideológicos da mídia e são apresentados nas histórias de luta e resistência dos que compõem as camadas marginalizadas da sociedade (Soares; Colares; Colares, 2020, p. 168).

Partindo desse precursor, ressaltamos que, para além das questões ambientais, devido à sua urgência e impacto em nível mundial, também é crucial promover, proteger e garantir os direitos fundamentais de todas as pessoas que vivem na Amazônia, incluindo as pessoas refugiadas, de modo que todos tenham a efetivação da necessária qualidade de vida. Para tanto, a efetivação desses direitos demanda não apenas o reconhecimento no plano legal, mas também a criação e implementação de políticas públicas abrangentes, de recursos adequados e da participação das pessoas que vivem na região. Ademais, ressaltamos que o pleno exercício da cidadania dos povos amazônidas se torna possível quando eles têm acesso a serviços que são fundamentais para o seu desenvolvimento integral, em especial o acesso à educação.

A educação é tida como direito fundamental, sendo mencionada em diversos mecanismos de proteção dos direitos humanos, visto que, somente por meio dela, outros direitos são efetivamente exercidos. Através da educação, as pessoas se tornam capazes de compreender seus direitos e as responsabilidades que advêm deles. Sem uma educação de qualidade socialmente referenciada, com base no desenvolvimento integral do indivíduo para o pleno exercício de sua cidadania, a capacidade desses indivíduos de participarem ativamente na tomada de decisões, na política e diversos outros setores da sociedade, são drasticamente diminuídos, levando a injustiças e diversas violações dos direitos humanos.

No contexto amazônico, o acesso à educação é bastante desafiador devido a uma série de fatores. De acordo com Torres e Garcia (2021), quando se considera questões como a geografia, a cultura e a diversidade, presentes tanto nas áreas rurais ribeirinhas quanto nas urbanas, levar a instrução pública para os lugares mais remotos da região amazônica se torna um desafio para a política educacional. Em síntese, a efetivação do direito de acesso à educação na Amazônia tem enfrentado uma série de dilemas diante das suas singularidades. Essas particularidades se tornam um desafio no acesso à educação das populações que habitam a região, incluindo as pessoas refugiadas que buscam a reconstrução de suas vidas.

Por fim, tendo sido apresentado o contexto da Amazônia Brasileira, na qual diversos povos originários e tradicionais residem, onde um número significativo de migrantes e refugiados de

nacionalidade venezuelana buscam uma forma de reconstruir suas vidas, abordaremos a seguir o acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação nos estados de Roraima, Amazonas e Acre, com destaque para a cidade de Manaus/AM, que é o foco da nossa pesquisa.

SEÇÃO 3 – O REFUGIADO E O ACESSO À EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

O acesso formal aos bancos escolares não deve estar limitado aos números de alunos que ingressam o sistema escolar. É preciso, também, assegurar-lhes o direito a uma educação com qualidade (Göttems, 2012, p. 45).

Nesta seção, analisaremos os dados levantados sobre o quantitativo de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na etapa do ensino médio na rede estadual de educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre. A princípio, a proposta da pesquisa era analisar os dados da rede estadual de educação restritos à cidade de Manaus/AM, contudo, com o decorrer do planejamento da pesquisa a proposta estendeu-se para os estados de Roraima e Acre, visto que os dados apresentados na 8ª edição do relatório Refúgio em Números de 2022 indicava que três dos sete estados que compõem a Região Norte do Brasil têm acolhido o maior número de pessoas refugiadas de nacionalidade venezuelana (Junger *et al.*, 2023).

Os dados consultados serviram para embasar o processo de acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre. Para tanto, foram analisados ações, programas e políticas públicas criadas para o acesso à educação, além de comparações no número de matrículas de jovens refugiados, considerando os dois anos antes da criação das legislações (Decreto nº 26.615-E/2019, Decreto nº 39.317/2018 e da Resolução nº 68/2021) e os anos subsequentes à sua implementação.

A análise desses dados serviu para nos mostrar um possível aumento no número de matrículas de jovens refugiados³⁹ de nacionalidade venezuelana na rede estadual de educação que apontasse para uma possível democratização da Educação Básica brasileira. Além disso, buscou-se verificar se, de fato, as Secretarias de educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre possuíam políticas públicas eficazes, capazes de garantir o acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio.

³⁹ É importante mencionar que os dados apresentados nesta seção se referem aos jovens refugiados de nacionalidade venezuelana, visto que o Estado brasileiro, ao reconhecer a grave e generalizada violação dos direitos humanos por meio da nota Técnica nº 3/2019/ConareAdministrativo/CONARE/DEMIG/SENAJUS/MJ, passou a conceder tratamento de refugiados aos cidadãos de nacionalidade venezuelana que abandonam o país da Venezuela. A exemplo disso, as instituições públicas de ensino no Brasil, também passaram a conceder o mesmo tratamento aos estudantes de nacionalidade venezuelana. Isso significa que a rede estadual de educação não realiza a distinção dos estudantes de nacionalidade venezuelana, entre migrantes e refugiados, ou seja, todos são tratados como refugiados.

Partindo dessa premissa, a seção 3 foi organizada em três partes, como forma de melhor analisar e comparar os dados compilados junto à Secretaria Estadual de Educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre. Dito isso, discutiremos a seguir o processo de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação nas cidades de Boa Vista, capital do estado de Roraima, seguido pela cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas e de Rio Branco, capital do estado do Acre, uma vez que a maioria dos refugiados, conforme a 8ª edição do Relatório Refúgio em Números de 2022, se fixaram nas capitais desses três estados.

3.1 O contexto da cidade de Boa Vista/RR

A cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, está localizada na Região Norte do Brasil, às margens do Rio Branco. Conforme o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, Boa Vista possui uma área territorial de 5.687.037 km², com uma população estimada em 413.486 pessoas (IBGE, 2022). Em comparação com o Censo de 2010, a matéria publicada pelo jornalista Tiago Tortella, intitulada “Censo 2022: Boa Vista e Florianópolis têm aumento populacional superior a 20% em 12 anos”, publicada no dia 28 de junho de 2023, pela CNN, destaca que a população de Boa Vista foi a que mais cresceu entre as capitais brasileiras no período de 12 anos, com um aumento de 129.173 (45,4%), em comparação com o Censo de 2010.

Em relação ao exposto, podemos inferir que o aumento da população no município ocorre em virtude do intenso fluxo migratório de cidadãos venezuelanos para o Brasil. Segundo a matéria de Emily Costa, Ianê Brandão e Valéria Oliveira, intitulada “Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista”, publicada no dia 05 de fevereiro de 2018, pelo G1, o intenso fluxo migratório de cidadãos venezuelanos para o Brasil começou em 2016, bateu recordes em 2017 e se intensificou em 2018. Nesse referido ano, conforme as jornalistas, os cidadãos venezuelanos representavam mais de 10% dos habitantes da capital, cerca de 40 mil venezuelanos em relação a 330 mil habitantes da capital do estado com menor índice populacional do Brasil. Mesmo os números não sendo precisos, os dados estimam uma realidade inegável, afirmam as autoras.

O acesso dos cidadãos venezuelanos à capital Boa Vista ocorre por via terrestre, através da cidade de Santa Elena de Uairen, que é a porta de saída do país da Venezuela, fazendo fronteira com a cidade de Pacaraima no estado de Roraima, Brasil. Ao chegarem em Roraima, muitos venezuelanos acabam se fixando na cidade de Boa Vista, enquanto outros seguem viagem para Manaus. Além disso,

muitos dos que chegam em Manaus acabam se deslocando para outras regiões do país ou até mesmo para outros países (Pinheiro, 2023) (Figura 7).

Figura 7 – Mapa do estado de Roraima que mostra a divisa do estado com as cidades de Santa Elena de Uairen, Pacaraima, Boa Vista e Manaus



Fonte: Louzada, Jaime *et al.* (2020).

O intenso fluxo migratório de cidadãos venezuelanos para o Brasil, concentrando-se em maior número no estado de Roraima, mais especificamente nos municípios de Pacaraima e Boa Vista, capital do estado, sobrecarregou os serviços públicos do estado, impactando significativamente diversos setores da região, sobretudo o da educação, visto que a maioria das famílias venezuelanas que chegam à região, vem acompanhadas de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. Para acolher o grande número de cidadãos venezuelanos que chegam à região, foram criados 11 abrigos em Boa Vista e 2 em Pacaraima. Segundo o relatório situacional, Migração venezuelana em Roraima de 2023, mais de 6,3 mil venezuelanos vivem nesses locais, dos quais 2,5 mil são crianças e adolescentes (Roraima, 2023).

Em 2017, com o aumento do fluxo migratório de venezuelanos para o estado de Roraima, que ultrapassou a normalidade da execução de políticas públicas estaduais para o acolhimento e atendimento dessa população no estado, o governo de Roraima, por meio do Decreto nº 24.469-E, de 04 de dezembro de 2017 (Roraima, 2017) decretou emergência social. Em 2018, após a situação se agravar ainda mais, a governadora do estado de Roraima, Suely Campos, em reunião com o governo federal, solicitou ajuda financeira ao Estado para custear os gastos públicos com serviços básicos prestados aos venezuelanos, além de deixar claro que continuaria pedindo o fechamento da fronteira. Em resposta ao pedido feito pelo governo de Roraima, a ministra Grace Mendonça, da Advocacia-Geral da União (AGU), representante do governo federal, não deu garantias de que haveria repasses adicionais, e também deixou claro que o pedido de fechamento da fronteira é inegociável para o Estado brasileiro (Souza, 2018).

Diante do exposto, podemos inferir que, além da sobrecarga nos serviços públicos do estado de Roraima, decorrente do intenso fluxo migratório de cidadãos venezuelanos para a região, também se pode evidenciar a falta de preparo e a capacidade do Estado brasileiro em atender com dignidade humana os cidadãos venezuelanos. Em síntese, o que se pode notar é que, em grande parte desse processo de acolhimento e atendimento, houve uma resposta tardia e ineficiente, tanto do Estado brasileiro quanto do governo estadual, dada a urgência da condição de extrema vulnerabilidade em que os cidadãos venezuelanos chegam à região. De acordo com Oliveira (2021):

Além dos enormes desafios relativos ao idioma, à identidade, à cultura e aos valores, a migração e o refúgio apresentam questões urgentes para a agenda política dos países, uma vez que, à medida que as pessoas chegam em situações cada vez mais vulneráveis, aumentam a demanda por educação, segurança, saúde, moradia, assistência social, justiça e cidadania, representando muitas vezes o esgotamento dos serviços públicos, especialmente aqueles que já funcionavam em situação de sobrecarga, com demandas reprimidas pela superlotação. Nesse sentido, muitas mazelas sociais ocorreram até que se iniciasse uma ação conjunta entre os governos e instituições humanitárias de assistência emergencial (Oliveira, 2021, p. 129).

Para além do exposto, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2021) aponta que o panorama da migração de milhares de cidadãos venezuelanos para Boa Vista era ainda mais complexo, ao passo que a decisão tomada pela governadora do estado de Roraima, Suely Campos, ao assinar o Decreto nº 25.681-E, de 01 de agosto de 2018 (Roraima, 2018), tornava mais difícil o

acesso de migrantes e refugiados aos serviços públicos no estado, “[...] à medida que exigia passaporte válido para atendimento” (IPEA, 2021, p. 20). O Ministério dos Direitos Humanos (MDH) se manifestou contra o Decreto nº 25.681 de 2018 (Roraima, 2018) assinado pela governadora do estado de Roraima, Suely Campos, tendo em vista que o Brasil faz parte dos Estados-membros das Nações Unidas e é signatário de diversos acordos internacionais e regionais que visam garantir os direitos humanos de todas as pessoas em seu território, incluindo os migrantes, apátridas, refugiados e solicitantes de refúgio sob sua proteção.

De acordo com Kanaan (2019), a interferência do governo federal ocorreu devido às dificuldades com as esferas federal, estadual e municipal para o estabelecimento de uma política de acolhimento, que dificultava, inclusive, o repasse de recursos previstos nas políticas existentes, como por exemplo, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS).

Uma das formas encontradas para amenizar a sobrecarga do intenso fluxo migratório de venezuelanos no estado de Roraima foi a Operação Acolhida, cujo planejamento foi organizado em três grandes eixos: ordenamento da fronteira⁴⁰, acolhimento⁴¹ e interiorização⁴². De acordo com a Organização Internacional para as Migrações – OIM (2019), a Operação Acolhida envolveu 11 ministérios⁴³ e contou com o apoio de organizações da sociedade civil e de diversas agências, dentre as quais a ONU, o ACNUR, a ONU Mulheres e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), como parte da Operação Acolhida, ficou responsável pelo atendimento e inserção das crianças e adolescentes venezuelanas nas instituições de ensino brasileiras. Em relação a educação das crianças e adolescentes em situação de deslocamento forçado, Oliveira (2021) afirma que a interrupção de seus estudos é uma das maiores

⁴⁰ O ordenamento de fronteira ter por objetivo garantir a entrada e a regularização migratória, relacionando-se à recepção, à identificação, fiscalização sanitária, imunização, a triagem e ao controle dos migrantes venezuelanos que adentram em território brasileiro (Breitenbach, 2022).

⁴¹ O acolhimento corresponde ao abrigamento dos venezuelanos, no fornecimento de alimentação e assistência médica, psicológica e educacional (Breitenbach, 2022).

⁴² A interiorização pode ser considerada a principal estratégia do Governo Federal na administração da crise migratória, tratando-se do processo de distribuição dos migrantes venezuelanos nas diversas regiões do Brasil para diminuir a pressão sobre os serviços públicos de Roraima, principalmente das duas cidades de Pacaraima e Boa Vista (Breitenbach, 2022).

⁴³ Ministérios: 1) Ministério da Justiça e Segurança Pública; 2) Ministério da Defesa; 3) Ministério das Relações Exteriores; 4) Ministério da Educação; 5) Ministério do Trabalho; 6) Ministério do Desenvolvimento Social; 7) Ministério da Saúde; 8) Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão; 9) Ministério da Integração Nacional; 10) Ministério dos Direitos Humanos; e 11) Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República.

perdas e que associadas a outras dificuldades, como “[...] idioma, ausência de documentos, matrícula e recolocação de acordo com a idade e a série adequadas, desmotivação para continuar e as dificuldades dos pais e responsáveis no acompanhamento do ensino e na aquisição de uniformes e materiais escolares [...]” (Oliveira, 2021, p. 133), torna a situação ainda mais complexa.

No Brasil, a maioria das crianças e adolescentes venezuelanos que chegam aos municípios de Pacaraima e Boa Vista, capital do estado de Roraima, não possuem documentação. A esse respeito, o relatório regional “Obstáculos para a escolarização de migrantes indocumentados em quatro países da América Latina: Brasil, Colômbia, Equador e Peru”, de 2020, da UNESCO, evidencia que cerca de 53,2% das crianças venezuelanas, entre 6 e 17 anos de idade, não possuem documentos (UNESCO, 2020). De acordo com o IPEA (2021), a falta de documentação por parte dessa população tornou-se um desafio significativo para a efetivação do direito ao acesso à educação, visto que a rede estadual de educação em Boa Vista e Pacaraima exigiam a documentação escolar para poder matricular os filhos dos migrantes e refugiados venezuelanos na região (IPEA, 2021).

A priori, essa questão deveria ter sido superada mediante a instrução dada por meio da Lei de Migração nº 9.474 de 1997 (Brasil, 1997), quando preconiza no art. 43 que “[...] a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares” (Brasil, 1997). Isso reforça a tese de Garcia (2014), já mencionada anteriormente, de que muitas vezes o direito assegurado na forma da lei, está restrito ao manifesto como parte da política pública e, necessariamente, não garante de forma efetiva o atendimento às previsões estabelecidas na lei.

Partindo desse cenário, discutiremos a seguir o processo de acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação no estado de Roraima, mais especificamente na cidade de Boa Vista, capital do estado, onde a maior parte dos cidadãos venezuelanos tem se concentrado.

3.1.1 O acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana em Boa Vista/RR

No dia 21 de maio de 2024, solicitamos algumas informações da Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED) de Roraima por meio do Portal Fala.BR, que é uma plataforma

integrada de ouvidoria e acesso à informação, vinculada ao Governo Federal. Entre as informações solicitadas, buscamos: o quantitativo de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana, entre 15 e 17 anos de idade, ingressantes na etapa do ensino médio, no período entre 2016 e 2022; o total de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados por Distrito e quais as escolas desses Distritos possuem o maior número; o processo de acesso à educação na rede estadual, quais os trâmites para efetivação da matrícula escolar; e, por fim, quais as políticas públicas para o acesso à educação para os estudantes refugiados venezuelanos.

A resposta foi enviada no dia 19 de junho de 2024, porém, incompleta. As informações solicitadas, como os trâmites, as ações, programas e políticas públicas desenvolvidas para o acesso escolar de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana na região não foram respondidas pela secretaria. Em anexo, foram fornecidos apenas o quantitativo de estudantes refugiados, agrupados no período entre 2007 e 2022, o que, consequentemente, inviabilizou uma discussão mais aprofundada sobre o acesso desse grupo ao ensino médio na rede estadual de educação na cidade de Boa Vista. Por fim, é importante mencionar que as informações sobre os trâmites para a efetivação da matrícula escolar, políticas públicas, programas ou ações que se sucedem, foram coletadas por meio do Ministério da Educação MEC (MEC, 2019), do IPEA (2021), do edital de Matrículas nº 172, de 05 de dezembro de 2023 (Roraima, 2023), e dos estudos de Oliveira e Lacerda (2022).

3.1.2 Regularização da documentação

Para realizar a matrícula escolar de uma criança, adolescente ou jovem, seja ela brasileira, migrante, refugiada, apátrida ou solicitante de refúgio no Brasil, é necessário que estas apresentem a documentação exigida pelas instituições de ensino, conforme orientações das secretarias de educação de cada estado. Isso significa que o processo de matrícula escolar para os estudantes refugiados é feito da mesma forma que acontece para os brasileiros. Contudo, vale ressaltar que muitos dos refugiados estão fugindo de situações que, além de violarem seus direitos humanos, colocam suas vidas em perigo e, por isso, não têm a oportunidade de obter documentos antes de abandonar o país de origem. Isso implica dizer que, para o referido grupo, seria impossível tentar

retornar ao país de origem para tentar obter documentos apenas para regularizar sua vida no país de acolhida.

Mediante o exposto, vale ressaltar que a legislação brasileira, que trata dos direitos e da proteção dos refugiados, embasada no princípio do direito internacional “*non-refoulement*”, assegura que as pessoas refugiadas em seu território não sejam obrigadas a retornarem ao país de origem onde sua vida corre perigo. Esse princípio garante não apenas o direito dos refugiados de permanecerem no país, como também implica responsabilidades para o Estado brasileiro, isto é, o dever de regularizar a condição das pessoas refugiadas sob sua proteção, de modo que elas possam obter a documentação necessária para acessar os diversos serviços básicos de direito humano fundamental para a sua sobrevivência.

Nesse sentido, para resolver a questão do acesso à educação das crianças e adolescentes venezuelanos em Boa Vista, primeiramente foi necessário normalizar a documentação escolar da população. A regularização se deu por meio de uma ação do Ministério da Educação (MEC), em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED) de Roraima, a Secretaria Municipal e Cultura (SMC) de Boa Vista e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), realizada em janeiro de 2019. De acordo com o MEC, essa ação em conjunto, denominada força-tarefa⁴⁴, teve como objetivo regularizar a documentação escolar das crianças e adolescentes venezuelanos (Brasil, 2019) para que todos tivessem acesso à educação em condição de igualdade com os nacionais.

3.1.3 Nivelamento e matrícula escolar

Na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, o período de matrículas iniciais para o ano letivo de 2024, nas escolas da rede estadual de educação, ocorreu por meio do edital nº 172, de 05 de dezembro de 2023 (Roraima, 2023), que estabelece normas e procedimentos para a realização das Matrículas, nas Etapas e Modalidades da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino, localizadas na Capital. Conforme o edital nº 172 de 2023 (Roraima, 2023), para realizar a matrícula escolar, os pais ou responsáveis dos estudantes deveriam se dirigir até a escola desejada, munidos da documentação (original e cópia) para efetuar a matrícula (Quadro 16):

⁴⁴ A força-tarefa fez parte de uma missão do governo federal para atender aos refugiados venezuelanos, envolvendo diversos órgãos, como o Exército Brasileiro, o Ministério da Defesa e a Receita Federal.

Quadro 16 – Documentos exigidos pela SEED/RR para a efetivação da matrícula escolar na região

DOCUMENTOS PARA MATRÍCULA ESCOLAR
a) Histórico Escolar ou Guia/Declaração de transferência;
b) CPF do aluno – se tiver;
c) CPF e RG – do pai, mãe ou responsável legal do estudante;
d) RG ou Certidão de nascimento do estudante;
e) Comprovante de residência com CEP;
f) Cartão de vacina atualizado;
g) Duas fotos 3X4 recentes do estudante.

Fonte: elaboração própria (2024), com base no edital nº 172/2023 (Roraima, 2023).

Embora os documentos do Quadro acima sejam obrigatórios para a efetivação da matrícula escolar, muitas crianças, adolescentes e jovens refugiados de nacionalidade venezuelana que migram para o Brasil, não possuem tal documentação. Nesse sentido, o IPEA (2021) afirma que a exigência da documentação escolar para os filhos dos refugiados têm sido uma dificuldade frequente nas escolas da região (IPEA, 2021).

Para a criança ou adolescente refugiado que possui a documentação escolar exigida pela rede estadual de educação de Boa Vista, o Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPÉ) da UNESCO (2020) afirma que os pais ou responsáveis do estudante devem comparecer na escola desejada, munidos da documentação que comprove a escolaridade anterior. Quando não for possível apresentar tais documentos, os pais ou responsáveis devem fazer uma autodeclaração do ano ou série desses estudantes. Logo após a autodeclaração, a criança ou adolescente realiza uma prova simulada para o nivelamento, onde lhe será atribuída uma série correspondente às competências e habilidades já desenvolvidas por ela. “Esse procedimento está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e em resoluções nos níveis estadual e municipal” (UNESCO, 2020, p. 4).

Em relação às provas, o Ministério da Educação (MEC) destaca que, durante o período da força-tarefa, elas foram aplicadas com questões em língua portuguesa, e, nesse caso, as crianças e adolescentes tiveram à disposição um leitor que auxiliou na tradução *ipsis litteris* e na interpretação das questões para a língua espanhola. Contudo, pelo fato de a SEED/RR não ter encaminhado as informações sobre os trâmites para efetivação da matrícula escolar e quais políticas públicas, programas ou ações foram desenvolvidas por ela para assegurar o acesso escolar dessa população, não foi possível verificar como a prova para o nivelamento da criança ou adolescente indocumentado vem sendo aplicada atualmente, se na língua espanhola ou a portuguesa do Brasil. Por fim, após a

realização da prova, a criança ou adolescente venezuelano, segundo o resultado, é nivelado e matriculado no ano ou série correspondente às competências e habilidades desenvolvidas por ela/ele (Brasil, 2019).

No caso dos jovens venezuelanos com idade superior a 18 anos, aptos a concluírem o ensino médio, o Ministério da Educação (MEC) afirma que está sendo aplicada uma avaliação específica de finalização para dar a certificação do ensino médio, a exemplo do que ocorre com o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja)⁴⁵. De acordo com Bernardo Goytacazes, “[...] com a conclusão do ensino médio, o jovem se habilita a concorrer às vagas ociosas que a Universidade Federal de Roraima pode vir a ter ou a oferecer a eles”, ou até mesmo em outros estados (Brasil, 2019).

3.1.4 O ensino da língua portuguesa para os refugiados de nacionalidade venezuelana

A língua também é considerada como um dos principais desafios para a efetivação do direito de acesso à educação das pessoas refugiadas, visto que elas terão de acompanhar o conteúdo escolar referente às disciplinas curriculares obrigatórias na língua do país de acolhimento. Nesse sentido, a UNESCO (2019, p. 23) declara que “[...] os países de acolhimento devem oferecer aos refugiados o ensino da língua do país, para lhes dar a possibilidade de ingressar no sistema escolar nacional”. Nesse sentido, torna-se necessário e de extrema importância discutir como o ensino da língua portuguesa do Brasil vem sendo ofertada aos estudantes refugiados de origem venezuelana, considerando que a falta de domínio da língua pode influenciar não apenas a falta de acesso à educação, mas também a evasão escolar desses estudantes.

De acordo com os estudos do IPEA (2021), nas escolas municipais e estaduais de Boa Vista, capital do estado de Roraima, não existem programas oficiais de ensino de português para jovens e adultos, o que existe é a oferta pontual de cursos para migrantes na Universidade Federal de Roraima (UFRR), no Instituto Federal de Roraima (IFRR) e na Universidade Estadual de Roraima (UERR), bem como a oferta de aulas de português por algumas entidades religiosas, como “[...] a Fundação Fé e Alegria, da comunidade jesuíta no estado; a Pastoral do Migrante, que oferta aulas na capital e

⁴⁵ O Encceja é uma prova do Governo Federal que avalia as competências, as habilidades e os saberes de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade adequada.

nos municípios do interior; e o Recanto Apuí, espaço cultural independente que é gerido por migrantes e voluntários, só para citar alguns” (IPEA, 2021, p. 34).

3.1.5 Outras medidas públicas estaduais desenvolvidas para promover o acesso à educação das crianças e adolescentes refugiados de nacionalidade venezuelana em Boa Vista/RR

Conforme os estudos de Oliveira e Lacerda (2022), para incentivar e facilitar o acesso das crianças e adolescentes venezuelanos nas escolas estaduais de Roraima, o governo do estado, por meio da SEED de Roraima, tem implementado as seguintes políticas públicas na rede estadual de educação: a) parcerias institucionais e b) legislações educacionais específicas. Com relação às parcerias institucionais, essas foram desenvolvidas com apoio do Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), do ACNUR e do Exército Brasileiro.

No que tange às legislações educacionais específicas, estas existem para regular o sistema de educação no Brasil, estabelecendo direitos, deveres e padrões, com vistas a garantir que todos no país, independentemente da nacionalidade recebam uma educação de qualidade socialmente referenciada nas mais diversas instituições de ensino. Conforme Oliveira e Lacerda (2022), para assegurar o direito à educação dos refugiados venezuelanos na região, foram criadas as seguintes legislações: o Decreto nº 26.615-E de 2019 (Roraima, 2019), o Parecer CEE/RR nº 09 de 2019 (Roraima, 2019) e a Resolução CEE/RR nº 05 de 2019 (Roraima, 2019). O Quadro 17 apresenta de forma detalhada algumas das atividades preconizadas por elas:

Quadro 17 – Normativas estaduais que tratam do direito à educação dos refugiados venezuelanos em Boa Vista/RR

NORMATIVAS	INDICAÇÕES
Decreto nº 26.615-E de 2019 (Roraima, 2019)	O Decreto nº 26.615-E, de 15 de março de 2019 (Roraima, 2019), em seu artigo 4º, estabelece as atribuições complementares da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED) de Roraima para o acolhimento das crianças e adolescentes imigrantes em situação de vulnerabilidade nas instituições de ensino (Roraima, 2019, art. 4º).
Parecer CEE/RR nº 09 de 2019 (Roraima, 2019)	O Parecer CEE/RR nº 09 de 2019 (Roraima, 2019), autoriza a realização de exames para a certificação de competências, habilidades e saberes em nível de ensino fundamental e médio (Roraima, 2019).
Resolução CEE/RR nº 05 de 2019 (Roraima, 2019)	A Resolução CEE/RR nº 05/2019 (Roraima, 2019), em síntese, dispõe do mesmo objetivo que o Parecer CEE/RR nº 09 de 2019 (Roraima, 2019).

Fonte: elaboração própria (2024).

No âmbito educacional, o Decreto nº 26.615-E, de 15 de março de 2019 (Roraima, 2019), em seu artigo 4º, estabelece as atribuições complementares à Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED) de Roraima para o atendimento escolar dos estudantes refugiados fixados no estado de Roraima. De acordo com o seu art. 4º, “[...] a Secretaria de Estado da Educação - SEED fica autorizada a adotar todas as medidas cabíveis, a fim de acolher, nas instituições de ensino, jovens e crianças em situação de vulnerabilidade” (Roraima, 2019). Embora a normativa represente um avanço no debate sobre o direito à educação dessa população na região, cabe aqui ressaltar que ela não expressa de que forma a SEED/RR deve proceder para garantir o acesso à educação desses estudantes. Além disso, das informações solicitadas junto à secretaria do estado, a SEED/RR não expressa quais medidas estão sendo adotadas atualmente para garantir o direito à educação dessa população na região.

O Parecer CEE/RR nº 09 de 2019 (Roraima, 2019) dispõe dos procedimentos e normas que autorizam a realização de exames para a certificação e competências, habilidades, saberes em nível de ensino fundamental e médio na rede estadual de ensino do estado de Roraima. No que concerne à Resolução CEE/RR nº 05, de 2019 (Roraima, 2019), esta dispõe dos mesmos princípios estabelecidos no Parecer CEE/RR nº 09 de 2019 (Roraima, 2019). Para além dessas normativas, os estudos de Oliveira e Lacerda (2022) ainda destacam como medidas públicas as recomendações da Defensoria Pública da União (DPU) sobre o direito à educação e regularização da vida escolar do estudante imigrante. Tais recomendações foram de fundamental importância para que o Estado brasileiro tomasse providências em relação ao acesso à educação desses estudantes na região.

Com base nessas recomendações, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) implementou a Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, com dispensa de documentos escolares do país de origem. Em seu artigo 1º, § 1º, a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2020, determina que “[...] a matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches” (Brasil, 2020, art. 1º, § 1º). Isso implica dizer que, em virtude do que ocorre com o país da Venezuela, a matrícula escolar da criança ou adolescente de origem venezuelana, uma vez demandada, deverá ser assegurada de imediato, com dispensa de documentos escolares do país de origem. Dessa maneira, podemos inferir que tais recomendações, seguida da Resolução CNE/CEB

nº 1/2020 (Brasil, 2020), foi de fundamental importância para garantir o direito à educação dos estudantes de origem venezuelana na região. Contudo, é importante destacar que por si só, essas normativas são insuficientes para garantir o acesso a esse direito.

Partindo dessa premissa, discutiremos a seguir os dados levantados junto à SEED/RR, a fim de verificar: como a rede estadual de educação em Roraima, segundo o Decreto nº 26.615-E, de 15 de março de 2019 (Roraima, 2019) e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), tem assegurado o direito de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio?

3.1.6 Quantitativo de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na etapa do ensino médio na rede estadual de educação de Boa Vista/RR

No dia 21 de maio de 2024, também solicitamos da SEED/RR o quantitativo de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana, entre 15 e 17 anos de idade, ingressantes na etapa do ensino médio, no período entre 2016 e 2022. No ofício encaminhado por meio do Portal Fala.BR, foi solicitado que os dados fossem divididos por ano, gênero, faixa etária, Coordenadoria/Distrito ou Zona (conforme a organização da secretaria) e principais escolas com o maior quantitativo de estudantes refugiados matriculados. Os dados fornecidos pela SEED foram recebidos no dia 19 de junho de 2024, porém, as informações não vieram em conformidade com o solicitado (por ano, gênero e faixa etária), o que consequentemente inviabilizou uma discussão mais aprofundada sobre o acesso escolar dessa população na região.

Além disso, o Censo Escolar da Educação Básica, que é um instrumento de coleta de informações coordenado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com a rede municipal e estadual, disponibiliza dados detalhados sobre os estudantes matriculados na Educação Básica, incluindo a nacionalidade. No entanto, a partir de 2020, essas informações foram descontinuadas (Oliveira; Tonhati, 2022, p. 21), logo, considerando as informações disponíveis até referido ano, os estudos de Vinha e Yamaguchi (2021) apontam que o número de estudantes de nacionalidade venezuelana matriculados na Educação Básica, no período entre 2011 e 2020, chegou a 75.137. Dentro do recorte temporal estabelecido para a pesquisa (2016-2022), esse número chegou a 71.765 (Quadro 18).

Quadro 18 – Quantitativo de estudantes de nacionalidade venezuelana na Educação Básica, entre 2016 e 2020

Ano	Número de Estudantes
2016	1.123
2017	2.178
2018	6.975
2019	21.535
2020	39.954
Total	71.765

Fonte: elaboração própria (2024), com base nos dados de Vinha e Yamaguchi (2021).

Quando analisado por região, o número de matrículas de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana na Educação Básica foi maior na Região Norte do Brasil (48.220), seguida pela Região Sul (10.048), Sudeste (8.423), Centro-Oeste (3.178) e pela Nordeste (1.896) (Quadro 19).

Quadro 19 – Quantitativo de estudantes de nacionalidade venezuelana matriculados na Educação Básica, no período entre 2016 e 2020, por região

REGIÃO	ANO					TOTAL
	2016	2017	2018	2019	2020	
Norte	564	1.452	5.667	16.071	24.466	48.220
Nordeste	37	64	127	554	1.114	1.896
Sul	152	205	410	2.143	7.138	10.048
Sudeste	323	386	625	2.063	5.026	8.423
Centro-Oeste	47	71	146	704	2.210	3.178
TOTAL	1.123	2.178	6.975	21.535	39.954	71.765

Fonte: elaboração própria (2024), com base nos dados de Vinha e Yamaguchi (2021).

Conforme os estudos de Vinha e Yamaguchi (2021), dois estados da Região Norte apresentaram o maior número de matrículas: Roraima e Amazonas, com destaque para as cidades de Boa Vista/RR, Manaus/AM e Pacaraima/RR.

Em Boa Vista, capital do estado de Roraima, os dados repassados pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED) de Roraima indicam que o quantitativo de matrículas de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana na rede estadual de educação, entre os anos de 2007 e 2022, chegou a 8.035 matrículas. Desse número, 4.985 foram realizadas na etapa do ensino fundamental (I e II), seguido pelo ensino médio (2.416) e EJA (634) (Quadro 20).

Quadro 20 – Quantitativo de matrícula inicial de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na rede estadual de educação do estado de Roraima/RR, por etapa de ensino, no período entre 2007 e 2022

ETAPA DA EDUCAÇÃO	NÚMERO DE ESTUDANTES
Ensino Fundamental	4.985
Ensino Médio	2.416
Curso Técnico/EJA	634
TOTAL	8.035

Fonte: elaboração própria (2024), com base nos dados da SEED/RR (2024).

Quando trazido para o contexto dos municípios do estado de Roraima, é possível perceber que Boa Vista concentrou o maior número de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana no período entre 2007 e 2022, com 5.885 matrículas. Desse total, 3.730 matrículas foram efetivadas na etapa do ensino fundamental (I e II), 1.886 no ensino médio e 269 na EJA (Quadro 21).

Quadro 21 – Quantitativo de matrícula inicial de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana na rede estadual de educação de Boa Vista/RR, por etapa de ensino, no período entre 2007 e 2022.

ETAPA DA EDUCAÇÃO	NÚMERO DE ESTUDANTES
Ensino Fundamental	3.730
Ensino Médio	1.886
Curso Técnico/EJA	269
TOTAL	5.885

Fonte: elaboração própria (2024), com base nos dados da SEED/RR (2024).

Conforme os dados fornecidos pela SEED/RR, as escolas da rede estadual de ensino estão divididas por zona: urbana e rural. No total, as duas zonas juntas possuem 143 escolas estaduais, dentre as quais 61 estão situadas na área rural e 82 na área urbana. No que tange ao número de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados no ensino médio, percebeu-se que grande parte deles está matriculada na zona urbana de Boa Vista, com 1.876 matrículas, enquanto apenas 10 desses estudantes se encontram matriculados na área rural (Quadro 22).

Quadro 22 – Matrícula inicial de estudantes refugiados na rede estadual de Boa Vista/RR, entre 2007-2022

MUNICÍPIO	ZONA	ENS. FUND.	MÉDIO	EJA	TOTAL
Boa Vista	Rural	19	10	6	35
	Urbana	3.711	1.876	263	5.850
TOTAL		3.730	1.886	269	5.885

Fonte: elaboração própria (2024), com base nos dados da SEED/RR (2024).

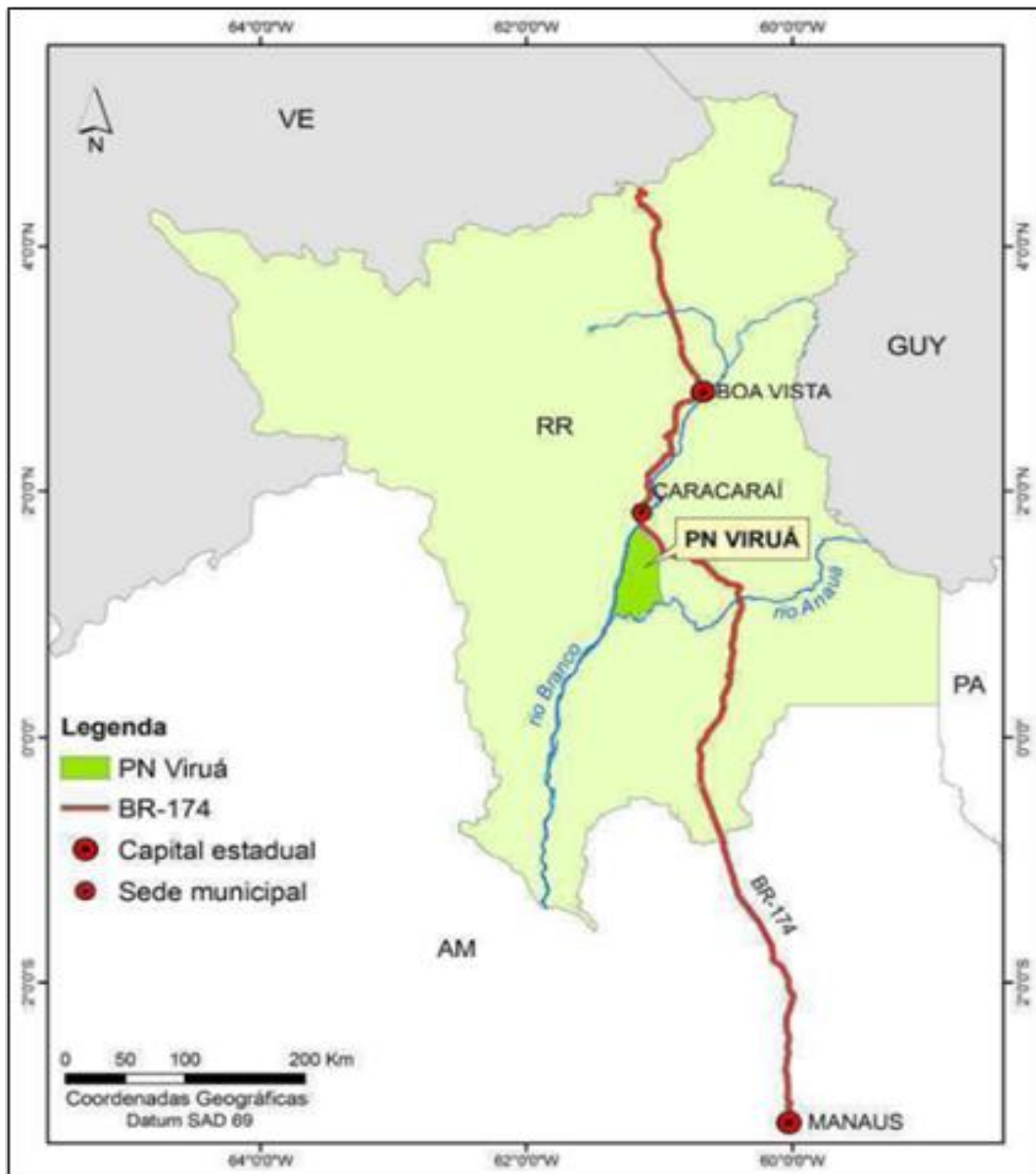
Em síntese, os dados fornecidos pela Secretaria indicam que, apesar dos desafios impostos pelo intenso fluxo migratório de venezuelanos na região, a SEED/RR tem se esforçado para garantir o acesso à educação dessa população na região. Todavia, vale ressaltar que o número de matrícula escolar de estudantes venezuelanos na SEED/RR pode ser bem menor do que o que foi apresentado, visto que a existências de crianças e adolescentes em situação migratória irregular na região é bastante provável. Essa irregularidade diz respeito aos que permanecem em território brasileiro sem cumprir com a legislação nacional de migração e, por isso, não estão contabilizados nos dados apresentados pela SEED/RR.

A seguir, discutiremos o processo de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, por ser este o segundo estado do Brasil e da Região Norte que mais acolhe estudantes refugiados venezuelanos.

3.2 O contexto da cidade de Manaus/AM

Conforme os dados da 8ª edição do Relatório Refúgio em Números de 2022, o Amazonas é o segundo estado da Região Norte que mais acolhe cidadãos de nacionalidade venezuelana, com 4.685 (11,3%) solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, ficando atrás apenas do estado de Roraima, com 17.181 (41,6%) solicitações (Junger *et al.*, 2023). No Amazonas, a maioria dos refugiados de nacionalidade venezuelana têm se concentrado na capital do estado. O acesso a Manaus pode ser feito por via terrestre, aérea ou fluvial. No caso dos refugiados de origem venezuelana, o acesso é feito por via terrestre, através da BR-174 que liga a cidade de Boa Vista a Manaus (Figura 8).

Figura 8 – Mapa do estado de Roraima que mostra o acesso terrestre pela BR-174 que liga Boa Vista a Manaus



Fonte: Projeto Boitupé ([2024]).

A cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, está localizada às margens do Rio Negro. Manaus possui uma área territorial de 11.401.092 Km², com uma população estimada em 2.063.689 milhões de pessoas (IBGE, 2022), um aumento de 261.675 habitantes em relação ao ano

de 2010, quando o quantitativo era de 1.802.014 habitantes (IBGE, 2010). Parte desse aumento se deve ao intenso fluxo migratório de cidadãos venezuelanos para a região. De acordo com o relatório do ACNUR, “Diagnósticos para a promoção da autonomia e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas em Manaus: pesquisa de perfil socioeconômico e laboral”, de 2022, Manaus é “[...] a primeira opção de cidade brasileira para permanência de 80,7% das pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas [...]” (Irnaldo, 2022, p. 12). O relatório ainda destaca que 93,6% das pessoas entrevistadas possuem documentação migratória regularizada, enquanto 6,4% não. Entre as famílias entrevistadas que não possuíam documentação, 70,4% têm filhos de 0 a 18 anos de idade (Irnaldo, 2022).

Como mencionado anteriormente, a ausência da documentação é um dos principais fatores para a falta de acesso dos refugiados venezuelanos aos serviços básicos na região, sobretudo o da educação, tendo em vista que para a efetivação da matrícula escolar, os estudantes refugiados precisam apresentar a documentação de escolaridade anterior. Partindo dessa premissa, discutiremos a seguir como ocorre o processo de acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação no estado do Amazonas.

3.2.1 O acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana em Manaus/AM

No dia 18 de agosto de 2023, também solicitamos da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) do Amazonas as mesmas informações solicitadas da secretaria de educação de Roraima, como: o quantitativo de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana, entre 15 e 17 anos de idade, ingressantes na etapa do ensino médio, no período entre 2016 e 2022; o total de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados por Distrito; as escolas desses Distritos que possuem o maior número de matriculados; o processo de acesso à educação na rede estadual, os trâmites para efetivação da matrícula escolar e as políticas públicas para o acesso à educação para os estudantes refugiados venezuelanos.

Contudo, *in loco*, a SEDUC/AM não respondeu a essas informações, o que nos fez recorrer ao Portal Fala.BR. A resposta referente aos dados solicitados foi enviada no dia 11 de junho de 2024. Em resposta à solicitação feita, a SEDUC/AM informou que o Governo do Estado do Amazonas utiliza o sistema SIGED como sistema eletrônico oficial, no âmbito do Poder Executivo

Estadual, para solicitações, autuação, produção, tramitação e consulta de processos administrativos eletrônicos, podendo ser acessado meio de um protocolo virtual. Além disso, a SEDUC/AM informou que o processo aguardava resposta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para que pudesse dar continuidade à solicitação dos dados, porém, não houve resposta formal por parte da UFAM em relação ao ofício nº 506/2023-GSEAP/SEDUC e, por isso, o trâmite se encontra parado no setor Gabinete do Secretário de Educação do Amazonas, desde o dia 10 de outubro de 2023.

Com relação à nova solicitação feita por meio do Portal Fala.BR, a SEDUC/AM disponibilizou o quantitativo de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana, ingressantes na etapa do ensino médio, no período entre 2016 e 2022, divididos por gênero e idade, separados por Coordenadoria Distrital e principais escolas. Além desses, também foram fornecidos os dados acerca dos trâmites para a matrícula escolar, ações e políticas públicas desenvolvidas para o acolhimento dessa população.

3.2.2 Nivelamento e matrícula escolar

De acordo com a Secretaria em questão, o acesso à educação básica na rede estadual de educação do estado do Amazonas se dá por meio da reserva de vaga realizada no *site* de matrículas. A reserva é feita mediante o preenchimento de um formulário com as principais informações do pleiteante à vaga. Após a reserva de vaga, o responsável legal pelo estudante menor de idade ou o estudante maior de 18 anos, tem três dias úteis para comparecer à escola onde a vaga foi reservada, munido da documentação escolar para efetivar a matrícula escolar (SEDUC/AM, 2024). O Quadro 23 apresenta de forma detalhada quais documentos são exigidos pela SEDUC/AM:

Quadro 23 – Documentos exigidos pela SEDUC/AM para efetivação da matrícula escolar

DOCUMENTOS PARA MATRÍCULA ESCOLAR
a) Comprovante de escolaridade original: guia de transferência, Histórico Escolar, Declaração de transferência (com validade de 30 dias) – caso o candidato venha da rede particular, federal, de outro estado ou municipal do interior do estado;
b) Certidão de nascimento (original e cópia);
c) CPF e RG (original e cópia);
d) Duas fotos 3X4 recentes do estudante;
e) Documento de identificação com foto (original e cópia) do responsável pela matrícula do estudante menor de idade.

Fonte: elaboração própria (2024), com base na SEDUC/AM (2024).

Conforme mencionado anteriormente, o processo de matrícula escolar para os estudantes refugiados é feito da mesma forma que acontece para os brasileiros. Dessa maneira, os estudantes refugiados também precisam apresentar a documentação exigida pelas instituições de ensino para poderem efetivar a matrícula escolar na escola onde foram alocados. Com relação aos estudantes refugiados que possuem a documentação, isto é, o Cadastro de Pessoa Física (CPF) ou a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) – antigo Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) –, a SEDUC/AM afirma que a reserva de vaga pode ser feita através do Portal de Matrícula (Figura 9).

Figura 9 – Portal de matrículas das redes municipais e estaduais de educação do Amazonas



Fonte: SEDUC/AM (2024).

Já para os estudantes refugiados indocumentados, a matrícula escolar pode ser realizada presencialmente em qualquer escola estadual, Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) ou até mesmo nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Esse mesmo procedimento, também é assegurado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme os períodos do calendário de matrícula escolar (SEDUC/AM, 2024). Contudo, a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas não expressa como é feita a matrícula dos estudantes refugiados indocumentados. Uma hipótese levantada a esse respeito é que o responsável legal ou o estudante maior de 18 anos tenha realizado uma autodeclaração do ano ou série de ensino, seguida por uma prova simulada para verificação das competências e habilidades desenvolvidas por ele/ela. Após a prova, o estudante seria nivelado e matriculado na rede de ensino (UNESCO, 2020).

No que tange aos estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana que chegam ao Brasil com a documentação do ensino fundamental cursado na Venezuela para se matricular na etapa do ensino médio, a SEDUC/AM afirma que assegura a equivalência da documentação desses

estudantes. Nesse caso, os discentes são encaminhados para o ano escolar de referência da documentação e, por fim, são matriculados no ensino médio. Já nos casos dos estudantes de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a SEDUC/AM regulariza a situação desses estudantes através de uma Prova Escrita, realizada na própria Sede da Secretaria de Educação. Embora o Decreto nº 39.317 de 2018 (Amazonas, 2018), a Resolução nº 01, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020) e a Lei nº 7.089, de 30 de setembro de 2024 (Amazonas, 2024) preconizem que as provas devam ser aplicadas na língua materna dos estudantes refugiados, a SEDUC/AM não expressa em que língua a prova deve ser realizada, se a espanhola ou a portuguesa do Brasil.

Em relação aos estudantes refugiados, na faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, que cursaram parte do ensino médio na Venezuela e vieram para o Brasil sem documentação, com documentação incompleta ou sem equivalência, a SEDUC/AM afirma que a situação escolar desses é regularizada por meio do Exame Supletivo (Provão Eletrônico), disponibilizado na plataforma do Sistema Eletrônico de Avaliação-SEA. Para os estudantes de 18 anos ou mais no ensino médio, a situação é regularizada através de provas realizadas nos 04 Polos e na própria Sede da SEDUC/AM. A inscrição dos estudantes para realização do Exame Supletivo é feita por meio da plataforma digital – Sistema Eletrônico de Avaliação-SEA (Figura 10).

Figura 10 – Plataforma do Sistema Eletrônico de Avaliação-SEA para inscrição e realização do Provão Eletrônico da SEDUC/AM



Fonte: SEDUC/AM (2021).

De acordo com as informações dispostas no *site* da SEDUC/AM, o Exame Supletivo é ofertado diariamente para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) de forma manuscrita, e o Sistema Eletrônico de Avaliação – SEA para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio através de solução integrada (SEDUC/AM, 2021). No que diz respeito ao conteúdo aplicado no Provão Eletrônico, o Quadro 24, apresenta de forma ampla quais disciplinas são contempladas na aplicação:

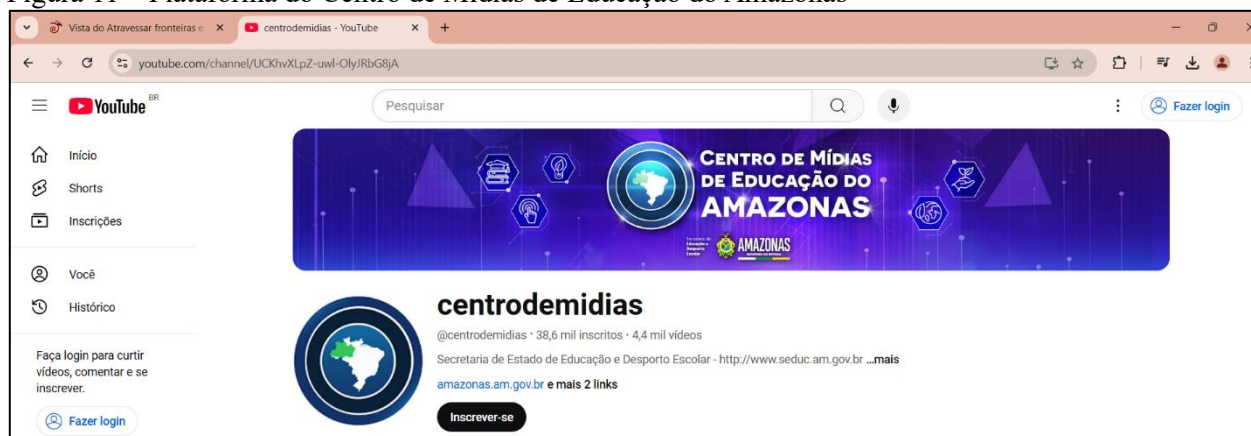
Quadro 24 – Disciplinas da Base Nacional Comum Curricular contempladas nos Exames Supletivos da SEDUC/AM

ENSINO FUNDAMENTAL II (6º ao 9º ano)
Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Inglês e Arte.
ENSINO MÉDIO (1ª a 3ª série)
Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna (Inglês / Espanhol), Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte.

Fonte: SEDUC/AM (2021).

Para ser aprovado no Exame Supletivo, os estudantes precisam acertar no mínimo 60% das questões, isto é, ter uma nota igual ou superior a 6,0, conforme a Resolução CEE/AM nº 241 de 2015 (Amazonas, 2015). Para ajudar os estudantes a se prepararem para a prova, a SEDUC/AM disponibiliza videoaulas dos conteúdos mediante o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) (Figura 11).

Figura 11 – Plataforma do Centro de Mídias de Educação do Amazonas



Fonte: SEDUC/AM (2021).

Embora a ação represente um marco na garantia do direito à educação, ao possibilitar que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade certa tenham acesso às videoaulas preparatórias para o provão, no caso dos estudantes de nacionalidade venezuelana, há limitações significativas, visto que as aulas são apresentadas na língua portuguesa do Brasil, o que consequentemente incide em uma desigualdade no preparo para a prova, uma vez que os estudantes refugiados venezuelanos não dominam a língua. Ademais, vale ressaltar que os componentes curriculares também se tornam um desafio significativo para a efetivação do direito de acesso à educação dos refugiados, pois os componentes curriculares como Língua Portuguesa e História do Brasil, por exemplo, não são contemplados no currículo escolar da Venezuela. Para além do exposto, a SEDUC/AM não expressa em que língua a prova é realizada, se a espanhola ou a portuguesa do Brasil.

Por fim, em relação à questão da distorção idade-ano escolar, configurado como um dos problemas para o processo de democratização do acesso e permanência na escola, a SEDUC/AM assevera que a distorção idade-série é uma questão complexa e que “[...] a Secretaria tem buscado apoiar às equipes gestoras das escolas e os professores, no desafio de enfrentar o fracasso escolar e promover ações e trajetórias de sucesso para esses meninos e meninas, oriundos de outros países” (SEDUC/AM, 2024). Contudo, a SEDUC/AM também não descreve como ela tem prestado esse apoio, quais ações, programas ou políticas públicas têm sido implementada para tratar dessa questão.

3.2.3 O ensino da língua portuguesa para os refugiados de nacionalidade venezuelana

Conforme mencionado anteriormente, a língua é um dos principais desafios enfrentados por estudantes refugiados durante o processo de acesso à educação no país de acolhimento. Essa realidade não é diferente da que os refugiados de origem venezuelana vivenciam quando chegam ao Brasil, visto que o país é o único país da América Latina que tem a língua portuguesa como idioma oficial. Tendo em vista que esses estudantes terão que acompanhar os conteúdos referentes às disciplinas curriculares obrigatórias na língua portuguesa do Brasil, falar sobre o ensino da língua se torna crucial para assegurar que esses estudantes tenham a possibilidade de ingressar no sistema escolar nacional e receber uma educação de qualidade socialmente referenciada na região.

Pensando nisso, o governo do estado do Amazonas, por meio da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, decide assegurar o direito ao ensino da língua portuguesa para as crianças e adolescentes migrantes e refugiados, através da implementação da Lei nº 6.049, de 24 de novembro de 2022 (Amazonas, 2022). Para garantir a efetivação desse direito, a lei estabelece em seu artigo 4º, que poderão ser realizadas as seguintes atividades (Quadro 25):

Quadro 25 – Atividades que poderão ser realizadas para a efetivação do direito ao ensino da língua para estudantes migrantes e refugiados na etapa da educação básica, no estado do Amazonas

INCISOS	ATIVIDADES
I	aulas presenciais ou online;
II	mentorias específicas;
III	cursos sazonais;
IV	atividades lúdicas profissionalizadas;
V	atendimento individualizado;
VI	demais atividades escolhidas pela Instituição de ensino que possam dar efetividade ao objetivo do caput.

Fonte: elaboração própria (2024), com base na Lei nº 6.049/2022 (Amazonas, 2022, art. 4º).

Em seu artigo 5º, a Lei nº 6.049 de 2022 (Amazonas, 2022) expressa que, a critério do Poder Executivo, para a efetivação dos direitos previstos nesta lei, poderão ser disponibilizados profissionais, como os professores de língua portuguesa, pedagogia, psicologia, serviço social, entre outros (Amazonas, 2022, art. 5º). Além das atividades estabelecidas e dos profissionais disponibilizados, no artigo 6º, a lei ainda autoriza ao Poder Executivo firmar convênios, parcerias e licitações com instituições do Terceiro Setor (Amazonas, 2022, art. 6º). Em síntese, a Lei nº 6.049 de 2022 (Amazonas, 2022) expressa os meios pelos quais o direito ao ensino da língua portuguesa pode ser assegurado para os estudantes migrantes e refugiados no estado do Amazonas.

No que concerne ao ensino da língua portuguesa, a SEDUC/AM afirma que, desde a chegada dos refugiados venezuelanos ao Brasil, em especial ao estado do Amazonas, as redes de ensino Estadual e Municipal, juntamente com o Governo e a Prefeitura, criaram Comitês envolvendo todas as secretarias, órgãos e entidades não governamentais, visando acolher os migrantes e refugiados. Nessa perspectiva, as Escolas Estaduais, realizam acolhimentos diferenciados aos estudantes de nacionalidade venezuelana em relação ao idioma, orientando suas equipes técnicas nas ações específicas com esse público. Contudo, a SEDUC/AM, não descreve quais ações, programas ou de que forma o acolhimento em relação ao idioma vem sendo realizado com esses estudantes.

3.2.4 Outras medidas públicas estaduais desenvolvidas para promover o acesso à educação das crianças e adolescentes refugiados de nacionalidade venezuelana em Manaus/AM

Para incentivar e facilitar o acesso à educação dos estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana nas instituições de ensino da rede estadual de educação do Amazonas, o governo do estado, através da SEDUC/AM, implementou as seguintes legislações: Instrução Normativa nº 003, de 06 de julho de 2018 (Amazonas, 2018), o Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018), a Instrução Normativa nº 001, de 22 de maio de 2019 (Amazonas, 2019) e a Lei nº 7.089, de 30 de setembro de 2024 (Amazonas, 2024). O Quadro 26, apresenta de forma detalhada algumas das atividades preconizadas nas legislações criadas pelo governo do estado do Amazonas para incentivar e promover o acesso à educação dos estudantes venezuelanos na região:

Quadro 26 – Normativas estaduais que tratam do direito à educação dos refugiados no Amazonas

NORMATIVAS	INDICAÇÕES
Instrução Normativa nº 003 de 2018 (Amazonas, 2018)	A Instrução Normativa nº 003, de 06 de julho de 2018 (Amazonas, 2018), trata da equivalência e/ou convalidação dos estudos realizados por estudantes estrangeiros que desejam ingressar na etapa da educação básica, da rede estadual de educação do Amazonas (Amazonas, 2018).
Decreto nº 39.317 de 2018 (Amazonas, 2018)	O Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018), institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Amazonas (Amazonas, 2018).
Instrução Normativa nº 001 de 2019 (Amazonas, 2019)	A Instrução Normativa nº 001, de 22 de maio de 2019 (Amazonas, 2019), dispõe das mesmas orientações dadas na Instrução Normativa nº 003/2018 (Amazonas, 2019).
Lei nº 7.089 de 2024 (Amazonas, 2024)	A Lei nº 7.089, de 30 de setembro de 2024 (Amazonas, 2024), institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Amazonas, em particular o direito à educação dos refugiados por meio da matrícula escolar (Amazonas, 2024).

Fonte: elaboração própria (2024), com base em Amazonas (2018; 2019; 2024).

Para os estudantes estrangeiros que desejam ingressar na etapa do ensino fundamental e médio da rede estadual de educação no estado do Amazonas, a Instrução Normativa nº 003/2018 (Amazonas, 2018) assegura o direito à equivalência e/ou convalidação⁴⁶ dos estudos desses

⁴⁶ A equivalência, conforme o artigo 2º, inciso IV, da Instrução Normativa nº 003/2018, “[...] é a comparação entre a grade curricular/componentes curriculares do estudante estrangeiro com a utilizada pela Rede Estadual” (Amazonas, 2018, art. 2º, inc. IV). Já a convalidação é tornar válido o processo de equivalência, isto é, certificar

estudantes na região. Além de assegurar o referido direito, a instrução normativa estabelece normas e procedimentos pelos quais esse procedimento pode ser realizado. Em seu artigo 5º, a Lei expressa que o pedido de equivalência tem rito próprio e deve constar nos autos, juntamente com os documentos exigidos. Para os estudantes refugiados, fica assegurado, conforme o parágrafo 1º, a dispensa das exigências da documentação, contidas no inciso I, do artigo 5º (Amazonas, 2018, art. 5º, inc., I). Isso porque muitos dos refugiados estão fugindo de situações que colocam sua vida em perigo e, por isso, não têm a oportunidade de obter documentos antes de abandonar o país de origem. No que concerne à Instrução Normativa nº 001, de 22 de maio de 2019, vale ressaltar que esta dispõe das mesmas orientações dadas na Instrução Normativa nº 003/2018 (Amazonas, 2019).

No âmbito educacional, o Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018), em seu eixo 2, tem como objetivo: garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos migrantes o direito à educação por meio do ingresso, permanência e terminalidade, na rede de ensino público estadual e municipal, não constituindo obstáculo a este direito a impossibilidade de comprovação documental. Para tanto, o Decreto estabelece algumas atividades a serem desenvolvidas, tanto pelos órgãos das esferas federais, estaduais e municipais como pelas instituições particulares. No que tange aos órgãos das esferas municipais e estaduais, responsáveis por ofertarem a etapa da educação básica obrigatória, isto é, a etapa do ensino fundamental e médio, o Decreto estabelece as seguintes atividades/serviços (Quadro 27):

Quadro 27 – Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas

ATIVIDADES/SERVIÇOS	ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS	PERÍODO
1. Desburocratizar os procedimentos e adaptar os sistemas para garantir a inscrição da população imigrante nos estabelecimentos de Ensino estaduais e municipais;	SEDUC/SEMED CONSELHOS ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	2018
2. Fortalecer o trabalho pedagógico em torno do tema transversal “Diversidade Cultural” nos currículos escolares de toda a Rede Pública de Ensino, garantindo aos imigrantes a preservação da língua materna em processo de aprendizagem;	SEDUC/SEMED	2018 2019 2020

que os componentes curriculares do estudante estrangeiro equivalem aos que são utilizados pela rede estadual de educação no estado do Amazonas.

3. Assegurar o acesso ao Sistema de Prova eletrônica para a certificação do Ensino Fundamental/EJA (a partir de 15 anos) e Ensino Médio (a partir de 18 anos) e a prova escrita para a certificação do Ensino Fundamental Anos Iniciais/EJA (a partir de 15 anos);	SEDUC	2018
4. Criar e implementar na secretaria municipal de educação o Sistema de Prova Eletrônica para assegurar a Certificação do Ensino Fundamental Anos Finais/EJA (a partir de 15 anos);	SEMED	
5. Viabilizar a prova eletrônica em Língua Espanhola para a certificação do Ensino Fundamental Anos Finais/EJA (a partir de 15 anos) e Ensino Médio/EJA (a partir de 18 anos) e a prova escrita para a certificação do Ensino Fundamental Anos Iniciais /EJA (a partir de 15 anos);	SEDUC/SEMED	2018
12. Priorizar e ampliar ações educativas de combate à xenofobia, considerando as suas interfaces com as demais formas de discriminação.	SEDUC/SEMED	2018 2019 2020

Fonte: adaptado, com base no Decreto nº 39.317 de 2018 (Amazonas, 2018).

Vale ressaltar que para análise do presente Decreto nos interessa apenas o órgão da esfera estadual. Partindo dessa premissa, embora o Decreto nº 39.317/2018 (Amazonas, 2018), estabeleça tais atividades/serviços, com vistas a garantir o direito de acesso à educação dos estudantes refugiados na região, Pinheiro (2023) afirma que, se de fato o Estado estivesse preocupado com a educação das crianças e dos adolescentes venezuelanos na região, o mesmo se comprometeria com as questões orçamentárias das atividades/serviços declarados no presente Decreto, o que verdadeiramente não houve, pois, conforme o autor, o referido decreto “[...] segue com as determinações para as esferas particulares e federais, fazendo com que seja compreendido que essas demandas sejam inseridas em orçamentos já existentes e que cada esfera deverá de forma indireta alcançar o que está determinado” (Pinheiro, 2023, p. 50).

Passados dois anos de vigência (2018-2020) do Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018), o governo do estado do Amazonas implementou a Lei nº 7.089, de 30 de

setembro de 2024 (Amazonas, 2024). Essa dispõe sobre a Política Estadual de Proteção e Direito de Matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio, com até 16 anos de idade, nas redes públicas de educação básica no âmbito do Estado do Amazonas. No entanto, vale ressaltar que o direito à educação básica, obrigatória e gratuita no Brasil, é assegurado para a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, conforme o artigo 4º, inciso I, da LDBEN (Brasil, 1996), e não até os 16 anos de idade, como expressa a Lei nº 7.089/2024 (Amazonas, 2024). Em resumo, podemos inferir que a respectiva lei não apenas limita o acesso dos jovens refugiados ao ensino médio, como também viola os princípios dispostos na legislação brasileira para a garantia do direito à educação básica.

Ademais, vale ressaltar que os jovens refugiados, conforme o relatório do ACNUR sobre a Educação de Refugiados de 2023, já possuem menos acesso à educação quando comparados com as próprias crianças refugiadas e seus pares não refugiados. Isso implica dizer que a Lei nº 7.089/2024 (Amazonas, 2024), ao limitar o acesso à educação dos adolescentes refugiados aos 16 anos de idade, também pode influenciar no aumento da disparidade no acesso à educação entre as próprias crianças refugiadas e seus pares não refugiados na região. Diante disso, essa limitação de idade não só fere os princípios preconizados no artigo 4º, inciso I, da LDBEN (Brasil, 1996), como também incide diretamente na questão da democratização da educação brasileira.

No que tange ao direito de acesso à educação dos refugiados por meio da matrícula nas instituições de ensino na rede estadual de educação do Amazonas, a Lei nº 7.089/2024 (Amazonas, 2024), em seu artigo 1º, determina que as crianças e adolescentes migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio, com idade até 16 (dezesesseis) anos, têm assegurado o direito de matrícula nas redes públicas de educação básica do Estado do Amazonas, sem requisito de documentação escolar comprobatória e sem discriminação em razão de sua nacionalidade ou condição migratória. No § 1º do referido artigo, a Lei nº 7.089/2024 (Amazonas, 2024) determina que “a matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, de acordo com a disponibilidade de vagas, em escolas e creches” (Amazonas, 2024, art. 1º, § 1º).

Para alcançar tal objetivo, a Lei nº 7.089/2024 (Amazonas, 2024), em seu artigo 1º, § 3º, inciso I e II, § 4º, § 5º e § 6º, determina que o dever do Estado com a criança, o adolescente e o jovem migrante, refugiado, apátrida ou solicitante de refúgio, será efetivado mediante a garantia de não obstrução do seu direito à educação. Portanto, não consistirá em óbice à matrícula escolar (Quadro 28).

Quadro 28 – Incumbências do Estado, a partir da Lei nº 7.089 de 2024 (Amazonas, 2024)

PARÁGRAFOS	DEVERES DO ESTADO DO AMAZONAS
§ 3º	I – A ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM); e II – a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados (Amazonas, 2024, art. 1º, § 3º, inc. I, II).
§ 4º	A matrícula em instituições de ensino de crianças estudantes estrangeiras na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade (Amazonas, 2024, art. 1º, § 4º).
§ 5º	Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária (Amazonas, 2024, art. 1º, § 5º).
§ 6º	O processo de avaliação/classificação será feito, preferencialmente, na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino definirem esse atendimento (Amazonas, 2024, art. 1º, § 6º).

Fonte: elaboração própria (2024), com base na Lei nº 7.089 de 2024 (Amazonas, 2024).

Embora essas normativas representem um marco significativo no avanço do debate acerca do direito à educação dos refugiados, por si só elas são insuficientes para garantir o acesso a esse direito. Diante do exposto, discutiremos a seguir os dados levantados junto à SEDUC/AM, a fim de verificar como a referida Secretaria, segundo o Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018) e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), tem assegurado o direito de acesso à educação dos jovens refugiados venezuelanos ao ensino médio.

3.2.5 Quantitativo de jovens refugiados de origem venezuelana matriculados na rede estadual de educação de Manaus/AM

No dia 21 de maio de 2024, também solicitamos da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) do Amazonas o quantitativo de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana, entre 15 e 17 anos de idade, ingressantes na etapa do ensino médio, no

período entre 2016 e 2022. Pedimos também que o total de matrícula dos estudantes fosse dividido por Coordenadoria Distrital, que são as coordenadorias responsáveis por representar a SEDUC/AM nas sete zonas de Manaus. Os dados indicam que a Secretaria se mostrou mais organizada em relação às informações mencionadas do que a Secretaria de Educação de Roraima.

De acordo com os dados recebidos da SEDUC/AM, por meio do Portal Fala.BR, as três principais nacionalidades de estudantes estrangeiros com matrícula inicial na rede estadual de educação de Manaus, no período compreendido entre 2020 e 2022, foram: a venezuelana, com 3.203 matrículas, seguida pela haitiana, com 234 matrículas, e a peruana, com 170 matrículas. A partir desses dados, é possível verificar a predominância de estudantes advindos da Venezuela, país marcado por problemáticas de ordem política, econômica e humanitária.

No período entre 2016 e 2022, o número de matrícula inicial de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana na rede estadual de educação de Manaus atingiu o quantitativo de 4.492. Desse número, 2.766 matrículas foram realizadas na etapa do ensino fundamental (I e II), enquanto apenas 1.726 matrículas foram realizadas na etapa do ensino médio. Além disso, no ano de 2023, observou-se uma mudança significativa na demanda por matrículas na rede estadual, onde o quantitativo na etapa do ensino fundamental aumentou consideravelmente, saltando de 2.766 matrículas para 3.160. Em contrapartida, na etapa do ensino médio houve o inverso, com uma redução de 1.726 matrículas para 1.404, uma diferença significativa de 322 matrículas, em relação ao ano de 2022.

Uma hipótese levantada sobre as crianças refugiadas possuírem mais acesso à educação em comparação com os adolescentes refugiados é que, com o agravamento da crise na Venezuela, muitas famílias que buscaram refúgio no Brasil e se fixaram em Manaus/AM vieram acompanhadas de um número maior de crianças. Outra hipótese é que o quantitativo de adolescentes e jovens refugiados que vieram para o Brasil e se fixaram na cidade de Manaus/AM, tenham escolhido o trabalho em detrimento dos estudos. Em síntese, esses dados revelam a importância e a necessidade de pensar, criar e implementar políticas públicas que atendam às necessidades específicas de cada grupo, de acordo com o gênero, faixa etária, situação econômica, entre outros.

Em relação aos estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na educação básica da rede estadual de educação em Manaus/AM, pode-se constatar que, no período em estudo (2016-2022), o número de matrículas chegou a 11.959. Desse total, 3.697 matrículas

foram registradas na etapa do ensino fundamental I, enquanto 4.612 foi o total para a etapa do ensino fundamental II e 3.650 para a etapa do ensino médio (Quadro 29):

Quadro 29– Quantitativo de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na rede estadual de educação em Manaus/AM, no período entre 2016 e 2022

ETAPA DA EDUCAÇÃO	ANO							TOTAL
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Ensino Fundamental I	7	34	82	439	932	965	1.238	3.697
Ensino Fundamental II	16	42	101	498	1.219	1.208	1.528	4.612
Ensino Médio	6	27	67	347	880	1.047	1.276	3.650
TOTAL	29	103	250	1.284	3.031	3.220	4.042	11.959

Fonte: elaboração própria (2024), com base em SEDUC/AM (2024).

Com base nos dados do Quadro 29, podemos inferir que, no período em estudo (2016-2022), o número de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na etapa da educação básica na rede estadual de ensino em Manaus cresceu exponencialmente, saltando de 29 matrículas, em 2016, para 4.042, em 2022. Ademais, quando comparadas por etapa de ensino, podemos observar um aumento significativo no total de matrículas efetivadas nas etapas do ensino fundamental I e II, passando de 3.697 para 4.612 matrículas. Em contrapartida, ao analisar o total de matrículas realizadas nas etapas do ensino fundamental II e ensino médio, também se constata uma redução significativa, de 4.612 para 3.650 matrículas. Isso implica dizer que, quanto maior o grau de ensino, maior é a queda no número de matrículas feitas por estudantes refugiados.

Ao ampliar um pouco mais a lente para verificar o acesso à educação dos jovens venezuelanos ao ensino médio, foi possível averiguar que, no período em estudo, o número de matrículas desses estudantes chegou a 3.650 matrículas. Desse total, 1.532 matrículas foram feitas na 1ª série, 1.185 na 2ª série e 933 na 3ª série (Quadro 30).

Quadro 30 – Quantitativo de matrícula inicial de estudantes migrantes e refugiados de nacionalidade venezuelana na rede estadual de educação de Manaus/AM, entre 2016 e 2022

ETAPA	GÊNERO	ANO							TOTAL
		2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
1ª série	Masc.	1	9	18	71	173	217	263	752
1ª série	Fem.	2	2	12	85	182	212	285	780
Total 1ª série		3	11	30	156	355	429	548	1.532
2ª série	Masc.	1	3	17	64	153	161	209	608

2ª série	Fem.	1	3	6	53	140	173	201	577
Total 2ª série		2	6	23	117	293	334	410	1.185
3ª série	Masc.	1	4	7	40	123	148	180	503
3ª série	Fem.	-	6	7	34	109	136	138	430
Total 3ª série		1	10	14	74	232	284	318	933
TOTAL		6	27	67	347	880	1.047	1.276	3.650

Fonte: elaboração própria (2024), com ajustes da SEDUC/AM (2024).

Embora os dados do Quadro 30 evidenciem que houve um aumento no número de matrículas de jovens venezuelanos na etapa do ensino médio, saindo da casa da unidade para a casa de milhar, isto é, de 6 matrículas, em 2016, para 1.276, em 2022, eles também comprovam que, de 2016 a 2022 houve uma redução no número de matrículas realizadas na etapa do ensino médio, passando de 1.532 estudantes matriculados na 1ª série, para 1.185 na 2ª série e 933 na 3ª série. Além disso, ao analisar o quantitativo de matrículas por ano e etapa de ensino, é possível perceber que este fato ocorre em todas as séries, com exceção do levantamento feito para o ano de 2017, quando o registro na 3ª série do ensino médio foi de 10 matrículas. Em síntese, a análise desses dados destaca que, quanto maior a série do ensino médio, maior é a queda no número de matrículas feitas por estudantes refugiados, o que consequentemente indica uma possível evasão escolar ou até mesmo a falta de acesso à educação desses estudantes por meio da matrícula escolar. Uma hipótese levantada a esse respeito é que os jovens refugiados, devido a necessidade de trabalhar para poder se sustentar, tenham escolhido o trabalho em detrimento dos estudos.

Para além do exposto, podemos inferir que, entre os anos de 2016 e 2018, período anterior a implementação do Decreto nº 39.317/2018 (Amazonas, 2018), o número de matrículas realizadas por jovens refugiados venezuelanos cresceu de forma sucinta, passando da casa da unidade para a casa da dezena, isto é, de 6 matrículas, em 2016, para 67 matrículas, em 2018. Já entre os anos de 2019 e 2022, período posterior a implementação do Decreto, podemos comprovar um aumento significativo de matrículas, saltando da casa da centena para a casa de milhar, ou seja, de 347, em 2019, para 1.276, em 2022, com um aumento de 929 matrículas. Em suma, esses dados evidenciam não apenas uma intensificação no fluxo migratório de jovens venezuelanos para a região, mas também demonstra um aumento significativo no número de matrículas após a implementação do Decreto nº 39.317/2018 (Amazonas, 2018).

Outro fator que chama bastante atenção ao analisar os dados do Quadro 30 é que, no período entre 2016 e 2022, foram registradas 1.863 matrículas do gênero masculino e 1.787 matrículas do gênero feminino, resultando em uma diferença de 76 matrículas a menos para os estudantes do gênero feminino. Embora Junger *et al.* (2023, p. 16) destaque que “[...] os fluxos migratórios para o Brasil têm passado por processos de feminização [...]”, o quantitativo de matrículas registradas na rede estadual de educação em Manaus aponta que os estudantes do gênero masculino tiveram mais acesso à educação na etapa do ensino médio do que as estudantes do gênero feminino. Uma hipótese levantada acerca dessa disparidade no acesso escolar entre gênero é que, além da necessidade de trabalhar inerente a todo ser humano, as meninas refugiadas ainda estão sujeitas ao casamento e à gravidez precoce, além da repartição injusta de tarefas domésticas entre homens e mulheres e o cuidado com as pessoas mais novas e as mais velhas (ONU, 2018).

Dessa maneira, podemos inferir que o acesso à educação das pessoas refugiadas pode variar, conforme o gênero delas, o que consequentemente também evidencia a necessidade de pensar políticas públicas específicas para o acesso escolar de cada grupo. Para além do exposto, cabe aqui mencionar que o número de estudantes do gênero feminino contabilizado pela SEDUC/AM pode ser bem menor, visto que para as mulheres os fatores da não continuidade aos estudos são maiores que os dos homens, e, devido a esses fatores, elas podem nem ter chegado a se matricular nas escolas.

Quanto aos dados compilados junto à SEDUC/AM e ao CONARE, podemos constatar que, no período em estudo (2016-2022), o quantitativo de jovens venezuelanos matriculados na etapa do ensino médio em Manaus/AM foi maior que o número de jovens venezuelanos que se fixaram na cidade e tiveram o reconhecimento da condição de refugiado deferido pelo CONARE (Quadro 31).

Quadro 31 – Quantitativo de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana que se fixaram em Manaus/AM versus o quantitativo de jovens refugiados que tiveram acesso ao ensino médio na rede estadual de educação, no período entre 2016 e 2022

S	G	ANO													
		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022	
		E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A
1ª	Masc	1	1	1	9	10	18	7	71	-	173	-	217	-	263
1ª	Fem.	-	2	1	2	6	12	10	85	-	182	-	212	-	285
Total		1	3	2	11	16	30	17	156	0	355	0	429	0	548

2ª	Masc.	-	1	1	3	1	17	4	64	-	153	-	161	-	209
2ª	Fem.	-	1	-	3	2	6	6	53	-	140	-	173	-	201
Total		0	2	1	6	3	23	10	117	0	293	0	334	0	410
3ª	Masc.	-	1	-	4	-	7	1	40	-	123	-	148	-	180
3ª	Fem.	-	-	-	6	-	7	-	34	-	109	-	136	-	138
Total		0	1	0	10	0	14	1	74	0	232	0	284	0	318
TOTAL		1	6	3	27	19	67	28	347	0	880	0	1.047	0	1.276

Fonte: elaboração própria (2024), com base nos dados da SEDUC/AM (2024) e do CONARE (2021)⁴⁷.

Legenda: S = Série G = Gênero E = Entrada no estado A = Acesso escolar

Ao analisar os dados do Quadro 31, é possível inferir que, embora o restante dos jovens venezuelanos que se fixaram em Manaus/AM tenha tido a sua solicitação de reconhecimento da condição de refugiado indeferida, isto é, negada, segundo a análise dos motivos apresentados ao CONARE, ainda assim, esses jovens tiveram acesso ao ensino médio na rede estadual de educação em Manaus/AM.

Uma hipótese levantada para o número de jovens venezuelanos que não foram reconhecidos como refugiados, mas que tiveram acesso à educação em Manaus/AM, está no fato de o Estado brasileiro se basear na nota de orientação do ACNUR sobre o fluxo de venezuelanos de 2018, e no reconhecimento da grave e generalizada violação de direitos humanos no território da Venezuela, por meio da nota Técnica nº 3, de 13 de junho de 2019 (Brasil, 2019)⁴⁸. Essa tem assegurado aos cidadãos venezuelanos não só o direito de permanecer em território brasileiro, como também de terem acesso aos serviços básicos, incluindo o da educação. Outra hipótese levantada é que, por meio da Resolução Conjunta nº 1, de 09 de agosto de 2017 (Brasil, 2017) e da Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 19, de 23 março de 2021 (Brasil, 2021), esses jovens tenham tido acesso à autorização de residência temporária ou por tempo indeterminado e, por fim, tenham regularizado a sua condição migratória, bem como a questão da falta de documentação para ter acesso aos serviços básicos, em especial a educação.

Para além do exposto, ao observar os dados do Quadro 31, nota-se que, no período anterior ao reconhecimento da grave e generalizada violação de direitos humanos no território da Venezuela, por meio da nota Técnica nº 3, de 13 de junho de 2019 (Brasil, 2019), quando o Estado

⁴⁷ Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP).

⁴⁸ Nota Técnica nº 3/2019 (Brasil, 2019).

brasileiro passou a conceder tratamento de refugiado aos cidadãos venezuelanos que abandonaram a Venezuela, bem como a implementação do Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018) e da Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), a SEDUC/AM, visando garantir o direito à educação desses jovens na cidade de Manaus/AM, já efetivava a matrícula escolar das crianças e jovens na região. Contudo, vale ressaltar que o número de matrícula desses estudantes pode ser bem menor, visto que, assim como já visto em análise anterior, ainda pode haver adolescentes venezuelanos em condição migratória irregular, isto é, que permaneceram em território brasileiro sem cumprir com a legislação nacional de migração e, por isso, não possuem um documento adequado para a sua situação. Logo, tal público não está contabilizado nos dados apresentados pela SEDUC/AM.

Ademais, podemos inferir que, após as orientações do ACNUR sobre o fluxo de venezuelanos de 2018, bem como a implementação da nota Técnica nº 3, de 13 de junho de 2019 (Brasil, 2019), do Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018) e da Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), o número de matrículas realizadas por jovens de nacionalidade venezuelana na etapa do ensino médio na rede estadual de educação cresceu exponencialmente, saltando de 67 para 1.276 matrículas, um aumento de 1.209 matrículas. Em síntese, os respectivos instrumentos normativos foram de fundamental importância para garantir que um número maior de jovens refugiados venezuelanos tivesse acesso à educação na rede estadual de educação do estado do Amazonas.

Por fim, discutiremos a seguir, o processo de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação na cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre.

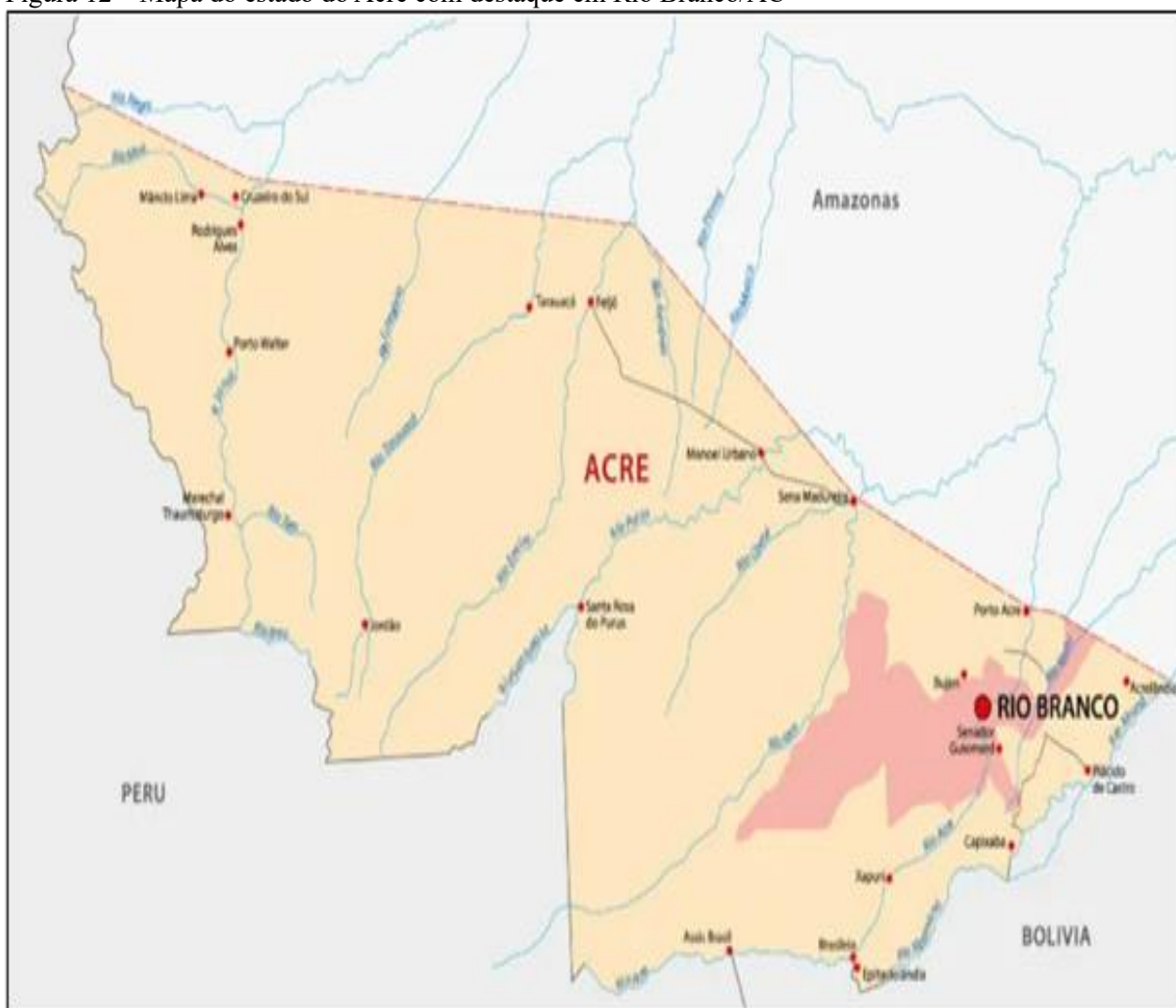
3.3 O contexto da cidade de Rio Branco/AC

O estado do Acre, que em 2014 foi um dos locais de destino de migrantes haitianos e senegaleses, voltou a ser, em 2021, um dos principais locais de destino de migrantes, desta vez venezuelanos. Conforme os dados da 8ª edição do relatório Refúgio em Números, de 2022, o Acre se tornou o terceiro estado da Região Norte que mais acolhe cidadãos venezuelanos, com 1.383 (3,3%) solicitações de reconhecimento da condição de refugiado (Junger *et al.*, 2023). Nesse

quantitativo, encontramos um número significativo de crianças, adolescentes e jovens que acompanham suas famílias no processo de migração.

O estado do Acre possui fronteiras internacionais com o Peru e a Bolívia e com os estados do Amazonas e Rondônia (Souza, 2019). Segundo a matéria de Carlos Alexandre, intitulada “Governo fornece abrigo e acompanha situação de imigrantes em Rio Branco”, publicada em 10 de setembro de 2021, pela Agência de Notícias do Acre, com a crise humanitária na Venezuela, os venezuelanos chegam ao Brasil por meio do estado de Roraima ou através da peregrinação até a fronteira do Peru com o Acre, em Assis Brasil (Figura 12).

Figura 12 – Mapa do estado do Acre com destaque em Rio Branco/AC



Fonte: Mundo da Educação ([2025]).

O Acre está dividido em 2 Mesorregiões: Vale do Acre e o Vale do Juruá. O Vale do Acre, por sua vez, está subdividido em 3 Microrregiões (Brasiléia, Rio Branco e Sena Madureira), enquanto o Vale do Juruá está subdividido em 2 Microrregiões (Cruzeiro do Sul e Tarauacá) (Souza, 2019). Em tal contexto, a cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre, está localizada às margens do Rio Acre. Com uma área territorial de 8.835,154 Km², a cidade conta com uma população de 364.756 pessoas (IBGE, 2022), e grande parte dessa é composta por refugiados de nacionalidade venezuelana, acompanhados de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar.

3.3.1 O acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana em Rio Branco/AC

No dia 08 de julho de 2024, também solicitamos da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEECE/AC) as mesmas informações solicitadas junto às secretarias de Roraima e do Amazonas, isto é: o quantitativo de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana, entre 15 e 17 anos de idade, ingressantes na etapa do ensino médio, no período de 2016 a 2022; o total de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados por zona, bem como as escolas com maior número de matriculados; o processo de acesso à educação na rede estadual, evidenciando os trâmites para a efetivação da matrícula escolar; e, por fim, a implementação das políticas públicas para o acesso à educação dos estudantes refugiados venezuelanos.

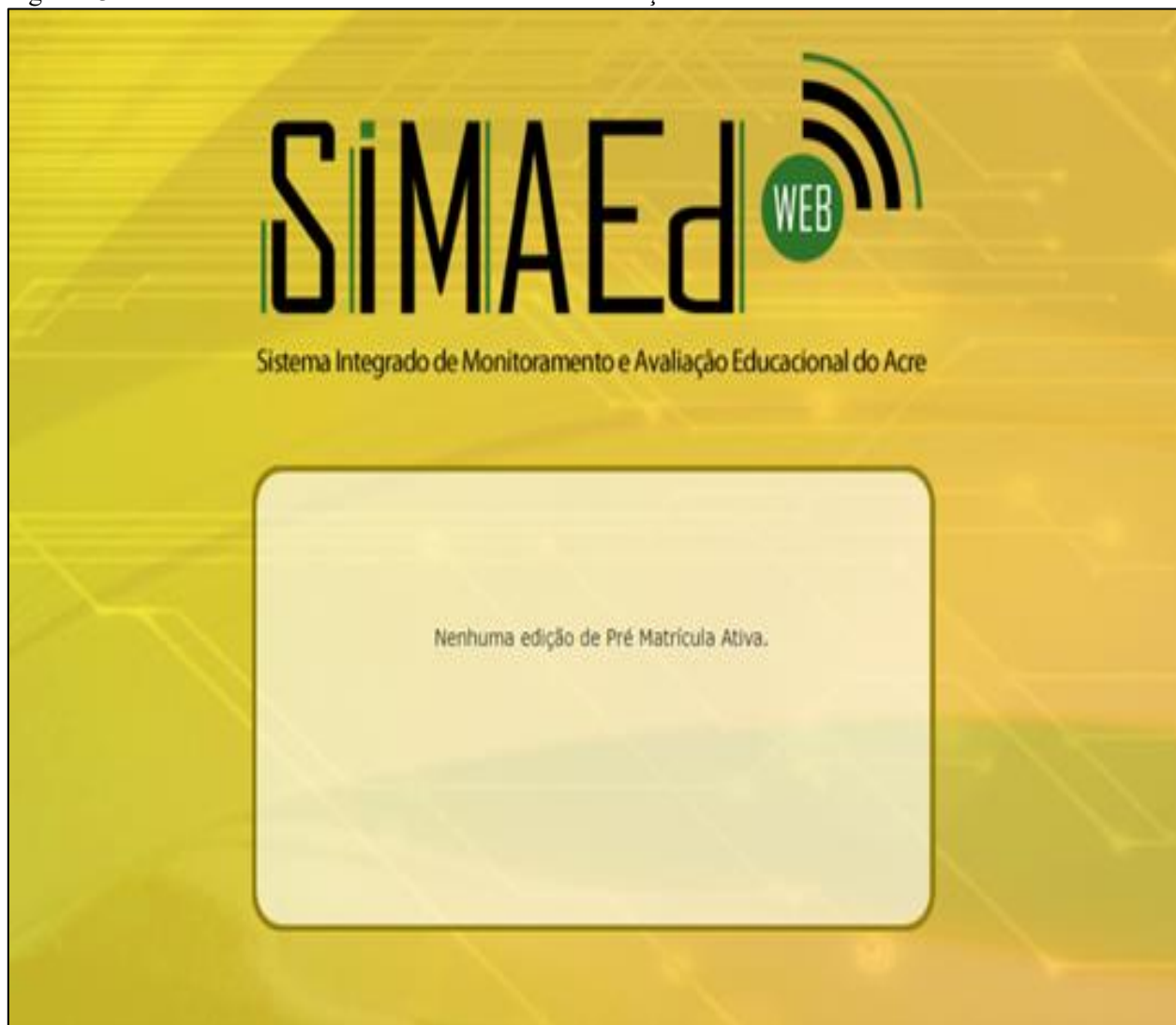
Os dados foram solicitados por meio do Portal e-SIC no dia 10 de julho de 2024. Em anexo, a SEECE/AC disponibilizou o quantitativo de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana, ingressantes na etapa do ensino médio, no período entre 2016 e 2022, divididos por gênero e idade, separados por escolas. Além desses, também foram fornecidas algumas informações acerca dos trâmites para a matrícula escolar.

3.3.2 Nivelamento e matrícula escolar

De acordo com as informações fornecidas pela Secretaria em questão, o processo de matrícula para o ano de 2024 foi feito com base na Instrução Normativa SEE nº 6, de 21 de dezembro de 2023 (Acre, 2023), que estabelecia normas, procedimentos e cronograma de matrículas nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Acre para o

ano letivo de 2024. Em seu artigo 1º, inciso IV, a referida Instrução Normativa estabelecia que a solicitação de matrículas para alunos novos na rede estadual de educação deveria ser realizada, através da plataforma SIMAED (Figura 13).

Figura 13 – Portal de matrículas da rede estadual de educação do Acre



Fonte: SEECE/AC (2024).

As matrículas *on-line* são destinadas para alunos novos oriundos de outros municípios, estados, países ou escolas particulares que desejam pleitear uma vaga em alguma escola pública da rede estadual de educação. Após a solicitação de matrícula, por meio da plataforma SIMAED, o responsável legal pelo estudante menor de idade ou o estudante maior de 18 anos deve comparecer

à escola onde o(a) aluno(a) foi alocado, munido com os documentos exigidos pela secretaria de educação para efetivar a matrícula escolar do estudante (Acre, 2023, art. 1º, inc. IV, al. a, b e c). Dentre os documentos exigidos pela SEECE/AC para a efetivação da matrícula escolar estão (Quadro 32):

Quadro 32 – Documentos exigidos pela SEECE/AC para efetivação da matrícula escolar

DOCUMENTOS PARA MATRÍCULA ESCOLAR	
a)	Certidão de nascimento/casamento ou RG (original e cópia);
b)	Histórico escolar (original) ou declaração de conclusão da última Unidade de Ensino em que estudou, emitida em um prazo máximo de 30 (trinta) dias;
c)	RG e CPF do responsável legal (original e cópia), no caso de candidato (a) menor de 18 anos;
d)	Laudo comprobatório de deficiências declaradas (se for o caso), em cumprimento ao disposto na Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1995, publicado no Diário Oficial da União, de 21 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004;
e)	Comprovante de residência atualizado (original e cópia);
f)	Fotografia 3x4 (duas);
g)	Cartão de vacinação atualizado, para os alunos do 1º ao 5º ano, em cumprimento ao disposto na Lei nº 3.398, de 26 de julho de 2018, publicado no Diário Oficial do Estado do Acre nº 12.353, de 27 de julho de 2018;
h)	Cartão do Programa Auxílio Brasil (original e cópia), caso o candidato seja beneficiário;
i)	Declaração de ciência do cumprimento do horário de funcionamento da escola que oferta ensino integral, em único turno diurno das 7h às 17h, assinado pelo estudante, ou seu responsável, quando o aluno for menor de idade;
j)	CPF do aluno (original e cópia).

Fonte: elaboração própria (2024), com base em Acre (2023, art. 1º, § 3º).

Conforme mencionado anteriormente, o processo de matrícula escolar para os estudantes refugiados é feito da mesma forma que acontece para os brasileiros. Portanto, todos aqueles que desejam pleitear uma vaga em qualquer unidade de ensino deve apresentar a documentação escolar exigida pelas instituições de ensino no país.

Para os estudantes refugiados que chegam com a documentação escolar anterior, a SEECE/AC assegura a validação da documentação por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Acre, onde é feito um aproveitamento de estudo para definir a série do aluno. No caso dos estudantes venezuelanos que chegam sem documentação, com documentação incompleta ou sem equivalência, a SEECE/AC garante a equivalência da documentação desses estudantes por meio de uma prova simulada para o nivelamento. Após a realização da prova, a criança ou adolescente venezuelano, segundo o resultado, é nivelado e matriculado no ano ou série

correspondente às competências e habilidades desenvolvidas por ela/ele. De acordo com a SEECE/AC, essa etapa é fundamental para garantir que esses estudantes tenham seus estudos reconhecidos e possam ser matriculados na etapa correta de ensino, respeitando suas exigências educacionais anteriores e o seu direito à educação.

Por fim, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEECE) do Acre afirma que, embora não haja programas específicos voltados exclusivamente para os estudantes venezuelanos ou de outras nacionalidades, o órgão tem se esforçado para minimizar a questão da distorção idade-série por meio de iniciativas, como o reforço escolar e a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando à inclusão desses estudantes e à continuidade de seus estudos na região.

3.3.3 O ensino da língua portuguesa para os refugiados de nacionalidade venezuelana

Considerando que a língua também é um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes venezuelanos durante o processo de acesso à educação, visto que eles terão de acompanhar o conteúdo escolar referente às disciplinas curriculares obrigatórias na língua portuguesa do Brasil. O governo do estado do Acre, por meio do artigo 6º, inciso VI, da Resolução CEE/AC nº 68, de 15 de março de 2021 (Acre, 2021), estabelece que as escolas devem se organizar para ofertar o “[...] ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa” (Acre, 2021, art. 6º, VI). Embora o ensino da língua portuguesa esteja previsto na Resolução e seja crucial para assegurar que esses estudantes tenham a possibilidade de ingressar no sistema escolar nacional, a SEECE/AC não expressa como o ensino da língua portuguesa vem sendo ofertada para os refugiados venezuelanos na região.

3.3.4 Outras medidas públicas estaduais desenvolvidas para promover o acesso à educação das crianças e adolescentes refugiados de nacionalidade venezuelana em Rio Branco/AC

No que tange às legislações educacionais específicas, criadas para incentivar e facilitar o acesso à educação dos estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana nas instituições de ensino da rede estadual de educação do Acre, o governo do estado, por meio da Secretaria,

implementou as seguintes legislações: a Resolução CEE/AC nº 123, de 20 de março de 2015 (Acre, 2015), e a Resolução nº 68, de 15 de março de 2021 (Acre, 2021). O quadro a seguir apresenta algumas descrições das atividades preconizadas por elas (Quadro 33).

Quadro 33 – Normativas estaduais que tratam do direito à educação dos refugiados em Rio Branco/AC

NORMATIVAS	INDICAÇÕES
Resolução CEE/AC nº 123 de 2015 (Acre, 2015)	A Resolução CEE/AC nº 123, de 20 de março de 2015 (Acre, 2015), dispõe sobre convalidação e equivalência de estudos, revalidação de certificados de Educação Básica e diplomas de Educação Profissional, expedidos por estabelecimentos estrangeiros (Acre, 2015).
Resolução CEE/AC nº 68 de 2021 (Acre, 2021)	A Resolução CEE/AC nº 68, de 15 de março de 2021 (Acre, 2021), dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (Acre, 2021).

Fonte: elaboração própria (2024), com base em Acre (2015; 2021).

A Resolução CEE/AC nº 123, de 20 de março de 2015 (Acre, 2015), dispõe sobre convalidação e equivalência de estudos, revalidação de certificados de Educação Básica e diplomas de Educação Profissional, expedidos por estabelecimentos estrangeiros. Em síntese, a respectiva Resolução, é responsável por garantir a revalidação de estudos realizados no exterior. De acordo com a SEECE/AC, a revalidação é conduzida diretamente pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do Acre, que avalia a equivalência dos estudos realizados no exterior, por meio de uma análise comparativa dos componentes curriculares, conteúdos programáticos, tempo e nível de cursos entre o sistema de ensino do país de origem e a Educação Básica Brasileira. Após essa análise, o CEE/AC faz a correspondência dos anos escolares para garantir a inserção correta dos estudantes no sistema educacional brasileiro.

A Resolução CEE/AC nº 68/2021 (Acre, 2021) foi implementada no dia 15 de março de 2021, com vistas a garantir o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica no estado do Acre, mesmo esses não possuindo documentação escolar anterior, sem discriminação em razão de sua nacionalidade ou condição migratória (Acre, 2021, art. 1º). Para alcançar tal objetivo, a Resolução CEE/AC nº 68, de 15 de março de 2021 (Acre, 2021), em seu artigo 1º, parágrafo § 3º, inciso I e II, determina que não consistirá em óbice à matrícula escolar: a ausência de tradução juramentada de documentação escolar comprobatória, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM), de Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM), bem como a situação migratória irregular ou a expiração dos prazos de validade dos

documentos apresentados (Acre, 2021, art. 1º, § 3º, I, II). Em seu artigo 1º, parágrafo § 5º, a Resolução nº 68/2021 (Acre, 2021) estabelece que:

Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano/série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária (Acre, 2021, art. 1º, § 5º).

Dessa maneira, os pais ou responsáveis dos estudantes indocumentados podem realizar uma autodeclaração do ano ou série da criança ou adolescente. Após a autodeclaração, a criança ou adolescente refugiado realiza uma prova simulada para o nivelamento, onde lhe será atribuída uma série correspondente às competências e habilidades já desenvolvidas por ele/ela. Conforme o artigo 1º, parágrafo § 6º, da Resolução nº 68/2021, “[...] o processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento” (Acre, 2021, art. 1º, § 6º). Contudo, conforme as informações repassadas pela SEECE/AC, as provas estão sendo aplicadas na língua portuguesa do Brasil, porém, a Secretaria não nos informou em quais condições.

No que tange aos jovens venezuelanos com idade superior a 18 anos, aptos a concluírem o ensino médio, o artigo 3º, § 2º, inciso IV, da Resolução nº 68/2021, preconiza que será aplicada uma avaliação para a certificação de saberes e competências de Jovens e Adultos (Encceja) e ainda por meio de outros exames (Acre, 2021, art. 3º, § 2º, IV). A inscrição para a avaliação destinada à certificação de saberes e competências de Jovens e Adultos (Encceja) pode ser realizada no site Enceja Nacional na plataforma do Inep (Figura 14).

Figura 14 – Plataforma de inscrição para avaliação e certificação de saberes e competências de Jovens e Adultos (Encceja)

Fonte: Inep (2024).

O Enceja é uma prova do Governo Federal que avalia as competências, as habilidades e os saberes de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade adequada. O exame é realizado pelo Inep, que é responsável pela aplicação, em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Dentre os conteúdos curriculares contemplados na prova do Enceja, o Quadro a seguir, apresenta de forma ampla quais são eles (Quadro 34):

Quadro 34 – Disciplinas da Base Nacional Comum Curricular contempladas pelo Enceja

ENSINO FUNDAMENTAL II (6º ao 9º ano)	
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Prova I – Ciências Naturais	Ciências
Prova II – Matemática	Matemática
Prova III – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação	Língua Portuguesa com Redação, Inglês, Espanhol, Artes e Educação Física
Prova IV – História e Geografia	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
ENSINO MÉDIO (1ª a 3ª série)	
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Prova I – Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia
Prova II – Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Prova III – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação	Língua Portuguesa com Redação, Inglês, Espanhol, Artes e Educação Física
Prova IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia

Fonte: adaptado com base no edital nº 18 de 2024 (Brasil, 2024).

Para ser aprovado, o(a) participante precisa atingir o mínimo de 100 pontos em cada uma das quatro áreas de conhecimento do Enceja e obter pontuação igual ou superior a 5 pontos na prova de redação. Para ajudar os participantes a se prepararem para a prova, o Inep disponibiliza,

em seu portal, material de estudo para os inscritos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Ao analisar o material de estudo na página do Inep, pode-se constatar que, assim como no caso do estado do Amazonas, que disponibiliza videoaulas preparatórias em língua portuguesa aos participantes do Exame do Sistema Eletrônico de Avaliação (SEA), o Inep também disponibiliza o material de estudo para o preparo dos participantes no Exame do Encceja na língua portuguesa do Brasil. Todavia, por ser a língua um dos principais desafios para o acesso à educação dos jovens venezuelanos no Brasil, isso consequentemente se torna uma barreira durante o processo de acesso à educação dos jovens refugiados de nacionalidade venezuelana, visto que eles não dominam a língua oficial do Brasil. Isso não só destaca uma desigualdade no preparo dos participantes para a prova, como também incide diretamente na democratização da educação. Além disso, vale ressaltar que os componentes curriculares também se tornam um desafio significativo para a efetivação do direito de acesso à educação dos jovens refugiados venezuelanos, uma vez que componentes curriculares, como Língua Portuguesa e História do Brasil, por exemplo, não são contemplados no currículo escolar da Venezuela.

3.3.5 Quantitativo de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na rede estadual de educação de Rio Branco/AC

No dia 08 de julho de 2024, também solicitamos SEECE/AC o quantitativo de matrícula de estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana, entre 15 e 17 anos de idade, ingressantes na etapa do ensino médio, no período entre 2016 e 2022; pedimos também que o total de matrícula dos estudantes fosse dividido por zonas e escolas com maior quantitativo de estudantes de nacionalidade venezuelana. Os dados solicitados foram recebidos no dia 10 de julho de 2024, por meio do Portal e-SIC. Com base nos dados fornecidos pela Secretaria, as principais nacionalidades matriculadas na rede estadual de educação do Acre em 2021 foram: a venezuelana, com 54 matrículas, seguida pela boliviana (38) e peruana (24) (Quadro 35).

Quadro 35 – Principais nacionalidades matriculadas na rede estadual de educação em Rio Branco, em 2021

PAÍS DE ORIGEM	TOTAL
Venezuela	54
Bolívia	38
Peru	24

Fonte: elaboração própria (2024), com base nos dados da SEECE/AC (2024).

Conforme o Inep, a cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre, possui 53 escolas estaduais, dentre as quais 29 estão situadas na zona urbana e 24 na zona rural. Em geral, a maioria dos estudantes refugiados de nacionalidade venezuelana estão matriculados em escolas situadas na zona urbana.

No que tange ao quantitativo de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana, matriculados na rede estadual, os dados fornecidos pela SEECE/AC apontam que, no período entre 2016 e 2022, foram realizadas 42 matrículas iniciais na etapa do ensino médio. A demanda por novas matrículas teve início no ano de 2018, com 4 estudantes refugiados de origem venezuelana matriculados na 3ª série do ensino médio (Quadro 36).

Quadro 36 – Quantitativo de estudantes migrantes e refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na etapa do ensino médio na rede estadual de educação do Acre, entre 2016 e 2022

ETAPA	GÊNERO	ANO							TOTAL
		2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
1ª série	Masc.	-	-	-	-	3	-	2	5
1ª série	Fem.	-	-	-	-	-	2	1	3
Total 1ª série		0	0	0	0	3	2	3	8
2ª série	Masc.	-	-	-	-	-	3	1	4
2ª série	Fem.	-	-	-	-	4	2	-	6
Total 2ª série		0	0	0	0	4	5	1	10
3ª série	Masc.	-	-	2	2	4	1	5	14
3ª série	Fem.	-	-	2	1	1	3	3	10
Total 3ª série		0	0	4	3	5	4	8	24
TOTAL		0	0	4	3	12	11	12	42

Fonte: elaboração própria (2024), com base nos dados da SEECE/AC (2024).

De acordo com os dados do quadro 36, é possível verificar não apenas a intensificação do fluxo migratório de jovens refugiados de origem venezuelana na região, mas também um aumento no número de matrículas, saltando de 4 para 42 matrículas, no período entre 2018 e 2022. Desse número, 26 matrículas foram efetivadas na cidade de Rio Branco, seguida pelo

município de Epitaciolândia (8), Brasília (7) e Capixaba (1). Apesar de um quantitativo relativamente baixo, comparado às cidades de Boa Vista/RR e Manaus/AM, esse número de estudantes refugiados matriculados nas escolas do Acre/AC tem impactado significativamente o sistema educacional na região.

Ao analisar o quantitativo de matrícula por gênero, pode-se observar que, no período entre 2018 e 2022, os estudantes do gênero masculino mostraram ter maior acesso à educação do que os estudantes do gênero feminino. Nesse período, foram registradas 23 matrículas do gênero masculino e 19 matrículas do gênero feminino, com uma diferença mínima de 4 matrículas. Conforme mencionado em outra análise, o acesso à educação entre gênero pode variar, conforme as necessidades de cada grupo. Para as mulheres, na maioria das vezes, a falta de continuidade dos estudos não se dá apenas pela necessidade de trabalhar, como no caso dos homens, mas também pelo casamento e a gravidez precoce, bem como pela repartição injusta de afazeres domésticos entre homens e mulheres e o cuidado com os mais jovens e/ou os mais velhos (ONU, 2018). Em síntese, podemos inferir que tais fatores, somado as barreiras burocráticas da falta de documentos e as dificuldades habituais do dia a dia, impossibilita que, parte dos jovens refugiados tenham acesso à educação, em especial as mulheres que possuem duas vezes menos chance do que os homens de dar continuidade aos seus estudos.

Quanto aos dados compilados junto à SEECE/AC e ao Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), pode-se constatar que, no período em estudo (2016-2022), o quantitativo de jovens venezuelanos matriculados na etapa do ensino médio em Rio Branco/AC foi maior que o número de jovens venezuelanos que se fixaram na cidade e tiveram o reconhecimento da condição de refugiado deferido pelo CONARE (Quadro 37).

Quadro 37 – Quantitativo de jovens venezuelanos matriculados na etapa do ensino médio em Rio Branco/AC versus o quantitativo de jovens venezuelanos que se fixaram na cidade e foram reconhecidos como refugiados pelo CONARE (2016 e 2022)

S	G	ANO													
		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022	
		E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A
1 ^a	Masc	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	2
1 ^a	Fem.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1
Total		0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	3
2 ^a	Masc.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	1
2 ^a	Fem.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	2	-	-
Total		0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	5	0	1
3 ^a	Masc.	-	-	-	-	-	2	-	2	-	4	-	1	-	5

3ª	Fem.	-	-	-	-	-	2	-	1	-	1	-	3	-	3
Total		0	0	0	0	0	4	0	3	0	5	0	4	0	8
TOTAL		0	0	0	0	0	4	0	3	0	12	0	11	0	12

Fonte: elaboração própria (2024), com base nos dados da SEE/AC (2024) e do CONARE (2021)⁴⁹.

Legenda: S = Série G = Gênero E = Entrada no estado A = Acesso escolar

De acordo com os dados do Quadro 37, é possível inferir que, embora não exista um registro de jovens venezuelanos reconhecidos como refugiados na cidade de Rio Branco/AC, ainda assim, os que se fixaram na cidade e não tiveram o reconhecimento da condição de refugiados tiveram acesso ao ensino médio na rede estadual de educação em Rio Branco do Acre.

Conforme mencionado anteriormente, uma hipótese levantada para esses jovens que não foram reconhecidos como refugiados, mas tiveram acesso à educação na região, é que, com a implementação da Resolução Conjunta nº 1, de 09 de agosto de 2017 (Brasil, 2017), da nota Técnica nº 3, de 13 de junho de 2019 (Brasil, 2019) e da Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 19, de 23 março de 2021 (Brasil, 2021), tal público, além de receber tratamento de refugiado pelo Estado brasileiro, em virtude do reconhecimento da grave e generalizada violação de direitos humanos no território da Venezuela, também tenham tido acesso à autorização de residência temporária ou por tempo indeterminado, a fim de regularizar a sua condição migratória, bem como a falta de documentação para ter acesso aos serviços básicos na região, incluindo a educação.

Ao observar os dados do Quadro 37, também é possível notar que, no período anterior à implementação da nota Técnica nº 3, de 13 de junho de 2019 (Brasil, 2019), bem como da Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020) e da Resolução CEE/AC nº 68, de 15 de março de 2021 (Acre, 2021), a SEECE/AC, visando assegurar o direito à educação dos jovens de nacionalidade venezuelana na região, já efetivava a matrícula escolar desses estudantes. Contudo, conforme já verificado em outras análises anteriores, o número de matrícula desses estudantes pode ser bem menor, visto que pode haver adolescentes venezuelanos em condição migratória irregular, isto é, que não possuem um documento adequado para a sua situação e, por isso, não estão contabilizados nos dados apresentados pela SEECE/AC.

Ademais, vale ressaltar que, conforme os estudos de Có (2023), a região do Acre/AC, nesse novo fluxo migratório, tem servido como um corredor de passagem para outros estados e até mesmo outros países vizinhos. Entretanto, embora o Acre/AC apareça como uma simples rota

⁴⁹ Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP).

de passagem, um número significativo de migrantes e refugiados permanecem nele, em especial os de nacionalidade venezuelana, como bem evidencia os dados de matrículas fornecidos pela SEECE/AC. Em síntese, muitos deles “[...] acabam ficando no estado por vários motivos, como adaptação, identificação e nova oportunidade de troca de mão de obra com a mercadoria existente no mercado” (Có, 2023, p. 35-36).

Para além do exposto, os estudos de Có (2023) evidenciam que “[...] o Estado brasileiro não tem uma política exclusivamente voltada para a educação dos refugiados e migrantes no Brasil”, que assegure a sua permanência na escola, o que existe é “[...] uma simples menção de maneira tímida e genérica, sem muito interesse no assunto, deixando este público aos seus próprios cuidados” (Có, 2023, p. 59-69). Diante desse contexto, fica claro não apenas os desafios e os problemas que envolvem a garantia desse direito, mas também a ausência de políticas públicas para a permanência dessa população nas escolas, tendo em vista que não basta apenas garantir o acesso à educação, por meio da matrícula escolar, mas também de fazer com que esses estudantes permaneçam nas escolas e recebam uma educação de qualidade socialmente referenciada para o seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por fim, como resultado deste trabalho chegamos às problematizações que nos ajudaram a compreender o processo de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação nos estados de Roraima/RR, Amazonas/AM e Acre/AC. Com relação às legislações implementadas para assegurar o direito de acesso à educação das crianças e adolescentes refugiados, por meio da matrícula escolar, o Quadro 38 apresenta de forma simplificada as normativas nacionais e estaduais, conforme o ano de publicação, separadas por esfera, e as diretrizes de cada uma delas:

Quadro 38 – Normativas que tratam do direito à educação dos refugiados a nível nacional e estadual

NORMATIVAS NACIONAIS		NORMATIVAS ESTADUAIS
Constituição Federal , de 05 de outubro de 1988 (Brasil, 1988).	Boa Vista/RR	Decreto nº 26.615-E , de 15 de março de 2019 (Roraima, 2019). Em seu artigo 4º estabelece às atribuições complementares da Secretaria de Estado da Educação e Desportos - SEED/RR, para o acolhimento das crianças e adolescentes imigrantes em situação de vulnerabilidade nas instituições de ensino (Roraima, 2019).

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996). Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997), institui a Lei do Refugiado (Brasil, 1997). Resolução CEB/CNE nº 3, de 16 de maio de 2012 (Brasil, 2012), dispõe das diretrizes para o atendimento escolar de populações em situação de itinerância (Brasil, 2012). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), aprova o Plano Nacional de Educação, que tem como objetivo garantir e universalizar o direito à educação básica obrigatória (Brasil, 2014). Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), garante o direito de matrícula dos estudantes migrantes, apátridas, refugiados e solicitantes de refúgio na etapa da educação básica, sem requisito de documentação escolar anterior e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória (Brasil, 2020).		Parecer CEE/RR nº 09 de 2019 (Roraima, 2019), autoriza a realização de exames para a certificação de competências, habilidades e saberes em nível de ensino fundamental e médio (Roraima, 2019).
		Resolução CEE/RR nº 05 de 2019 (Roraima, 2019), em síntese, dispõe do mesmo objetivo que o Parecer CEE/RR nº 09 de 2019 (Roraima, 2019).
	Manaus/AM	Instrução Normativa nº 003, de 06 de julho de 2018 (Amazonas, 2018), “estabelece normas e procedimentos para equiparar e/ou convalidar os estudos realizados por estudantes estrangeiros, equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio, que queiram ingressar nas Unidades de Ensino da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas” (Amazonas, 2018).
		Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018), institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Amazonas, em particular o direito à educação dos refugiados por meio da matrícula escolar (Amazonas, 2018).
		Instrução Normativa nº 001, de 22 de maio de 2019 (Amazonas, 2019), dispõe das mesmas orientações dadas na Instrução Normativa nº 003/2018 (Amazonas, 2019).
		Lei nº 7.089, de 30 de setembro de 2024 (Amazonas, 2024), institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Amazonas, em particular o direito à educação dos refugiados por meio da matrícula escolar (Amazonas, 2024).
	Acre/AC	Resolução CEE/AC nº 123, de 20 de março de 2015 (Acre, 2015), dispõe sobre convalidação e equivalência de estudos, revalidação de certificados de Educação Básica e diplomas de Educação Profissional, expedidos por estabelecimentos estrangeiros (Acre, 2015).
		Resolução CEE/AC nº 68, de 15 de março de 2021 (Acre, 2021), dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (Acre, 2021).

Fonte: elaboração própria (2024), com base em Acre; Amazonas; Brasil e Roraima (1988; 1990; 1996; 1997; 2012; 2014; 2015; 2018; 2019; 2020; 2021; 2024).

Ao comparar as normativas do Quadro 38, pode-se constatar que apenas os estados do Amazonas/AM e Acre/AC, embasado nas diversas normativas nacionais, criaram e implementaram legislações educacionais específicas para assegurar o direito de acesso à educação dos refugiados através da matrícula escolar. Embora elas tenham sido implementadas tardiamente e em diferentes épocas, a criação dessas legislações demonstra algum cuidado, por parte dos governos desses estados, em garantir que os estudantes refugiados tenham acesso à etapa da educação básica na rede estadual de educação. Além disso, observamos que, dos três estados analisados, o Amazonas/AM foi o pioneiro em relação à criação de uma legislação específica voltada para o acesso à educação das crianças e adolescentes refugiados, mediante matrícula escolar na região, com a implementação do Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018 (Amazonas, 2018), seguido pelo estado do Acre/AC, com a Resolução CEE/AC nº 68, de 15 de março de 2021 (Acre, 2021).

No que concerne à legislação implementada pelo estado de Roraima/RR, pode-se constatar que há apenas uma simples menção de forma genérica no artigo 4º, do Decreto nº 26.615-E, de 15 de março de 2019 (Roraima, 2019), sem muito interesse no assunto, deixando-o a encargo da SEED/RR adotar as medidas cabíveis para acolher as crianças e jovens refugiados nas instituições de ensino da rede. Nessa esteira, ao responder à solicitação dos dados, através do Portal Fala.BR, a SEED/RR não expressa quais medidas estão sendo adotadas atualmente para garantir o direito à educação dessa população na região. Dessa maneira, pode-se verificar que, no estado de Roraima/RR, não existe uma política pública exclusivamente voltada para assegurar a educação dos refugiados e migrantes na região.

Ademais, ao analisar o Quadro 38, também podemos destacar que a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), criada pelo Estado brasileiro foi implementada tardiamente, ou seja, logo após a tomada de decisão dos estados de Roraima e do Amazonas, de criar e implementar uma legislação específica para o acesso à educação dessa população na região. Em síntese, a implementação dessas legislações foi de fundamental importância para garantir que um número maior de crianças e jovens refugiados de nacionalidade venezuelana tivessem acesso à educação em condições de igualdade com os seus pares não refugiados.

Com relação aos trâmites adotados pelas secretarias de educação dos estados de Roraima/RR, Amazonas/AM e Acre/AC para garantir o direito à educação dos jovens refugiados, através da matrícula escolar, pode-se constatar que os procedimentos foram os mesmos. Portanto, para os estudantes refugiados que chegam ao Brasil com a documentação escolar anterior, as secretarias de

educação asseguram a equivalência da documentação desses estudantes. Após a equivalência, isto é, da análise comparativa dos componentes curriculares, conteúdos programáticos, tempo e nível de cursos entre o sistema de ensino do país de origem e a Educação Básica Brasileira, os estudantes são encaminhados para o ano/série de referência da documentação. No caso dos estudantes refugiados com documentação incompleta, sem documentação ou sem equivalência, as secretarias de educação realizam uma prova simulada, onde, logo após a análise do resultado, os estudantes são nivelados e matriculados no ano/série correspondente às competências e habilidades desenvolvidas por ela/ele (Brasil, 2019). Por fim, para os estudantes refugiados com idade superior a 18 anos de idade, aptos a concluírem o ensino médio, as secretarias de educação aplicam uma prova para a certificação de saberes e competências de Jovens e Adultos (Encceja) e ainda por meio de outros exames simulados específicos para dar a certificação do ensino médio.

No que tange às informações solicitadas acerca das provas realizadas pelas secretarias de educação para garantir o direito de acesso à educação das crianças e adolescentes venezuelanos fixados na região, apenas a secretaria de educação do estado do Acre/AC informou como as provas estão sendo aplicadas atualmente. Nesse contexto, embora as normativas discutidas anteriormente determinem que as provas devam ser feitas na língua oficial do estudante, a SEECE/AC afirma que essas estão sendo aplicadas na língua portuguesa do Brasil. Nesse sentido, vale ressaltar que, além de as provas serem aplicadas na língua portuguesa do Brasil, estas também contemplam conteúdos curriculares que não são estudados no país da Venezuela, como os de Língua Portuguesa e a História do Brasil. Tendo em vista que a língua, assim como os conteúdos curriculares contemplados na educação básica brasileira, também se torna um dos principais desafios enfrentados pelos jovens venezuelanos ao tentarem ter acesso à educação. Logo, os Estados, como os principais detentores dos deveres e em conformidade com suas obrigações, devem tomar medidas concretas para assegurar que os jovens venezuelanos tenham a possibilidade de ingressar no sistema escolar nacional em condição de igualdade com os nacionais.

Quanto aos dados compilados junto às Secretarias de Educação dos estados de Roraima/RR, Amazonas/AM e Acre/AC e ao CONARE, constatou-se que o quantitativo de jovens venezuelanos matriculados na etapa do ensino médio nas cidades de Boa Vista/RR, Manaus/AM e Rio Branco/AC foi maior que o número de jovens venezuelanos que se fixaram na capital desses estados com reconhecimento de refugiado pelo CONARE, no período entre 2016 e 2022 (Quadro 39).

Quadro 39 – Quantitativo de jovens venezuelanos que se fixaram em Boa Vista/RR, Manaus/AM e Rio Branco/AC versus o número de jovens refugiados que tiveram acesso à educação, no período entre 2016 e 2022

ESTADO	DESCRIÇÃO	ANO							TOTAL
		2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Boa Vista	Entrada	3	22	63	36	-	-	-	124
	Acesso	-	-	-	-	-	-	-	1.886
Manaus	Entrada	1	3	19	28	-	-	-	51
	Acesso	6	27	67	347	880	1.047	1.276	3.650
Rio Branco	Entrada	-	-	-	-	-	-	-	0
	Acesso	-	-	4	3	12	11	24	54

Fonte: elaboração própria (2024), com base nos dados das secretarias de educação dos estados de Roraima/RR, Amazonas/AM e Acre/AC (2024) e do CONARE (2021).

De acordo com os dados apresentados no Quadro 39, pode-se verificar que a Secretaria Estadual de Educação dos estados do Amazonas/AM e do Acre/AC possuem dados mais detalhados a respeito do número de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana matriculados na rede de ensino, em comparação com a Secretaria Estadual de Educação do estado de Roraima, uma vez que os dados encaminhados pela SEED/RR estavam agrupados por período (2007-2022), o que consequentemente impossibilitou uma discussão mais aprofundada sobre o acesso escolar dos jovens refugiados na região.

Outro ponto analisado no Quadro 39 e já ressaltado continuamente no decorrer do texto é que, embora o quantitativo de jovens venezuelanos reconhecidos como refugiados nesses estados tenha sido baixo, ainda assim, os dados comprovam que um número significativo de jovens venezuelanos que não foram reconhecidos como refugiados teve acesso à educação, por meio da matrícula escolar na região. Em síntese, podemos inferir que isso foi possível porque o Estado brasileiro, além de fazer parte das Nações Unidas (ONU), também é signatário de diversos instrumentos normativos e acordos internacionais e regionais que embasam a sua lei de migração e refúgio. Além disso, vale ressaltar que, por fazer parte dos Estados-membros das Nações Unidas (ONU), o Estado brasileiro possui deveres para com a comunidade internacional e com aqueles que migram ou buscam refúgio em seu território.

Partindo dessa premissa, o Estado brasileiro, após a nota de orientações do ACNUR sobre o fluxo migratório dos venezuelanos de 2018 e a análise feita acerca da situação institucional e fática da Venezuela, à luz dos direitos humanos, decidiu reconhecer a grave e generalizada violação dos direitos humanos dos cidadãos venezuelanos no território da Venezuela, através da nota Técnica nº 3, de 13 de novembro de 2019 (Brasil, 2019), passando a conceder o tratamento de

refugiado aos cidadãos venezuelanos que abandonam a Venezuela. Em síntese, esse reconhecimento da gravidade e da generalizada violação dos direitos humanos dos cidadãos venezuelanos em seu país, por meio da implementação da nota Técnica (Brasil, 2019), não só permitiu a análise, o reconhecimento *prima facie* e a decisão em bloco de um conjunto de processos de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado oriundos daquele país (Junger *et al.*, 2023), como também assegurou o direito a essa população permanecer em território brasileiro e ter acesso aos serviços básicos fundamentais para a sua sobrevivência, em condição de igualdade com os nacionais, conforme determina a Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988).

Por fim, como resultado deste trabalho elencamos as (4) problematizações que nos ajudaram a compreender o processo de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio na rede estadual de educação nos estados de Roraima/RR, Amazonas/AM e Acre/AC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos analisar a dinâmica do acesso ao ensino médio na rede estadual de educação, tendo como foco o contexto de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana situados nos estados de Roraima, Amazonas e Acre. Para alcançarmos essa compreensão, foi necessário abordar questões históricas relacionadas ao refúgio, bem como leis internacionais e nacionais que asseguram os direitos humanos e a proteção das pessoas refugiadas. Além disso, nos valem dos dados compilados junto à Secretaria Estadual de Educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre, por meio dos Portais Fala.BR e e-SIC.

Diante disso, essa análise imergiu não apenas em condições históricas específicas, mas também em aspectos políticos, econômicos e sociais que impulsionam os deslocamentos forçados e, que consequentemente, permeiam a organização das sociedades e impactam significativamente o acesso à educação dessa população em todo o mundo.

Nesse contexto, quando nos propomos a analisar o acesso escolar de jovens refugiados nos estados supracitados, sabíamos pouco sobre o tema e sobre os caminhos a percorrer para se chegar a uma compreensão. A princípio, a proposta da pesquisa era analisar a inclusão de estudantes migrantes na rede estadual de educação na cidade de Manaus/AM, porém, direcionado para os anos iniciais da Educação Básica. Com o decorrer do planejamento da pesquisa, através das aulas ofertadas, das orientações e da análise dos primeiros dados, percebemos a necessidade de redirecionar o estudo para o acesso escolar de estudantes refugiados situados no contexto dos anos finais da Educação Básica, visto que as políticas públicas para o acesso à educação desse grupo aparentavam ser pouco efetivas – compreensão essa, que advém de uma realidade em que muitos dos jovens refugiados desaparecem das estatísticas educacionais, tornando-se um público invisível estatisticamente, mas extremamente visível nos subempregos da cidade de Manaus/AM.

Para tanto, foram elaboradas três seções principais na dissertação. A primeira procurou apresentar um breve histórico sobre o contexto do refúgio e os mecanismos internacionais e nacionais de proteção dos direitos humanos e dos refugiados, além de discutir o acesso à educação de crianças e adolescentes refugiados no cenário internacional, destacando os principais mecanismos de proteção desse direito. Essa seção foi subdividida em três partes para facilitar o entendimento sobre o tema.

A primeira parte versou sobre o contexto do refúgio e os mecanismos internacionais e nacionais de proteção dos direitos humanos e das pessoas refugiadas, ressaltando o processo de evolução dos termos e dos critérios para o reconhecimento da condição de refugiado. Além disso, realizamos uma breve análise acerca do acesso à educação da criança e do jovem refugiado no âmbito internacional. A segunda parte abordou o papel do Estado na proteção dos direitos humanos, em especial do direito à educação das pessoas refugiadas, bem como na criação de políticas públicas específicas voltadas para o acesso escolar dessa população. Por fim, a terceira parte analisou o papel das políticas públicas na garantia do direito à educação.

Em síntese, a análise realizada na primeira seção deste trabalho permitiu compreender não só o contexto do refúgio, mas também os fatores que impulsionam as migrações e como essa dinâmica interfere na garantia do direito à educação dos refugiados. Além disso, também possibilitou compreender como o direito à educação dos refugiados é assegurado no ordenamento jurídico, tanto no âmbito internacional quanto nacional, bem como o papel do Estado na proteção desses direitos e formulação de políticas públicas educacionais que garantam, na prática, o direito de acesso à educação no plano material.

A segunda seção também foi subdividida em três partes. A primeira delas apresentou a organização da Educação Básica e do currículo escolar, tanto na América Latina como no país da Venezuela e no Brasil. A segunda parte abordou a maneira como o Estado brasileiro assegura o direito à educação para crianças e adolescentes refugiados sob sua proteção, considerando as legislações internas do país. Por fim, a terceira parte versou sobre os principais desafios para a efetivação do direito à educação dessa população na Amazônia, visto que a região possui singularidades em relação às demais regiões do Brasil, ressaltando o desafio para o acesso educacional e, conseqüentemente, a democratização da educação brasileira.

Essa análise se tornou relevante e de extrema importância, pois indicou que os jovens refugiados de nacionalidade venezuelana devem dar continuidade aos estudos no país de acolhimento e que a organização desse fator pode contribuir para a inclusão escolar ou excluir os jovens refugiados. Em suma, a análise realizada na segunda seção deste trabalho permitiu compreender os principais desafios para efetivação do direito à educação desse grupo na região amazônica e entender como o Estado brasileiro, por meio de suas legislações internas, assegura esse direito para as crianças e os adolescentes refugiados que vivem sob sua proteção.

A terceira seção, assim como as anteriores, foi subdividida em três partes para melhor compreensão dos dados compilados junto à Secretaria Estadual de Educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre. A primeira parte abordou o acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na etapa do ensino médio na rede estadual de educação na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima. A segunda parte apresentou o acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na etapa do ensino médio na rede estadual de educação na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas. Por fim, a terceira e última parte versou sobre o acesso de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na etapa do ensino médio na rede estadual de educação na cidade de Rio Branco, capital do estado de Acre. Tal análise serviu para compreender como as secretarias de educação dos principais estados de acolhimento asseguram o acesso escolar de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana ao ensino médio. Também serviu para verificar se, de fato, as secretarias de educação possuem políticas públicas direcionadas a esse público, e se essas facilitam ou dificultam o acesso escolar de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na região. Por fim, a análise desses dados serviu para nos mostrar um possível aumento no número de matrículas de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na rede estadual de educação que apontasse para uma possível democratização da Educação Básica brasileira.

Como resultado deste trabalho chegamos a (4) problematizações que nos ajudaram a compreender o processo de acesso à educação de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na região:

1) No que tange ao **reconhecimento do status migratório dos cidadãos venezuelanos**, constatou-se que o reconhecimento da grave e generalizada violação dos direitos humanos dos cidadãos venezuelanos, em 2019, resultou na compreensão da condição de refugiado de um número significativo de pessoas de nacionalidade venezuelana no Brasil. Dentro dessa condição, verificamos que as instituições públicas de ensino nos estados de Roraima, Amazonas e Acre não realizam distinção entre as categorias migrante e refugiado, referindo-se a todos os estudantes de nacionalidade venezuelana como refugiados;

2) Em relação à **matrícula escolar de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na rede estadual de educação**, é possível afirmar que as Secretarias Estaduais de Educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre têm se empenhado em garantir o acesso escolar, tanto da criança quanto do adolescente refugiado de nacionalidade venezuelana na região, com a implementação dos Decretos nº 26.615-E/2019 (Roraima, 2019) e nº 39.317/2018 (Amazonas,

2018) e da Resolução nº 68/2021 (Acre, 2021), facilitando assim a matrícula escolar para aqueles que não dispõem da documentação escolar. Nesse contexto, a implementação dessas legislações foi de fundamental importância para garantir que um número maior de jovens refugiados venezuelanos, tivessem acesso à educação brasileira;

3) Sobre a **permanência de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana no ensino médio na rede estadual de educação**, pode-se constatar a ausência de políticas públicas voltadas para a permanência de jovens refugiados nos sistemas públicos de ensino que levem em consideração suas necessidades, como idade, gênero, situação econômica, entre outros fatores. Considerando que a democratização da educação se fundamenta na tríade acesso, permanência e qualidade da educação, é possível inferir que a falta de políticas públicas voltadas para a permanência desses jovens nas escolas representa um desafio significativo que precisa ser pensado;

4) No que diz respeito à **desigualdade no acesso à educação entre o gênero masculino e feminino**, identificamos que, assim como os dados apresentados nos relatórios do ACNUR sobre a Educação dos Refugiados em outras partes do mundo, a Região Norte do Brasil também apresenta uma disparidade no acesso à educação entre gênero. Os dados analisados das capitais dos estados do Amazonas e Acre apontam que, na etapa do ensino médio, os estudantes do gênero masculino têm mais acesso à educação, se compararmos com os estudantes do gênero feminino. Esse cenário destaca a necessidade e a importância de desenvolver políticas públicas que possam abordar os obstáculos enfrentados pelos grupos mencionados, segundo o gênero, idade, entre outros fatores que colaboram para a exclusão escolar desse grupo.

Assim, constatou-se, com esta pesquisa, que as Secretarias de educação dos estados de Roraima, Amazonas e Acre deram um passo importante para garantir o direito de acesso à educação dos jovens refugiados com a criação de legislações específicas, como os Decretos nº 26.615-E/2019 (Roraima, 2019) e nº 39.317/2018 (Amazonas, 2018) e a Resolução nº 68/2021 (Acre, 2021). Contudo, assim como nos estudos de Magalhães (2022) sobre o acesso de jovens refugiados à Universidade Federal de Roraima (UFRR), a presente pesquisa também destaca a necessidade de se formular políticas públicas que garantam a permanência e a qualidade da educação desses estudantes, os quais, para além de todos os obstáculos impostos devido a sua situação vulnerável, não dispõem de recursos financeiros suficientes para se sustentar durante seus estudos, fazendo com que muitos dos jovens escolham o trabalho em detrimento dos estudos. Isso implica dizer que

a ausência de políticas educacionais para a permanência pode levar à exclusão escolar desses estudantes, o que deve incidir diretamente na questão da democratização.

Considerando que o acesso à educação faz parte de uma tríade (acesso, permanência e qualidade da educação), e que possibilitar o acesso aos bancos das escolas por meio da matrícula escolar não é suficiente para garantir a conclusão dos estudos, é crucial criar políticas públicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes, especialmente aqueles que estão em situação de extrema vulnerabilidade, como os jovens refugiados.

Por fim, esperamos que este trabalho possa contribuir com outros estudos e que as Secretarias de educação da Educação Básica no Brasil, em particular a do estado do Amazonas, Acre e Roraima, que são o foco da nossa pesquisa, possam pensar políticas públicas para além do acesso escolar de jovens refugiados de nacionalidade venezuelana na região, de modo que estes também tenham a possibilidade de permanecer nas escolas, receber uma educação de qualidade e concluir seus estudos. Esperamos também que essas políticas sejam estendidas aos demais refugiados de outras nacionalidades, além de outros grupos minoritários.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Declaração de Cartagena**. 1984. Disponível em: www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/B. Acesso em: 24 dez. 2024.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Declaração de São José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas**. 1994. Disponível em: http://www.cidadevirtual.pt/acnur/acn_lisboa/sanjose.html. Acesso em: 01 dez. 2023.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Declaração e Plano de Ação do México para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina**. 2004. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_e_Plano_de_Acao_do_Mexico.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Declaração do Brasil**. 1994. Disponível em: www.acnur.org/sites/default/files/legacy-pdf/5b5101b54.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

ACRE. **Normativa Nº 06, de 21 de dezembro de 2023** – Estabelece normas, procedimentos e cronograma de matrículas nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Acre para o ano letivo de 2024 e dá outras providências. Publicada no DOE Nº 13.681. 2023. Disponível em: <https://agazetadoacre.com/wp-content/uploads/2023/12/Matriculas.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ACRE. **Resolução CEE/AC Nº 123, de 20 de março de 2015** – Dispõe sobre convalidação e equivalência de estudos, revalidação de certificados de Educação Básica e diplomas de Educação Profissional, expedidos por estabelecimentos estrangeiros. 2015. Disponível em: <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/resolucoes-2014>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ALEXANDRE, C. Governo fornece abrigo e acompanha situação de imigrantes em Rio Branco. **Agências de Notícia do Acre**. Acre. 10 set. 2021. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/governo-fornece-abrigo-e-acompanha-situacao-de-imigrantes-em-rio-branco/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

AMAZONAS. **Decreto Nº 39.317, de 24 de julho de 2018** – Institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Amazonas, em particular o direito à educação dos refugiados por meio da matrícula escolar. 2024. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15701/#/p:6/e:15701?find=%2033.809>. Acesso em: 14 jul. 2024.

AMAZONAS. **Instrução Normativa Nº 001, de 22 de maio de 2019** – Estabelece normas e procedimentos para equiparar e/ou convalidar os estudos realizados por estudantes estrangeiros, equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio, que queiram ingressar nas Unidades de Ensino da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do

Amazonas. Publicada no DOE Nº 34.006. 2019. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/institucional/legislacao-educacional/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

AMAZONAS. **Lei nº 7.089, de 30 de setembro de 2024** – Institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Amazonas, em particular o direito à educação dos refugiados por meio da matrícula escolar. 2024. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15701/#/p:6/e:15701?find=%2033.809>. Acesso em: 14 jul. 2024.

AMAZONAS. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio**. Amazonas, 2021.

ANDRADE, J. H.; MARCOLINI, A. A política brasileira de proteção e de reassentamento de refugiados: breves comentários sobre suas principais características. **Revista brasileira de política internacional**, [S. l.], v. 45, p. 168-176, 2002.

ARAGÓN, L. E. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação/The international dimension of the Amazon: a contribution for its interpretation. **Revista Nera**, [S. l.], n. 42, p. 14-33, 2018.

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo**. Nova ed. com prefácios acrescentados. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

AZOR, R. Ditaduras e Liberação na América Latina: o Totalitarismo no Haiti na esteira do Imperialismo norte-americano. **Revista Razão & Fé**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 138-150, 2021.

BARBOSA, R. F. Breves comentários sobre as teorias marxistas de imigração. **Revista Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 17, n. 197, p. 143-149, 2017.

BARICHELO, S. E.; ARAÚJO, L. E. B. de. Aspectos históricos da evolução e do reconhecimento internacional do status de refugiado. **Universitas: Relações Internacionais**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2014.

BARRETO, L. P. T. F. **Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas**. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, p. 10-21, 2010.

BARRETO, L. P. T. F.; LEÃO, R. Z. R. O Brasil e o espírito da Declaração de Cartagena. **Revista Forced Migration**, [S. l.], v. 35, 2010.

BAZZO, G. **Maioria dos pedidos de refúgio negados pelo Brasil é motivada por razões econômicas**. G1. Rio de Janeiro. 03 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/maioria-dos-pedidos-de-refugio-negados-pelo-brasil-e-motivada-por-razoes-economicas.ghtml>. Acesso em: 14 de jun. 2024.

BERCOVICI, G. Planejamento e políticas públicas: por uma nova compreensão do papel do Estado. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BERCOVICI, Gilberto. Estado Intervencionista e Constituição Social no Brasil: o silêncio ensurdecedor de um diálogo de ausentes. In: SOUZA NETO, Claudio Pereira; SARMENTO, Daniel; BINENBOJM, Gustavo (Org.). **Vinte anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009. p. 725-738.

BINJA, E. J. B. **Multiculturalismo**: a identidade do sujeito nas tensões sociais contemporâneas em Charles Taylor. São Paulo: LiberArs, 2015.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOEHM, C. **Mortalidade por covid-19 na Região Norte é mais alta, diz pesquisa**. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-07/mortalidade-por-covid-19-na-regiao-norte-e-mais-alta-diz-pesquisa>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BOTTAMEDI, A. L. F. S. **Educação**: Direito do Trabalhador? Possibilidades e Desafios da Educação Corporativa na Perspectiva do Direito do Trabalho. São Paulo: LTr, 2017.

BRAGA, R. A. M. *et al.* Educação política, democracia e direitos humanos: diálogos com a cidadania ativa e consciente nas eleições políticas no Brasil. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 869-889, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 98.602, de 19 de dezembro de 1989** – Dá nova redação ao Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961 que promulgou a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. Publicado no DOU de 20.12.1989. **1989**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/d98602.htm#:~:text=DECRETO%20No%2098.602%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201989.&text=D%C3%A1%20nova%20reda%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Decreto,28%20de%20julho%20de%201951 Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 99.757, de 3 de dezembro de 1990** – Retifica o Decreto nº 98.602, de 19 de dezembro de 1989, que deu nova redação ao Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961, que promulgou a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados. Publicada no DOU de 30.11.1990. **1990**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99757.htm#:~:text=D99757&text=DECRETO%20No%2099.757%2C%20DE,relativa%20ao%20Estatuto%20dos%20Refugiados Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 1.806, de 06 de janeiro de 1953** – Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, cria a superintendência da sua execução e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/1/1953, página 276. 1953. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/institucional/legislacao-educacional/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014** – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Publicada no DOE Nº 33.710. 2014. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/institucional/legislacao-educacional/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 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. 2017. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Nº. 13.684, de 21 de junho de 2018**. Lei que dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de migratório provocado por crise humanitária. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2018/lei/l13684.htm#:~:text=LEI%20N

%C2%BA%2013.684%2C%20DE%2021%20DE%20JUNHO%20DE%202018.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20assist%C3%Aancia, humanit%C3%A1ria%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9.474, de 22 de julho de 1997.** Implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil.** 2024. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Retorno do Brasil ao Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/retorno-do-brasil-ao-pacto-global-para-migracao-segura-ordenada-e-regular. Acesso em: 08 jul.2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 3, de 13 de junho de 2019.** Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE. Estudo de País de Origem. 2019. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/leg/legis/conarebr/2019/pt/134291>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 01, de 13 de novembro de 2020** – Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Publicada no DOE Nº 218. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN1. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 03, de 16 de maio de 2012** – Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RE. Acesso em: 14 out. 2024.

BREITENBACH, B. de O. **A migração venezuelana e o papel do Brasil.** A Operação Acolhida como resposta ao fluxo migratório. 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/fbd28994-2c3d-45ce-a6f7-4c219bcfb38b> Acesso em: 23 nov. 2024.

BUCCI, M. P. D. **Fundamentos para uma Teoria Jurídica das Políticas Públicas.** São Paulo: Saraiva, 2013.

CAMBI, E. Neoconstitucionalismo e Neoprocessualismo: Direitos fundamentais, políticas públicas e protagonismo judiciário. 2. ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2011.

CICV. Comitê Internacional da Cruz Vermelha. **Nossa história**. [S. l.: s. n.], [2024]. Disponível em: <https://www.icrc.org/pt/nossa-historia> Acesso em: 13 de dez. de 2024.

CÓ, N. J. **Análise dos mecanismos de ingresso, permanência e êxito de alunos imigrantes internacionais na rede estadual de ensino na cidade de Rio Branco**. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

CONRADO, R. Como o conceito de refugiado evoluiu ao longo da história. **MigraMundo**, [on-line], 2021. Disponível em: <https://migramundo.com/como-o-conceito-de-refugiado-evoluiu-ao-longo-da-historia/>. Acesso em: 24 dez. 2024.

COSTA, E.; BRANDÃO, I.; OLIVEIRA, V. Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista. **G1**. Boa Vista, 05 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/fuga-da-fome-como-a-chegada-de-40-mil-venezuelanos-transformou-boa-vista.ghtml>. Acesso em: 14 jul. 2024.

COSTA, RICA. Convenção Americana sobre Direitos Humanos. *In*: **Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em. 1969**.

COUTINHO, C. N. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

CRUZ, R. R. P. **Educação em direitos humanos**: caminhos para a efetivação da democracia e dos direitos humanos e o papel da Defensoria Pública. 2014. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CUNHA, R. S. P.; MIGON, E. X. F. G.; VAZ, C. A. M. A Liga das Nações: considerações sobre a participação brasileira, êxitos e óbices da predecessora da Organização das Nações Unidas. **Revista de Ciências Militares**, [S. l.], v. 2, 2014.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 831-855, 2007.

DERANI, C. **Direito Ambiental Econômico**. São Paulo: Saraiva, 2008.

DUARTE, C. S. O ciclo das políticas públicas. *In*: SMANIO, G. P.; BERTOLIN, P. T. M. (Org.). **O Direito e as políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, p.16-43, 2013.

DUARTE, C. S. O ciclo das políticas públicas. **O direito e as políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, p. 16-43, 2013.

FALCÃO, N. M. **É pesado, mas vou levando**: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

FERREIRA, D. G. **Democracia e educação**: correção de fluxo, qualidade da aprendizagem e permanência como direito. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

FOLLY, M. **Saída do acordo global sobre migrações pode impactar brasileiros no exterior. El país.** Madri, 19 jan. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/12/opinion/1547304022_687377.html. Acesso em: 08 jul. 2024.

FRAXE, T. J. P.; PEREIRA, H. S.; WITKOSKI, A. C. (eds.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais.** [S. l.]: Reggo, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

G1 AM. Seca no Amazonas deixa 2.200 alunos sem acesso a escola. **G1.** Amazonas. 29 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/09/29/seca-no-amazonas-deixa-2200-alunos-estao-sem-acesso-a-escola.ghml>. Acesso em: 21 jun. 2024.

GARCIA, F. M. **Estado, democracia e autonomia: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar.** Tese [Doutorado em Educação] - Universidade do Minho, Minho, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38429>. Acesso em: 01 dez. 2023.

GARCIA, F. M.; COTRIM, E. A. A.; VASCONCELOS, L. H. S. Imigração, formação docente e inclusão na rede municipal de Manaus. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e50291, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50291>. Acesso em: 7 jul. 2024.

GARCIA, J. Lições de José Paulo Netto sobre o método em Marx. **Revista Uruguatá–Revista Acadêmica Multidisciplinar. DCS/UEM**, [S. l.], n. 35, 2013.

GONÇALVES, S. Cheia dos rios deixa cerca de 40 mil alunos sem aula no Amazonas. **G1.** Amazonas, jun., 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2015/06/cheia-dos-rios-deixa-cerca-de-40-mil-alunos-sem-aula-no-amazonas.html#:~:text=Quase%2040%20mil%20alunos%20da,estudar%20aos%20s%C3%A1bados%20e%20feriados>. Acesso em: 14 jun. 2024.

GODINHO, R. **Pacto Global para a Migração Segura de 2018.** 2020. Disponível em: <https://relacoesexteriores.com.br/pacto-global-para-migracao/> Acesso em: 15 jan. 2025.

GÖTTEMS, C. J. Direito fundamental à educação. **Argumenta Journal Law**, [S. l.], p. 43-62, 2012.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de Pesquisa Qualitativa.** Belo Horizonte, 2014.

HIROSE, C. T. A Proteção Internacional dos Refugiados antes de 1951: o contexto da Liga das Nações e a OIR. *In: Cosmopolita*. [S. l.], 25 nov. 2021. Disponível em: <https://www.cosmopolita.org/post/a-prote%C3%A7%C3%A3o-internacional-dos-refugiados-antes-de-1951-o-contexto-da-liga-das-na%C3%A7%C3%B5es-e-a-oir>. Acesso em: 25 dez. 2024.

HOLMES, W. *et al.* **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa.** UNESCO Publishing, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/guia-para-ia-generativa-na-educacao-e-na-pesquisa>. Acesso em: 18 set. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Amazônia Legal**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15819-amaonia-legal.html?edicao=37404&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 14 jul. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Boa Vista**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/boa-vista/panorama>. Acesso em: 14 jul. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil**. [S. l.], 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 14 jul. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manaus**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 14 julho 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Rio Branco**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/rio-branco/pesquisa/10102/122229>. Acesso em: 14 jul. 2024.

IBGE. Instituto de Geografia Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manaus**. [S. l.], 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/pesquisa/23/27652>. Acesso em: 14 julho 2024.

IDESF. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social de Fronteiras. **Operação Acolhida**: quase 70 mil venezuelanos interiorizados e o modelo brasileiro de acolhimento. 2022. Disponível em: <https://www.idesf.org.br/2022/03/17/operacao-acolhida-quase-70-mil-venezuelanos-interiorizados-e-o-modelo-brasileiro-de-acolhimento/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

IIEP. Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO. **Educação Básica**. [S. l.: s.d.], 2014. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_basica#:~:text=Na%20Am%C3%A9rica%20Latina%2C%2014%20dos,o%20final%20da%20escola%20secund%C3%A1ria. Acesso em: 14 jun. 2024.

IIEP. Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO. **Educação Secundária**. [S. l.: s.d.], 2014. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_basica#:~:text=Na%20Am%C3%A9rica%20Latina%2C%2014%20dos,o%20final%20da%20escola%20secund%C3%A1ria. Acesso em: 14 jun. 2024.

IIEP. Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO. **Educação Básica**. [S. l.: s.d.], [2024]. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_basica#:~:text=O%20Brasil%2C%20a%20Nicar%C3%A1gua%2C%20o,outros%20que%20n%C3%A3o%20o%20s%C3%A3o. Acesso em: 14 jun. 2024.

IIEP. Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO. **Venezuela**. [S. l.: s.d.], 2019. Disponível em: <https://documentcloud.adobe.com/gsuiteintegration/index.html?state=%7B%22ids%22%3A%5B%221fJBFHgxhtW61io-rqbqmha6aC0XrxGkk%22%5D%2C%22action%22%3A%22open%22%2C%22userId%22%22%7D>

3A%22105152106547589313821%22%2C%22resourceKeys%22%3A%7B%7D%7D.
Acesso em 14 de jun. 2024.

IPEA. Instituto de pesquisas Econômicas e Aplicadas. **Imigração Venezuela-Roraima: evolução, impactos e perspectivas**. [S. l.: s.d.], 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10418>. Acesso em: 14 jul. 2024.

IRNALDO, F. **Diagnósticos para a promoção da autonomia e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas em Manaus: pesquisa de perfil socioeconômico e laboral**. [S. l.: s.d.], 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/05/OS843_Relatorio_de_Pesquisa_V8.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

JINKINGS, I. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 12.

JUBILUT, L. L. **O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro**. [S. l.]: Editora Método, 2007.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; LEMOS SILVA, S.; DE OLIVEIRA, A. T. R. **Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações**. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; LEMOS SILVA, S.; TONHATI, T.; LIMA COSTA, L. F. **Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações**. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

KANAAN, G. F. Operação Acolhida: a maior operação conjunta-interagências e de natureza humanitária no Brasil. **Doutrina Militar Terrestre**, [S. l.], v. 7, n. 18, 2019. Disponível em: <http://ebrevistas.eb.mil.br/index.php/DMT/article/view/2351>. Acesso em: 23 nov. 2024.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAMANA, E. P. **História de la filosofía III: De descartes a Kant**. Buenos Aires: Libreria Hachette S. A., 1964.

LEAL, L. S. **A Amazônia brasileira e o seu caráter transnacional: o aproveitamento do seu patrimônio estratégico para garantia do desenvolvimento**. 2019. 378 f. Tese (Doutorado em Ciência Jurídica) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

LEÃO, R. Z. R. CONARE: 14 Anos de Existência. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, [S. l.], n. 11, p. 167-178, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARTINS, M. J. D.; MOGARRO, M. J. A Educação para a cidadania no século XXI. **Revista Iberoamericana de Educação**, [S. l.], n. 53, p. 185-202, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/12314>. Acesso em: 18 out. 2023.

MARTINS; P. de S. O direito à educação dos refugiados. **Cadernos Asgelis**, [S. l.], v. 62, p. 123-136, 2022.

MARX, K. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. [on-line], 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso em: 08 dez. 2024.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 08 dez. 2024.

MEIRELLES FILHO, J. **Amazônia, desconhecida dos brasileiros**. 2018. Disponível em: <https://pagina22.com.br/2018/11/01/amazonia-desconhecida-dos-brasileiros/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, E.; LIMA, L. Manaus registra 5ª maior seca da história. **G1**. Manaus, 09 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/10/09/manaus-registra-5a-maior-seca-da-historia.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MONTEIRO, S. S.; SOUSA, J. “Direitos Humanos e Educação”: teoria e práxis em contexto educativo – relato de uma experiência no Ensino Superior em Portugal. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–21, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21328>. Acesso em: 3 jun. 2024.

MORAES, R. Q. de. A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente. **Revista de informação legislativa**, [S. l.], v. 51, n. 204, p. 269-285, 2014.

MORALES, Ofelia Woo. La migración de las mujeres¿ un proyecto individual o familiar?. **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 15, n. 29, 2007.

MOREIRA, J. B. A questão dos refugiados nos contextos latino-americano e brasileiro. **Simpósio dos pós-graduandos em ciência política da usp**, São Paulo, v. 5, p. 1-16, 2008.

MOREIRA, J. B. Redemocratização e direitos humanos: a política para refugiados no Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional**, [S. l.], v. 53, p. 111-129, 2010.

MUSEU. Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos. **Exemplos de Legislação Anti-Semita: 1933-1939**. [on-line], [2024]. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/examples-of-antisemitic-legislation-19331939?parent=pt-br%2F10964>. Acesso em: 14 dez. 2024.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador”**. OIM. 1988. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/3667>. Acesso em: 01 dez. 2023.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. **A resposta brasileira aos refugiados e migrantes venezuelanos é referência para outros governos**. OIM. 2019. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/resposta-brasileira-aos-refugiados-e-migrantes-venezuelanos-e-referencia-para-outros-governos> Acesso em: 15 jan. 2025.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. **Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular**. OIM. 2018. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/pacto-global-para-uma-migracao-segura-ordenada-e-regular> Acesso em: 01 dez. 2023.

OLIVEIRA, C. DA S.; LACERDA, E. G. O processo de inserção de estudantes venezuelanos nas escolas em Roraima. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, e31, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499466410>. Acesso em: 14 jul. 2024.

OLIVEIRA, J. V. de. Atravessar fronteiras e transpor barreiras: Desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima-Brasil. **DESIDADES: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, n. 30, p. 124-141, 2021.

OLIVEIRA, T.; TONHATI, T. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G (Org.). **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Cartas das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91220-carta-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas**. 1951. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Crianças**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 03 jun. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Direitos humanos e aplicação da lei – guia do formador**. 2002. (Série de Formação Profissional n.º 05).

ONU. Organização das Nações Unidas. **História da ONU**. 1989. Disponível em: <https://unric.org/pt/historia-da-onu/> Acesso em: 14 dez. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular**. 2018. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/pacto-global-para-uma-migracao-segura-ordenada-e-regular>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2618>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Protocolo adicional à Convenção de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais**. 1950. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/instrumento/protocolo-adicional-convencao-de-proteccao-dos-direitos-do-homem-e-das-liberdades-0>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados**. 1967. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglefindmkaj/https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da Pandemia de COVID-19**. 2024. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo>. Acesso em: 21 jun. 2024.

OUA. Organização da Unidade Africana. **Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos Carta de Banjul**. 1981. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2638#>. Acesso em: 14 fev. 2024.

OUA. Organização da Unidade Africana. **Convenção da Organização de Unidade Africana**. 1969. Disponível em: http://www.cidadevirtual.pt/acnur/acn_lisboa/e-oua.html. Acesso em: 01 dez. 2023.

PACHUKANIS, E. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PAJOLLA, M. Violência no campo se concentrou na Amazônia e indígenas são os que mais morreram, diz CPT. **Brasil de Fato**. [S. l.], 17 abril 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/04/17/violencia-no-campo-se-concentrou-na-amazonia-e-indigenas-sao-os-que-mais-morreram-diz-cpt#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%20E2%80%9CConflitos%20no%20Campo,palco%20de%2051%25%20das%20ocorr%C3%AAs>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PATARRA, N. L. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 20, n. 57, p. 1-18, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MWH6wYGYHgL7FFVFjnw9QJL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.

PAUMGARTTEN, M. P. **Novo Processo Civil Brasileiro**. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2017.

PINHEIRO, D. F. **O direito à educação das crianças venezuelanas em Manaus: análises das normativas nacionais e internacionais**. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2023.

R4V. **Refugees and Migrants from Venezuela**. 2024. Disponível em: <https://www.r4v.info/pt/node/423>. Acesso em: 01 dez. 2023.

RAMALHO, E. E. *et al.* Ciclo Hidrológico Nos Ambientes de Várzea Da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá–Médio Rio Solimões, Período de 1990 a 2008. **Scientific Magazine UAKARI**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 61-87, 2009.

RAMOS, A. C.; RODRIGUES, G.; ALMEIDA, G. A. **60 anos de ACNUR: perspectivas de futuro**. [S. l.: s. n.], 2011.

RANIERI, N. B. S. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/2/tde-10092019-171515/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. **Currículo do ensino médio: textos de apoio**. [S. l.: s. n.], 2018.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

RORAIMA. **Decreto Nº 25.681-E, de 01 de agosto de 2018** – Decreta atuação especial das forças de segurança pública e demais agentes públicos do Estado de Roraima em decorrência do fluxo migratório de estrangeiros em território do Estado de Roraima e dá outras providências. Publicada no DOE Nº 3287. 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://conectas.org/wp-content/uploads/2018/08/selection.pdf>. Acesso em: 14 julho 2024.

RORAIMA. **Decreto Nº 26.615-E, de 15 de março de 2019** – Estabelece normas, procedimentos e cronograma de matrículas nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Acre para o ano letivo de 2024 e dá outras providências. Publicada no DOE Nº 3438. 2019. Disponível em: https://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/Decretos_Estaduais/2019/26615.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

SANTOS, D.; SALOMÃO, R.; VERÍSSIMO, A. **Fatos da Amazônia 2021**. 2021.

SANTOS, D.; SANTOS, M. L. dos; VERÍSSIMO, B. **Fatos da Amazônia 2023**. 2023.

SARMENTO, Daniel; BINENBOJM, Gustavo (orgs.). **Vinte anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 725-738, 2009.

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, [S. l.] v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SEDUC. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **UNICEF apoia famílias para matrícula de estudantes refugiados e migrantes**. 2021. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/unicef-apoia-familias-para-matricula-de-estudantes-refugiados-e-migrantes/#:~:text=Ao%20ligar%20para%20a%20Central,atendido%20pela%20equipe%20das%20secretarias>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SEDUC/AM. Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Amazonas. **Sistema Eletrônico de Avaliação – SEA**. 2021. Disponível em: <http://examesupletivo.seduc.am.gov.br/conheca-o-sea>. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA NETO, N.; TABAK, B. M. Políticas públicas e racionalidade limitada: o controle das decisões políticas pelo Ministério Público. **RDIET**, Brasília, v. 12, nº1, p. 482-539, jan-jun., 2017.

SILVA, F. C. *et al.* **A História dos Direitos Humanos**. 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/historia-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. **Refúgio em Números**. 6. ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SILVA; D. F. da. O fenômeno dos refugiados no mundo e o atual cenário complexo das migrações forçadas. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S. l.] v. 34, n. 01, p. 163-170, 2017.

SIMÕES, G. F. **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba, Paraná: CRV, 2017.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 167-183, 2020.

SOUZA, A. Imigração venezuelana: reunião entre governo federal e de Roraima termina sem solução. **O Globo**. São Paulo, 18 maio 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/imigracao-venezuelana-reuniao-entre-governo-federal-de-roraima-termina-sem-solucao-22696077> Acesso em: 23 nov. 2024.

SOUZA, V. E. de. **O Acre na porta de entrada da imigração internacional: do Haiti para o Brasil (Brasiléia - AC/ 2010-2016)**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Acesso em: 19 ago. 2024.

TOKARNIA, M. Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020. **Agência Brasil**. [S. l.], maio 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020#:~:text=A1%C3%A9m%20disso%2C%20cerca%20de%2070,estavam%20sem%20aulas%20em%202020>. Acesso em 23 de jun. de 2024.

TORRES, G. C.; GARCIA, F. M. A questão da permanência no ensino médio: ideia de qualidade presente nos modelos de educação em tempo integral. In: CAVALCANTI, B. P. B. C. *et al.* **Educação em foco: reflexões no contexto amazônico**. Curitiba: CRV, p. 175-188, 2021.

TORTELLA, L. Censo 2022: Boa Vista e Florianópolis têm aumento populacional superior a 20% em 12 anos. **CNN Brasil**. Boa Vista, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/censo-2022-boja-vista-e-florianopolis-tem-aumento-populacional-superior-a-20-em-12-anos/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

TOZONI-REIS, M. F de C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbiologias**, [S. l.], v. 12, n. 17, 2020.

TRUJILLO, M. F. F.; TRUJILLO, A. M. A Língua Portuguesa no Brasil: Fronteiras e Desafios. **Revista GeoPantanal**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 73-86, 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Proteção do direito à educação dos refugiados**. 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076_por Acesso em: 15 jan. 2025.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Relatório do ACNUR: Coronavírus é ameaça terrível à educação de refugiados; metade das crianças refugiadas do mundo está fora da escola**. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/09/03/relatorio-do-acnur-coronavirus-e-ameaca-terrivel-a-educacao-de-refugiados-metade-das-criancas-refugiadas-do-mundo-esta-fora-da-escola/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Coming Together for Refugee Education**. 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/fr-fr/en/media/coming-together-refugee-education-education-report-2020>. Acesso em: 01 dez. 2023.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Her Turn: Why it's time to time to educate refugee girls**. 2018. Disponível em: <https://www.unhcr.org/herturn/> Acesso em: 15 jan. 2025.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Stepping Up: Refugee Education in Crisis**. 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/steppingup/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity**. 2023 Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity>. Acesso em: 01 dez. 2023.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **A cor da fuga**. 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/07/a-cor-da-fuga/>. Acesso em: 01 jan. 2024.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Deslocamento forçado atinge novo recorde em 2022, e ACNUR pede ação conjunta**. 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2023/06/14/deslocamento-forcado-atinge-novo-recorde-em-2022-e-acnur-pede-acao-conjunta/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Direitos e deveres dos solicitantes de refúgio no Brasil**. 2010. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Direitos-e-deveres-dos-solicitantes-de-ref%C3%BAgio-no-Brasil_ACNUR-2010.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Novo relatório do ACNUR revela que mais de 7 milhões de crianças refugiadas estão fora da escola**. 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2023/09/08/novo-relatorio-do-acnur-revela-que-mais-de-7-milhoes-de-criancas-refugiadas-estao-fora-da-escola/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **O deslocamento forçado continua a crescer à medida que os conflitos aumentam**. 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2023/10/25/acnur-o-deslocamento-forcado-continua-a-crescer-a-medida-que-os-conflitos-aumentam/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

UNHCR/ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Stepping Up: Refugee Education in Crisis**. 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação: Direitos humanos pertencem a todos e todas e a cada um de nós igualmente**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 03 jun. 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Crise migratória venezuelana no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 24 nov. 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O que são direitos humanos? Os direitos humanos pertencem a todos e todas e a cada um de nós igualmente**. [[S. l.: s. n.], [2024]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos>. Acesso em: 03 jun. 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **UNICEF e parceiros atuam para reduzir impacto da seca no Amazonas**. 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-parceiros-atuam-para-reduzir-impacto-da-seca-no-amazonas>. Acesso em: 21 jun. 2024.

United States Holocaust Memorial Museum. **Exemplos de Legislação Anti-Semita, 1933-1939**. [S. l.: s.d.]. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/examples-of-antisemitic-legislation-19331939> Acesso em: 15 jan. 2025.

VASCONCELOS, L. H. da S. **Desafios da política de formação docente para a inclusão educacional dos estudantes de origem venezuelana na rede pública municipal de Manaus**. 2023. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

VENDRAMINI, C. R. A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Revista Katálysis**, [S. l.], p. 239-260, 2018.

VENEZUELA. **Ley n. 5.929. Ley Orgánica de Educación.** Caracas, 2009.

VENEZUELA. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Sistema Educativo Bolivariano. Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo. 2007. **Edición:** Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia, CENAMEC, 2007.

VINHA, L. G. do A.; YAMAGUCHI, I. H. O. Migrações e educação: a inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil. *In:* CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. de; SILVA, B. G (Org.). **Relatório Anual 2021 - 2011 - 2022:** uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. p. 255-290.

WESTPHAL, R. **Crise na Venezuela:** entenda como tudo começou. Pelotas Model United Nations Pelotasmun. 2020. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/pelotasmun/2020/11/14/crise-na-venezuela-entenda-como-tudo-comecou/>. Acesso em: 18 out. 2023.