

O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO PARA POPULAÇÕES IMIGRANTES: UM ESTUDO ENTRE ESPANHA E BRASIL

Danielle Bastos Lopes¹
Vanessa Silva Rodrigues²

RESUMO: O presente artigo analisa a educação para grupos minoritários e imigrantes em dois países distintos, Espanha (Europa) e Brasil (América do Sul). O debate sobre os direitos humanos em escala global tem crescido vertiginosamente assim como as políticas para imigrantes, que atualmente se dedicam muito mais às políticas de retração de pessoas na ilegalidade do que às condições desses sujeitos nos seus países de acolhida. Associado a tal fato, entre as populações nativas/ minoritárias habitam na região iberoamericana, 5 a 6 vezes mais pessoas identificadas como indígenas do que no século XX. Podemos concluir, portanto, que as migrações forcem novas distinções e novas minorias étnicas. Partimos de continentes e realidades linguísticas variadas para evidenciar que nas áreas cinzas de legalidade e ilegalidade, os imigrantes apelam aos direitos humanos para viver o seu direito à educação intercultural e ensino bilíngue.

Palavras-chave: Minorias étnicas, Imigrantes, Direito Humano, Educação, Espanha, Brasil

Introdução

O presente artigo analisa como as políticas de Educação para imigrantes ou a ausência destas, afetam os estrangeiros de dois países que assumem políticas migratórias muito divergentes e variadas entre si. O estudo aborda em escala macro, se respaldando em metodologia interpretativista, os sistemas educacionais para imigrantes na Espanha e no Brasil. No Brasil, a Educação Intercultural é associada às sociedades indígenas e a grupos minoritários, guardada as devidas divergências entre as narrativas dos Direitos Humanos no MERCOSUL e na OCDE. A Espanha, por outro lado, adota uma Educação convergente à União Europeia, quando a interculturalidade é associada aos imigrantes. As minorias étnicas como o Vasco e o Catalão estão concebidas como línguas minoritárias e étnicas dentro do próprio país.

Os processos de Educação de ambos países assumem-se, portanto, enquanto acepção aos Direitos Humanos. Contudo, este não é um artigo que investigará a “Educação em Direitos Humanos³”, já especialmente explorados por pesquisadores do campo (Tavares, 2015; Garrido Rodríguez, 2014, 2021; Del Omo, 2015). Analisamos, propriamente, como os discursos dos Direitos Humanos se associam aos programas de Educação Bilíngue para estrangeiros nas políticas de contextos macro globais. Entender comparativamente as políticas de “Educação

¹ Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ. E-mail: daniellebastoslopes@hotmail.com.

² Graduanda Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ. E-mail: vanessa.srhnp@gmail.com

³ Educação em Direitos Humanos atende igualmente pela sigla (EDH).



Intercultural Bilingue”, recai no desafio de não analisar a educação para imigrantes, como um método universalista ou predominantemente ubíquo.

Esteban Emilio Mosonyi, autor da Declaração de Barbados, foi o primeiro a cunhar o termo “Educação Intercultural” em 1970 nesse sentido (Barbados, 1971). Desde então, os Estados o utilizam nos direitos linguísticos em relação às populações minoritárias. Segundo, Bartomeu Melià (Bastos Lopes, 2016), um dos primeiros pesquisadores a escrever sobre interculturalidade na América Latina, a sua implicação exige dos países periféricos, políticas não raramente diglössicas. Ou seja, se centram no ensino das línguas dominantes para as minorias, mas não acolhem as línguas nativas nas sociedades que a recebem. Com efeito, não praticam uma interculturalidade de fato ou concebida nas agendas evidenciadas pelos coletivos minoritários. Em entrevista concedida a mim, quando estive no Brasil, publicada na revista de antropologia brasileira, Melià esboça as seguintes análises sobre a difratação do termo:

Danielle Bastos: A Unesco tem expressado a problemática dos significados cujo termo interculturalidade* tem adquirido ao longo dos anos na América Latina. Com base em tais críticas, gostaríamos que falasse a respeito:

Bartomeu Melià: Interculturalidade é um termo conceitualmente bom, um conceito válido, entretanto, muito enganoso. Por que enganoso? Porque falamos de interculturalidade e de fato oferecemos ao negro, ao índio, ao que nominamos “Outro”, oportunidades para que estes possam cursar a nossa cultura. Isto é, levamos o que consideramos médio ou inferior para estes. Oferecemos fórmulas para assimilar o outro ao nosso modo de ser e a isso chamamos de interculturalidade; não se trata de um verdadeiro ato de escuta do outro; apenas possibilitamos um diálogo conosco, mas, não estamos prontos para ouvir. Interculturalidade, seria nós dialogarmos também com eles, precisaríamos escutar o outro e tal fato não ocorre. Interculturalidade, não é abrir o caminho para aprender o português ou o espanhol; interculturalidade seria o Brasil, o México, a Argentina saber uma língua indígena pelo menos. Se de fato existisse interculturalidade, a nossa própria mentalidade aceitaria outrossistemas de vida e de costumes. Nesse sentido, o índio* é muito mais aberto, mais intercultural, porque facilmente passa a nos entender, contudo, nós dificilmente o entendemos. Se a discriminação diglössica continuar, não teremos dado o menor passo em matéria de interculturalidade (Melià *apud* Bastos Lopes, 2016, p.296).

A partir da interculturalidade na América Latina, os coletivos populares acerca do direito humano ao ensino têm se manifestado com relativa continuidade (Souza Santos, 2013). Em relação às políticas europeias, criam-se normas menos sensíveis à educação e aos direitos dos estrangeiros (Garrido Rodríguez, 2014, 2021). Segundo Garrido Rodríguez (2014), existiria um discurso que expõe uma abordagem democrática com vistas a responder aos coletivos minoritários, embora, no Direito Migratório Internacional existam Convenções⁴ que não foram

⁴ A Convenção Internacional sobre a “Proteção de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias” (Revolución 45/158, de 1990), foi criada em 1990, em qual países exportadores de imigrantes adquirem

assinadas por países, que são de tradição democrática pela própria ONU. Um dos motivos para não adesão, decorre justamente das exigências do tratamento humanitário destinado aos imigrantes⁵ em situação irregular. Assim, a heterogeneidade que compõe a União Europeia, bem como seus conflitos de interesses dificultam a coesão dos acordos. É comum os países assinarem Convenções para aceitação à legitimidade internacional, embora, não cumpram os trâmites e tratados democráticos (Garrido Rodríguez, 2014).

Esse cenário macro e variadamente extenso, enquanto a Espanha e a União Europeia passam por restrições territoriais e fronteiriças, no Brasil, em 2017, foi criada a Lei de Migração como um direito humano, discriminando a xenofobia e exaltando coletivos subalternos e expatriados. A medida, entretanto, não concebe o ensino para estrangeiros ou determina políticas de ensino diferenciadas para tais grupos (Amado, 2013; Prado Araújo, 2019). A Espanha, em contraposição, alimenta a densa política migratória de fronteiras, mas cria e produz educações e políticas públicas, mais específicas como veremos a seguir.

Nesses termos, segundo Héctor Muñoz (2021), existiriam discursos que desencadeiam um efeito de espetacularização, (*screening*), ao citar uma suposta convergência de interesses entre Estado e etnocomunidades quando conferem reconhecimento jurídico às minorias e às convivências comunitárias (Muñoz, 2021; Souza Santos, 2013). O mais recente *continuum* dos Direitos Humanos, nesse sentido, seria o chamado “Direito Humano de terceira geração”. Ele promove a diversidade como capacidade criativa, ao mesmo tempo, que concebe a heterogeneidade cultural no desenho jurídico contemporâneo (Rockwell, 2015; Muñoz, 2021). Analisamos, no entanto, o conceito “novas minorias” provenientes dos movimentos ilegais, que segundo Homi Bhabha (1994, 2013) e outros teóricos da subalternidade (Appadurai, 2013; Das, 2015) tem admitido a dissociação dos conceitos global e local enquanto categorias hegemônicas, suscitando a desconstrução e o arrefecimento das culturas inteiras e seus estados relativos de direito (Bhabha, 2013; Souza Santos, 2013).

Algumas minorias que não são de fácil nomeação, como movimentos apatriados, coletivos ilegais, ou mesmo, grupos anarquistas e imigrantes que criam normas linguísticas e territórios alternativos que não reconhecidos pelos Estados – Nações (Bhabha, 2013). Exemplarmente, temos o caso dos indígenas, majoritários da Bolívia e do Peru que se

repercussão na Assembleia das Nações Unidas, como Chile, México, Marrocos e outros. No entanto, a convenção não foi assinada pela Espanha, seguido de outros países da União Europeia.

⁵ A oposição à livre circulação de pessoas na União Europeia encontra-se nos seguintes documentos: (1) Esteada pelo artigo 3º, item 2, no Tratado da União Europeia e (2) pelo artigo 21 do Tratado sobre o Funcionamento da UE relativa à migração interna e o mais atual e importante documento, a (3) **Diretiva 2008/115/CE, denominada, Diretiva de Retorno**, dispensada para conter países terceiros da U.E.

transformam em “nativos emigrantes” deslocando conceitos como origem e natividade autóctone, especialmente comum nos discursos nacionalistas (Rockwell, 2015).

Como afirmou Arjun Appadurai (2013), as políticas dos direitos humanos não impediram as tendências centralizadoras sobre as línguas nativas. Por isso, pesquisadores têm proposto que os significados contemporâneos sobre a diversidade são fortemente **influenciados pela perda dos idiomas e deslocamento dos circuitos de diversidade em padrões de uniformidade linguística** (Muñoz, 2021; Bessa Freire, 2018).

O multilinguismo alcançou, portanto, inextricáveis resultados em termos de tamanho, complexidade e relevância histórica. A afirmação da “diversidade nativa, autóctone” constitui uma relativa segurança contra fronteiras abertas, migrações, globalização econômica e desestabilização de culturas. Em certo sentido associa, as minorias estabelecem conexão com os direitos humanos, seguindo os acordos linguísticos estabelecidos em seus países de acolhida. As populações que emigraram para a península ibérica e América Latina, seguem provocando ciclos disruptivos entre estrangeiros e as populações minoritárias.

Nos perguntamos, no entanto, quais as correspondências e afinidades entre a educação para imigrantes nestes países? O que é entendido como direito à educação intercultural em associação com os direitos humanos? Começamos pelo Ensino na Espanha (Europa), em desdobramento, serão apresentados o Brasil, com programas bilíngues para estrangeiros.

1. Educação Bilíngue na Espanha

Na Espanha, a criação do Ministério da Igualdade e a regularização de estrangeiros foram palco de avanços nos Direitos Humanos (Garrido Rodrigues, 2014, 2021, Del Omo, 2015). De acordo com Garrido Rodríguez (2014), a última Reforma Espanhola da Lei de Estrangeria (2009), concebe reconhecimentos relevantes, como a educação obrigatória, o direito de sindicalização, embora, demonstre regressões no direito à liberdade, como o substantivo aumento de 40 para 60 dias de permanência na Europa, seguido da pouca inserção da educação pós-obrigatória para emigrantes em situação irregular.

Desde a primeira lei que estabeleceu a Educação Básica na Espanha (atualmente 16 anos), ainda na ditadura franquista, o Estado a normatiza. Ao todo existem 7 leis⁶ gerais mais convergentes. Em relação aos grupos minoritários, as comunidades possuem outra língua

⁶ Ao todo existem 7 leis gerais de Educação na Espanha, entre estas, 4 (quatro) produzidas em governos socialistas; outras 2 (duas) no governo conservador (PP), a exemplo da lei vigente Logse e 1(uma) durante a Transição, promovida pelo partido do centro. Dados da educação Espanhola demonstram um crescimento entre os anos 2002-2003 e 2008-2009, em qual o número de alunos imigrantes atingiu 80.000 mil alunos.

oficial, além do castelhano, concebendo o ensino nos dois idiomas através de programas bilíngues. Entre o Vasco, há variados tipos itinerários: castelhano, apenas Vasco ou misto de ambos. Na Cataluña este tipo é mais teórico, já que a grande maioria ensina em próprio catalão (Del Omo, 2015). Existem ainda na região, outros três colégios formadores: os públicos, privados e *concertados* (que são confessionais, para a tradução brasileira). Diferentemente do Brasil e do México, os colégios *concertados* superaram os públicos em alguns distritos, como em Madri. Historicamente, o Partido Socialista permitiu a permanência dessas instituições comuns durante a ditadura franquista (Díaz Hernández, 2021).

Como sugere Margarita del Omo (2015), a divergência fundamental entre os colégios *concertados* e públicos, será relevante para entendermos onde se escolarizam os filhos de imigrantes⁷ e por quê.

Na ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), concebe e institui o ensino regular espanhol⁸. Entre os contextos alternativos a este ensino, existem os “Programas de Diversificação”. Entendendo diversidade, nesses aspectos tangenciais, como trajetórias que não levarão ao ensino regular e/ou à universidade. É comum serem apresentados como programas para estudantes que não pretendem cursar uma formação secundária ou acadêmica. A “Diversificação”, está destinada aqueles que a partir de um ensino específico, recebem tutorias em estâncias acadêmicas com o intuito de sanar debilidades educativas. Assim, compensadas as carências, os estudantes podem concorrer a universidades ou ao mercado de trabalho. Sendo o mercado, a escolha mais recorrente entre estes alunos.

No terceiro grupo, estão finalmente, com efeito, o grupo cunhado de Educação Intercultural, associado aos estrangeiros. Nestes cursos, cabe observar, que a Educação em Direitos Humanos é pouco incluída, aparece como temas esporádicos de redações nas escolas de imigrantes ou em ensinos regulares (Jiménez; Permisán, 2014; Díaz Hernandez, 2021), de maneira inconsistentemente para ser considerada uma Educação em Direitos Humanos (EDH)⁹.

⁷ Na distribuição atual de alunos imigrantes na Espanha (2015-2019), as estatísticas evidenciam que 80% estão concentrados nos colégios públicos, 19% nos colégios *concertados* e apenas 1% em colégios privados (Del Omo, 2015).

⁸ A educação regular na Espanha é dividida em: 6 cursos de ensino primário; 4 cursos secundário e o bachillerato, que se distingue em cursos acadêmicos com acesso à universidade.

⁹ Sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) em lugar do direito humano à Educação, o objeto deste artigo, sugerimos ver: souza, 2015, 2020; Garrido Rodríguez, 2021; Del Omo, 2015.

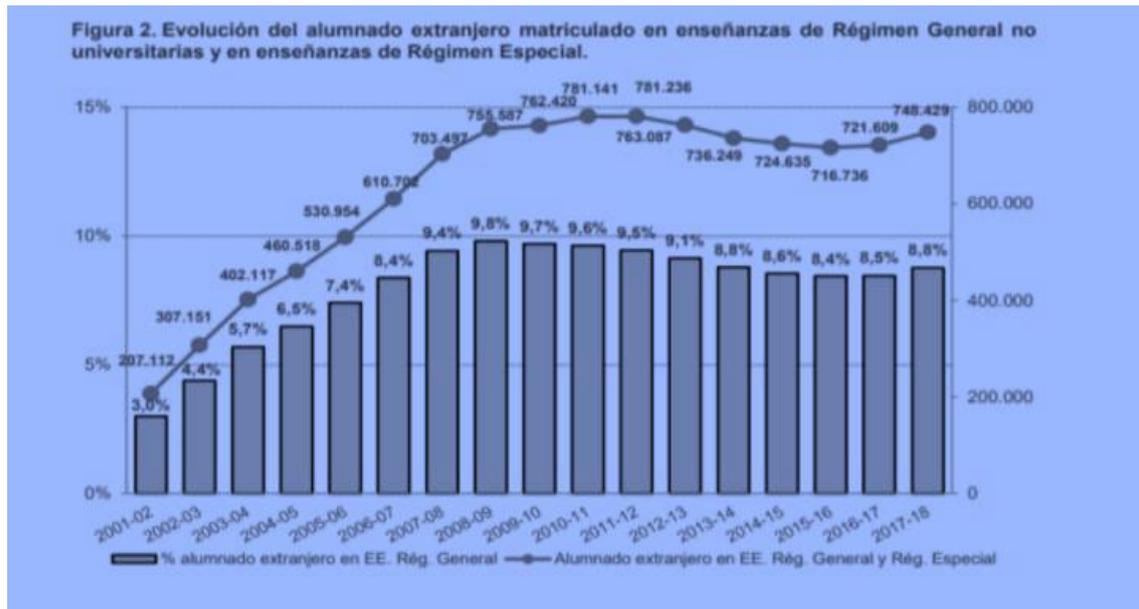


Gráfico 1 -- Evolução de anos estrangeiros de Regime Geral não universitário e Regime Especial, 2017-2018.
Fonte: Garrido Rodríguez, Pedro. Revista Educação Temática Digital, 2021.

1.1 Educação para Imigrantes na Espanha

Os grupos escolhem programas escolares, dependendo da Comunidade Autónoma que residem, ainda que todos estes, estejam identificados sob o conceito, Educação Intercultural, qual os constitui como “Educação de Diversidade” (Del Omo, 2015; Díaz Hernández, 2021).

Os primeiros programas deste tipo aparecem na primeira década de XXI. A comunidade de Madri iniciou o ensino intercultural, e sucessivamente, outras adotaram programas semelhantes. Destacam-se, portanto, três programas de Educação Intercultural mais evidentes, muitos com pesquisas extensas e recentes de temas recorrentes (Del Omo, 2015; Díaz Hernández, 2021). (1) As Aulas de Enlace na região de Madri; (2) as Aulas Temporal de Adaptación Lingüística (ATL) em Andalucía; (3) Aulas de Acolhida na Comunidade Autónoma de Murcia, (4), bem como, o Plan Integral de Ciudadanía e Imigración de la Generalitat, na Cataluña.

Considerando a convergência entre bilinguismo e imigrantes questiono, nesse sentido, determinados fatores e aspectos destes ensinamentos. Muitos aspectos foram observados pelos linguistas (Díaz Hernández, 2021; Del Omo, 2015; Muñoz, 2021), entre as dicotomias mais correspondentes estão o atraso na escola regular, já que os modelos evitam a imersão linguística com os colegas das classes comuns. No caso de Andalucía, se colocou um plano de ensino bilíngue, embora centrados no inglês e francês, exclusivamente (Del Omo, 2015). Os programas

baseiam-se, portanto, em uma perspectiva predominantemente homogênea, identificando como desejável, o ensino do espanhol e catalão, enquanto a diversidade é entendida como carência. Notadamente, os conceitos de diversidade e déficit são associados e correlacionados, o que é um equívoco já bastante exposto pela macro linguística (Gomez; Cisneros, 2020; Muñoz, 2021). Portanto, esta dicotomia aparece especialmente evidente quando as pesquisas insistem na necessidade de valorização da língua materna (Muñoz, 2021).

2. Educação Bilíngue no Brasil

Dessa indistinção do que seria a Educação em Direitos Humanos decorre uma série de problemas teóricos, sendo que aqui, nos interessa especificamente o bilinguismo. O Brasil adotou políticas supostamente mais receptivas¹⁰ aos estrangeiros nos últimos anos. Assim, embora seja reconhecido “como um país de imigrantes” ou “para imigrantes”, como sugerem alguns estudos, a política educacional está longe de assumir o português como acolhimento. Geralmente as intuições funcionam com um quadro docente de voluntários reduzidos, sendo os próprios imigrantes que ensinam uns aos outros em cursos de idiomas (Amado, 2013; Prado; Araújo, 2019). Nessas condições, o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), associa-se à Educação Intercultural para indígenas, quilombolas e outras minorias étnicas.

Pesquisas recentes evidenciam que os cursos de língua (mesmo os de universidades, abrangem trabalhadores de empresas globais, alunos intercambistas e professores visitantes que permanecem por curto período no país (Prado; Araújo, 2019; Kohatsu et al., 2020). Nessa variação, países europeus, como Portugal ofereceriam uma melhor política de ensino para estrangeiros (Amado, 2013). Programas como “Portugal Acolhe” e “Português para Todos”, criado em 2001, em Lisboa são comentes acessados por refugiados.

A rigor, é curioso que no Brasil, que possui mais de 400 cursos de Letras, não se adote uma política do português como política de acolhimento (Amado, 2013)¹¹. Entretanto, com o aumento das guerras civis, a situação dos refugiados e apatriados se tornou tão emergencial que o Ministério da Justiça passou a conceder um visto humanitário para esses cidadãos e com ingresso universitário quase que imediato. Nas associações que acolhem imigrantes; os portadores de visto humanitário ou refugiados, podem candidatar-se a cursos de graduação de universidades específicas, com acolhimento voltado exclusivamente para estrangeiros.

¹⁰ Em 1951 foi criado o Estatuto dos Refugiados, e, em 1997 o Comitê Nacional (CONARE), que instituiu as condições para estrangeiros pedirem refúgio no território (Brasil, 1997, 2017).

¹¹ O exame que regulamenta a certificação oficial do Português no Brasil são as diretrizes do Exame de Certificação de Português como Língua Estrangeira (CELPE-BRAS).

O relevante nessas universidades, é perceber que os convênios, não se destinam a intercambistas ou a alunos como PECs¹², com contratos já predominantemente concebidos no país, mas, principalmente a grupos advindos de condição de refúgio.

Entre as cidades, São Paulo, é a que tem maior número de estrangeiros e inicia na Secretaria de Direitos Humanos, o ensino do português como segunda língua. Enquanto política pública, cria-se o Centro de Integração e Cidadania do Imigrante como iniciativa de Direitos Humanos, voltando à interculturalidade e ao termo Bilinguismo. Uma interessante etnografia nas escolas públicas¹³ paulistas, nesse contexto, demonstrou a relação entre correspondências, distinções e desempenho escolar entre os alunos estrangeiros (Kohatsu et al., 2020; Prado, Araújo, 2019).

Em todas as escolas pesquisadas, um amplo número de imigrantes vivem algum tipo de preconceito cultural ou linguístico. De acordo com autores (Kohatsu et.al, 2020), há que considerar os efeitos do acolhimento junto aos não estrangeiros nestes casos, somente privilegiar a qualidade das minorias, conforme apontam os teóricos da subalternidade talvez não seja o suficiente (Appadurai, 2013; Bhabha, 1994, 2013; Souza Santos, 2013). Os processos de familiarização, com maior efeito, ocorreram nas escolas que introduziram as culturas dos imigrantes em seus cotidianos. O que é uma evidência interessante.

Em relação aos familiares em que episódios de agressão sofridos pelos filhos foram relatados, as expectativas em relação à escolarização e a crença na ascensão do ensino para atingir o sucesso profissional, se mostraram mais incisivas, do que a própria preocupação com a preservação da língua originária ou das tradições culturais. Esta mesma constatação, curiosamente aparece entre estrangeiros de diversos países e famílias indígenas, cujas entrevistas afirmam que a perda da língua e cultura materna, tem menor valor comparada ao êxito escolar como meio de ascensão social (Prado; Araújo, 2019; Kohatsu et al., 2020; Gomez y Cisneros, 2020).

¹² O Programa de Estudantes, Convênio de Graduação (PEC-G) é uma atividade de cooperação entre países em desenvolvimento cujo Brasil mantém acordos educacionais. Os estudantes estrangeiros selecionados estudam gratuitamente em instituição de educação superior pública ou particular no Brasil. Entre 2020 a 2022, o programa selecionou 394 alunos de 28 países. Das nações com maior número de estudantes imigrantes beneficiados destacam-se, o Paraguai, Haiti, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola.

¹³ No Brasil, segundo os dados do censo escolar de 2016-2019, cerca de 72.826 alunos estrangeiros estão matriculados na educação básica. São Paulo é o município com maior número de alunos estrangeiros (5.636 matrículas), sendo deste total representativo, 58% bolivianos (3.281) (INEP, 2019).

BRASIL

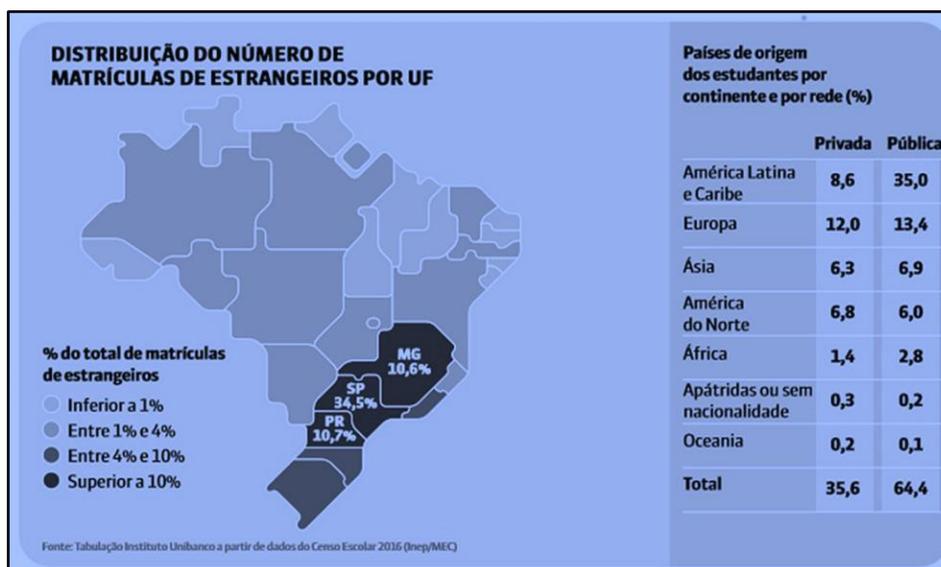


Gráfico 5 - Alunos imigrantes matriculados por estado, 2016-2018. Fonte: Instituto Unibanco - Censo Escolar de 2016.

Considerações Finais

O que podemos concluir, portanto, analisando a macro escala, é que a ausência de políticas de Educação e políticas sociolinguísticas são recorrentes nos três países. A imigração e os Direitos Humanos seria caracterizada “por uma disjunção persistente entre uma realidade social desigual e personalista, e uma normatividade política universalista e igualitária (o progresso, da democracia liberal) que está sempre em outro lugar (a Euro-América; o Norte global)”. Todos esses fatores, linguísticos e extralinguísticos, tanto quanto o Direito Humano à Educação, portanto, devem ser considerados. O progresso que sustentava a modernização vem se desestruturando diante das contradições da globalização e dos regimes migratórios, levando consigo a escala hierárquica baseada em noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento que prevaleceu durante todo o século XX (Cesarino, 2021, p.4).

O que Melià afirma como uma “interculturalidade enganosa”, expressam os dados das Secretarias de Direitos Humanos no Mercosul e na OCDE. Como bem observou Teresa Pérez (2017), os imigrantes com ascendência indígena e negra tem baixo rendimento escolar e sofrem mais preconceitos sociolinguísticos que os outros colegas estrangeiros, igualmente sulamericanos em escolas regulares e nos cursos de idiomas de imigrantes.

É perceptível, portanto, que a crise intercultural imposta às escolas, aumentada nas últimas décadas, em mesma proporção do aumento de suas medidas restritivas, ressaltam a importância de uma Educação em Direitos Humanos nos cursos de acolhimento linguístico, o



que não ocorre em nenhum dos países analisados. Isto significa, que as “novas minorias” exigem e se reconfiguram em novas bases de direito.

Referências Bibliográficas:

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, v. 4, n. 2, p 1-10, 2013.

APPADURAI, A. **The Future as a cultural fact: essays on the global condition**. London: Verso Books, 2013.

BARBADOS, Declaração de Barbados I. **Declaração do Simpósio sobre a Fricção Interétnica na América do Sul**, Barbados, de 25 a 30 de janeiro de 1971.

BASTOS LOPES, D. Entre a terra e o céu guarani: uma conversa com B. Melià. **Espaço Ameríndio (UFRGS)**, v. 10, p. 289-298, 2016.

BESSA FREIRE, J. R. Changing policies and language ideologies with regard to indigenous languages in Brazil. In: CAVALCANTI, M.C; MAHER, T. M. (Org.). **Multilingual Brazil: language resources, identities, and ideologies in a globalized world**. London/ New York: Routledge, 2018. p. 27- 40.

BHABHA, H. K. **Nuevas minorías, Nuevos Derechos: notas sobre los cosmopolitismos vernáculos**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

BHABHA, H. K. **The location of culture**. London/New York: Routledge, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. **Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências**. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm>

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. (2017). **Institui a lei de migração**. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445>

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 8/2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, MEC/CNE, 2012a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01/2012, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2012b.

CESARINO, L. As ideias voltaram ao lugar? Temporalidades não lineares no neoliberalismo autoritário brasileiro e sua infraestrutura digital. **Cadernos CRH**, v.34, p.1-18, 2021.



COMISSÃO EUROPEIA. Diretiva 2008/115 do Parlamento Europeu e do Conselho de 16 de dezembro de 2008, relativa a normas e procedimentos comuns nos Estados-Membros para o regresso de nacionais de países terceiros em situação irregular. **Jornal Oficial da União Europeia**. Bruxelas: 2008.

DEL OMO, M. Diversidad, desigualdad y abandono escolar: estudiantes migrantes en el sistema educativo español. En: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (Coords.). **Educación, Pueblos Indígenas y Migrantes**: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Biblos, 2015. p.341-366.

DÍAZ HERNÁNDEZ, J. M. Emigrantes, Refugiados y Educación en España en la Fiesta de la Ciencia de la Universidad. **Revista Educação Temática Digital**, v.3, n.3, p.605-625, 2021.

GARRIDO RODRÍGUEZ, P. Desafíos y oportunidades del sistema educativo ante la inmigración y la diversidad cultural. **Revista Educação Temática Digital**, v.3, n.23, p.626-640, 2021.

GARRIDO RODRÍGUEZ, P. Legislación y políticas públicas sobre inmigración y diversidad cultural en España y en el contexto europeo. **Revista Jurídica Portocalense**, n. 16, p.82-112, 2014.

GOMEZ, L. M; CISNEROS, J. Dual language programs: questions of access in the state of Arizona. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.28, n.18. p.1-20, 2020.

JIMÉNEZ, Rafael Á. G.; PERMISÁN, C. G. **Educación para una ciudadanía intercultural**. Madrid: Síntesis, 2014.

KOHATSU, L.N.; PEREIRA RAMOS, M. C.; RAMOS N. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-9, 2020.

MUÑOZ, H. C. **El lento cambio**: implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Ciudad de México: UAM, 2021.

PÉREZ, T. Imaginarios de Ciudadanía en Inmigrantes Latinoamericanos en Chile. **Tesis Doctoral en Estudios Americanos**, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, 2017.

PRADO, M. A. M.; ARAÚJO, S. A. Políticas de atendimento a migrantes e refugiados no Brasil e aproximações da psicologia. **Psicologia Política**, v. 19. n. 46, p. 570-583, 2019.

ROCKWELL, E. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/ migrantes. En: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A. C. (Coords.). **Educación, Pueblos Indígenas y Migrantes**: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 11-39,



SOUZA SANTOS, B. de. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. Coimbra: Almedina, 2013.

TAVARES, C. Educação em Direitos Humanos na rede pública estadual: a experiência da região metropolitana do Recife. **Revista Cadernos de Educação**, v.1, n. 50, p.1-14, 2015.

TAVARES, C. Educação em direitos humanos na educação básica: reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas. **Revista Olhares**, v. 8, n. 2, p.46-62, 2020.

UNESCO. **Documento de Proteção do Direito de Educação ao Refugiado. Documentos Técnicos sobre Política Educacional**. Coleção Educação 2030. Paris: UNESCO, 2019.