

MIGRAÇÃO, COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: O CASO DE SÃO PAULO E SUAS POLÍTICAS PARA REFUGIADOS E MIGRANTES

MIGRATION, COLONIALITY AND EDUCATION: THE CASE OF SÃO PAULO AND ITS POLICIES FOR REFUGEES AND MIGRANTS

Mariana Pinho*

RESUMO: Este artigo investiga a relação entre a colonialidade e as políticas educacionais migratórias no município de São Paulo, a partir de uma perspectiva decolonial. Utilizando uma abordagem qualitativa e técnicas de análise bibliográfica e documental, a pesquisa examina as políticas municipais voltadas para migrantes e refugiados, destacando a continuidade das estruturas coloniais que impactam a educação no Brasil. O estudo identifica como a construção da identidade nacional e a lógica colonial perpassam as legislações e políticas educacionais, limitando a integração plena dos migrantes e refugiados. Assim, os resultados iniciais mostram que apesar de algumas iniciativas locais que buscam incluir os migrantes no sistema educacional, as políticas ainda mantêm uma visão homogeneizadora e muitas vezes negligenciam as especificidades culturais e linguísticas desses grupos, perpetuando a exclusão. Ademais, o artigo elucida que para uma educação verdadeiramente inclusiva e decolonial, é necessário romper com as lógicas coloniais, promovendo uma educação intercultural e emancipatória, além de fortalecer a participação social e a cooperação técnica com outras iniciativas nacionais e internacionais.

Palavras-chave: Colonialidade. Educação. Migração. Políticas públicas.

ABSTRACT: This article investigates the relationship between coloniality and migratory educational policies in the city of São Paulo, from a decolonial perspective. Using a qualitative approach and bibliographic and documentary analysis techniques, the research examines municipal policies aimed at migrants and refugees, highlighting the continuity of colonial structures that impact education in Brazil. The study identifies how the construction of national identity and colonial logic permeate legislation and educational policies, limiting the full integration of migrants and refugees. Thus, the initial results show that despite some local initiatives that seek to include migrants in the educational system, policies still maintain a homogenizing view and often neglect the cultural and linguistic specificities of these groups, perpetuating exclusion. In addition, the article elucidates that for a truly inclusive and decolonial education, it is necessary to break with colonial logics,

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da UNESP – *campus* de Franca. Contato: mariana.pinho@unesp.br

promoting intercultural and emancipatory education, in addition to strengthening social participation and technical cooperation with other national and international initiatives.

Keywords: Coloniality. Education. Migration. Public policy.

INTRODUÇÃO

Segundo o relatório “Imigração e Refúgio: Retratos da Década de 2010” (2011 a 2020), elaborado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) em conjunto com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (2021), em dez anos houve um aumento de 24,4% no número anual de novos imigrantes registrados no Brasil e o número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica de ensino do país passou de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020. No município de São Paulo, em 2021, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) apontou que havia 367.043 imigrantes de mais de 200 países em situação regular, enquanto a Secretaria Municipal de Educação informou que a rede municipal de São Paulo possui 7.777 estudantes migrantes matriculados, vindos de cerca de 100 países diferentes. Esses dados por si só não trazem muitas informações acerca da realidade desses migrantes e refugiados, das políticas que os contemplam nem da educação à eles dada no Brasil, para isso é necessário aprofundar o entendimento sobre as dinâmicas que passam despercebidas por um olhar desatento.

Oliveira (2023, p. 69) enfatiza que os direitos humanos universais - baseados na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH)- não serão passíveis de validação enquanto forem tratados como universais em abstrato e ignorarem as distintas realidades sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas e físicas. Deve-se salientar que a DUDH articula com o projeto liberal-burguês, que é idealizado pelas potências ocidentais e serve aos interesses do mercado (Cintra, 2023, p. 21). Nessa linha, a universalidade da educação, criada pela Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 e que norteia e define as diretrizes das políticas educacionais nos países do capitalismo periférico, cai na mesma armadilha de eximir as particularidades da sociedade.

Ambos os documentos são utilizados como base para a construção das políticas brasileiras.

Juntamente a isso, Paulo Freire (2005) argumenta que em um extremo existe a educação libertadora, que preza pela conscientização, constituída pelo diálogo e interação; e no outro, há a educação que aliena, desumaniza e oprime. Levando isso em consideração, a permanência das estruturas coloniais dependem da educação, pois esta foi um dos principais instrumentos dos processos de imperialismos culturais por meio da estratégia de opressão de determinados grupos sociais perante outros (Oliveira, 2023, p. 80). Dessa forma, acolher migrantes no país e nas escolas exige a ruptura com essa lógica social e educacional, assim como o reconhecimento desses grupos e suas culturas, caso contrário, o Brasil e a escola só servirão para continuar repercutindo e domesticando sob o poder de culturas dominantes.

Posto isso, considerando que o conhecimento e as percepções humanas não são neutras, pois refletem padrões sociais que excluem modos de ser e pensar distintos, o conceito de "colonialidade", introduzido por Aníbal Quijano como "colonialidade do poder" e ampliado pelo "Grupo Modernidade/Colonialidade" pode explicar esse padrão excludente. Ele descreve a continuidade das hierarquias criadas na colonização, sustentadas pelo capitalismo moderno e baseadas em classificações de raça e gênero (Ballestrin, 2013; Quijano, 2005). Na educação, a colonialidade se manifesta em políticas, currículos e práticas pedagógicas que reforçam narrativas eurocêntricas, invisibilizando culturas e conhecimentos de migrantes e refugiados, por exemplo. Portanto, tendo em vista que as políticas migratórias e educacionais brasileiras são pautadas no imaginário do sistema-mundo liberal e colonial (Sales, 2023, p. 17), este artigo se ergue sob o olhar da teoria decolonial, levando em consideração, também e principalmente, o passado colonial do Brasil.

A identificação da colonialidade do poder, ser e saber será norteadora para responder a indagação de como estas influenciam as políticas educacionais migratórias do município de São Paulo e se houve avanços e/ou rupturas com essas estruturas. Para isso serão analisadas 4 políticas e diretrizes do município

de São Paulo, sendo elas: Política Municipal para a População Imigrante, Plano Municipal de Políticas para Migrantes, Currículo da Cidade: os povos migrantes e Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes, além de duas Conferências voltadas para essa temática.

Com isso em mente, para este estudo, que se encontra em estágio inicial, será utilizada a abordagem de pesquisa qualitativa pautada na perspectiva decolonial com técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. Assim, este artigo irá se dedicar a examinação de fontes bibliográficas relevantes disponibilizadas no meio digital, como livros, artigos acadêmicos e teses, além de documentos oficiais sobre as políticas aqui analisadas, na tentativa de oferecer uma nova percepção acerca das políticas migratórias voltadas para a educação no Brasil.

COLONIALIDADE E POLÍTICAS MIGRATÓRIAS NO BRASIL

A colonialidade do poder, segundo Quijano (2009, p. 73) é pautada na imposição de classificações por raça/etnia, gênero e de trabalho mundial que opera na composição e movimentação do sistema-mundo moderno. Esse processo foi viabilizado pela conquista física, mental, epistemológica e da memória da América, que se tornou a primeira identidade moderna e serviu como alicerce para a consolidação de um novo padrão de poder. Em consequência a isso, a ideia de raça criou novas identidades fundamentadas nas características físicas dos povos, ignorando todas as singularidades de cada etnia e cultura. Termos como “índios”, “negros”, “espanhois”, “portugueses” e “mestiços” foram construídos e naturalizados (Quijano, 2005, p. 107), formando categorias que não apenas classificam, mas também hierarquizam a sociedade, e que continuam presentes e influentes até os dias atuais. É importante destacar que, segundo a teoria decolonial, especialmente nos trabalhos de Quijano, a modernidade é marcada por um dualismo estruturante (Quijano, 2005, p. 116). Os colonizadores definiram um padrão que separa o "moderno" do "atrasado", representado pela oposição entre Europa e não-Europa, respectivamente, assim como do “Eu” e do “Outro”, indicando que o dominante e o dominado não são

similares. Essa visão está enraizada na crença europeia de que a Europa representa o auge do processo evolutivo, enquanto as demais civilizações e identidades são relegadas a uma condição de inferioridade e primitivismo. Assim, modernidade e eurocentrismo tornam-se conceitos indissociáveis, sustentando dualismos como civilizado/primitivo, racional/irracional, avançado/atrasado, moderno/tradicional e nacional/estrangeiro, que ainda moldam estruturas de poder e conhecimento na contemporaneidade.

A combinação da classificação social baseada na ideia de raça com o controle do trabalho resultou em uma divisão racial do trabalho, que, por sua vez, deu origem a uma divisão geográfica do trabalho (Quijano, 2005, p. 108). Essa divisão do trabalho não apenas moldou a organização social e econômica das colônias, mas também estabeleceu as bases para uma divisão geográfica global - ou mais conhecida como Divisão Internacional do Trabalho -, na qual o capitalismo consolidou uma geografia social específica. O controle do trabalho assalariado tornou-se central e articulou todas as outras formas de trabalho em uma dinâmica de dominação que conferiu ao sistema um caráter capitalista. Simultaneamente, essa estrutura concentrou-se geograficamente na Europa e socialmente entre os europeus, reforçando o caráter colonial/moderno e eurocêntrico do capitalismo mundial (Quijano, 2005, p. 110)

Em consonância a isso, segundo Farias e Maia (2020, p. 589) o conhecimento europeu, amplamente reconhecido como o único racional e superior, foi elevado à categoria de universal e, por isso, disseminado globalmente. Essa propagação de modos de produção de conhecimento, significados e simbologias, fundamentada em uma perspectiva única e dominante, desempenhou um papel crucial na imposição do eurocentrismo em diversas regiões do mundo, em aliança com as estruturas capitalistas e coloniais. Assim, essa lógica colonial contribuiu para a construção da classificação entre países "desenvolvidos" e "subdesenvolvidos", bem como a dicotomia entre "centro" e "periferia". Essa estrutura hierárquica consolidou desigualdades globais, em que o progresso e a modernidade foram associados exclusivamente ao modelo europeu, perpetuando a dependência econômica e política dos países periféricos em relação aos do centro. A chamada colonialidade do saber,

portanto, ainda permeia pelas formas de conhecimento vigentes, bem como os pressupostos que as orientam, abrangendo desde as escolas até as universidades. Assim, as estruturas, os sistemas, as hierarquias, as metodologias e os conteúdos educacionais estão profundamente influenciados por essa lógica colonial do conhecimento e poder.

Ademais, a colonialidade do ser, conforme Maldonado-Torres (2008), diz respeito à negação da plena humanidade de grupos racializados, como indígenas, descendentes africanos e imigrantes, inserindo-os em espaços de exclusão e violência ontológica. Essa condição, enraizada na história e nas dinâmicas de poder colonial, resulta na desumanização e no cerceamento das liberdades desses indivíduos. Sustentada pela lógica global de raça e colonialidade, a "colonialidade do ser" perpetua desigualdades, manifestando-se em práticas como racismo, exploração capitalista e exclusão social.

A América Latina, portanto, era moldada para ser uma extensão da Europa, contudo, as elites chamadas "criollas" (portugueses e espanhóis nascidos no continente) buscavam se desvincular do passado colonial para se afirmar como independentes da metrópole. No entanto, ao mesmo tempo, essas elites almejavam pela modernidade europeia, o que as levou a reproduzir seus costumes, hábitos, perspectivas e projetos de civilização. Para os criollos, era essencial demarcar uma diferença clara em relação aos ameríndios e afro-americanos, de modo que eles próprios se posicionassem como a referência europeia, dada sua origem. Nesse contexto, a colonialidade era perpetuada, uma vez que as estruturas de poder e identidade continuavam a ser fundamentadas nas hierarquias e distinções impostas pela colonização. (Miguel, 2020, p. 5)

Levando isso em consideração, segundo (Barros; Rodrigues, 2019, p. 298), a construção da identidade nacional brasileira foi influenciada por dois projetos ideológicos pautados em valores coloniais: o embranquecimento da população e o mito da democracia racial. No primeiro momento, teorias científicas da época, como darwinismo social e eugenia, foram utilizadas para justificar o racismo ao afirmar que a miscigenação levaria ao branqueamento da população. Esse argumento baseava-se no fato de que a maioria da população brasileira era composta por negros e indígenas, e o branqueamento era visto

como uma forma de melhoria racial e civilizatória da sociedade. Para isso, o projeto tomou proporções internacionais e incentivou a migração de europeus, ou seja, brancos, para a efetividade dos resultados (mais à frente será retomado esse ponto).

Posteriormente, quando se reconheceu que o branqueamento total da população não seria possível e com a intensidade da miscigenação no país, surgiu o mito da democracia racial. Essa narrativa afirmava que no Brasil, brancos e não-brancos conviviam de forma harmoniosa, em contraste com outras sociedades marcadas por conflitos raciais explícitos. Nesse contexto, elementos das culturas negra e indígena foram incorporados à identidade nacional, mas de forma ressignificada e muitas vezes descontextualizada. Embora esses aspectos culturais tenham sido celebrados, a estrutura de poder e dominação que os silenciava e subordinava foi mantida, pois não erradicou as estruturas, apenas mascarou e invisibilizou as tensões e desigualdades raciais. (Brito, 2021, p. 46)

Para além disso, Adamec (2014, p. 149) argumenta que a identidade nacional pode ser compreendida como uma narrativa ou discurso construído por uma sociedade para expressar a forma como ela se vê e como deseja ser percebida pelos outros. O objetivo dessa narrativa é assegurar que a nação seja reconhecida de maneira positiva, tanto internamente quanto no cenário internacional, criando uma imagem idealizada de si mesma. No caso do Brasil, ainda conforme Adamec, essa identidade nacional é permeada por um sentimento de ressentimento. Isso ocorre porque o modelo de identidade adotado pelo país foi "importado" da Europa, o que gerou um descompasso entre as características idealizadas e a realidade brasileira. Essa importação serve para manter relações de poder, nas quais os dominantes reforçam sua posição de superioridade. A colonialidade, nesse contexto, leva os colonizados a internalizar a ideia de que sua identidade só possui valor ou sentido quando é influenciada e moldada pelo colonizador. Em outras palavras, a identidade local é percebida como dependente das ideias e padrões externos, em detrimento de sua própria autonomia cultural.

Isto é, seu olhar moldado pela colonialidade é ambivalente: ao se identificar mais com o viajante americano do que com os marinheiros mestiços, ele se coloca no lugar de “senhor” (na hierarquia de poder) que almejava ser, em que pese, frente o anglo-americano, também ser submetido ao papel de escravo por ser brasileiro, e portanto, mestiço (Cesarino, 2017, *apud* Miguel, 2020, p. 8).

Neste sentido, a identidade nacional brasileira está intrinsecamente marcada pela colonialidade e migração, uma vez que seus primeiros migrantes foram os portugueses, que chegaram voluntariamente como colonizadores. Posteriormente, esse fluxo foi seguido pelo tráfico forçado de cerca de 4 milhões de africanos até 1850 – um volume oito vezes maior que o de portugueses. No entanto, apesar dessa significativa presença africana, a qual reflete uma sociedade brasileira composta majoritariamente por imigrantes (compulsórios) africanos, a composição da identidade nacional foi moldada predominantemente pelos valores e referências culturais dos portugueses (IPEA, 2015, p.17), de modo que excluiu as expressões culturais africanas, indicando a diferenciação entre o tratamento aos distintos migrantes em decorrência da imposição da hegemonia europeia e colonial no processo de formação dessa identidade.

Com isso em mente, Sales (2023, p. 21) argumenta que a humanidade, historicamente, esteve vinculada à posse ou não de direitos políticos, logo o “não nacional”, não sendo considerado um cidadão legítimo, não os possuía e, portanto, não era considerado humano. Tendo isso em vista, pode-se relacionar que ao atual “não nacional” - o migrante e refugiado - foi incorporado a identidade do “Outro”, ou seja, o bárbaro, o “indíio” e o negro colonial, considerados inferiores e subhumanos (ou não humanos) da época da colonização (Sales, 2023, p. 20). Então, isto concretiza-se como um dos alicerces interligados a estereotipização e estigmatização negativas a esse grupo, assim como a recorrência de políticas anti-acolhimento que não apenas o Brasil, mas diversos outros países que possuem a visão colonialista promovem.

Esse discurso diferenciador manifestou-se de forma profundamente violenta nas políticas migratórias brasileiras ao longo da história. Tradicionalmente, o Brasil priorizou a entrada de imigrantes considerados de

"raça superior", ou seja, aqueles que, supostamente, contribuiriam para o progresso e o desenvolvimento nacional. Esse processo ilustra a desumanização do imigrante, tratado não como um sujeito de direitos, mas como um "objeto" a ser selecionado, reduzido a portador de características que poderiam ou não atender aos interesses do país (Wermuth; Aguiar, 2018 *apud* Sales, 2023, p. 22).

Posto isso, para além dos migrantes voluntários e compulsórios supracitados, Oliveira (2019, p. 31) destaca que o fluxo migratório no Brasil se intensificou a partir das primeiras décadas do século XIX. Nesse período, as dinâmicas de apropriação e povoamento ganharam força, impulsionadas pelo projeto de colonização agrícola, que atraiu alemães, italianos e outros estrangeiros para o sul do país. Posteriormente, o desenvolvimento da cafeicultura direcionou a chegada de imigrantes europeus para o oeste paulista. A entrada desses novos grupos de colonos europeus reforçou a divisão social do trabalho, evidenciando uma estrutura em que os brancos ocupavam posições privilegiadas, enquanto os não brancos eram relegados a condições inferiores.

Agora retomando a discussão do projeto de embranquecimento do país, pode-se ressaltar que após a abolição da escravatura incentivava-se a vinda de europeus com a justificativa de que os negros eram trabalhadores incapazes e semi-cristianizados, ao passo que deveriam ocupar posições de subemprego (braçais e mal remunerados) e serem substituídos por italianos, alemães, espanhóis e portugueses para exercerem os trabalhos qualificados e intelectuais. Além disso, com base na ciência - conforme mencionado anteriormente - os imigrantes europeus não apenas ofereciam uma mão de obra considerada qualificada, como representavam a pureza e nobreza racial, assim como traziam consigo a identidade cultural ocidental, aspectos esses que o Brasil deveria se apropriar e se espelhar rumo ao desenvolvimento (Oliveira, 2019, p. 32).

Contudo, é importante destacar que, embora a legislação migratória brasileira privilegiasse os europeus, esse privilégio não implicava uma aceitação irrestrita ou a ausência de dificuldades para esses grupos. Isso pode ser observado em duas situações específicas: 1. as burguesias europeias e

brasileiras promoviam um discurso que idealizava o Brasil como um local de melhores oportunidades para os imigrantes europeus. Assim, eles chegavam ao país com expectativas de acesso à propriedade, assistência médica e proteção, mas frequentemente se deparavam com condições precárias que os faziam sentir-se equiparados aos escravizados, fazendo muitos retornarem às suas terras de origem (Oliveira, 2019, p. 33). A imigração europeia para o Brasil não era completamente aberta, pois existiam grupos considerados "indesejáveis", mesmo entre os brancos, como ciganos, apátridas, ativistas políticos, criminosos, pessoas em situação de rua, idosos e refugiados – estes últimos especialmente rejeitados após a Primeira Guerra Mundial (Miguel, 2020, p. 11). Esses exemplos evidenciam que, embora houvesse um privilégio europeu no contexto migratório brasileiro, ele estava longe de ser universal e isento de restrições ou contradições, de modo que demonstra a presença da colonialidade nas políticas migratórias, que hierarquizavam os próprios imigrantes europeus com base em valores elitistas da época, perpetuando uma lógica de exclusão e dominação enraizada na herança colonial.

Posteriormente, após a Segunda Guerra Mundial, a política migratória brasileira demonstrava resistência à recepção de "etnias não assimiláveis", ou seja, grupos que eram considerados incapazes de se integrar plenamente à cultura brasileira. Mas, apesar disso, no início da Guerra Fria, o Brasil adotou um discurso favorável aos direitos humanos, acolhendo cerca de 40 mil refugiados europeus em 1954 – restrito, no entanto, a europeus do leste que fugiam de países socialistas (Moreira, 2010 *apud* Miguel, 2020, p. 14).

Contudo, com a instauração da ditadura militar em 1964, essa postura mudou drasticamente, pois o Brasil passou a ser um país de origem de refugiados devido às constantes denúncias de violações de direitos humanos durante o regime autoritário. Nesse contexto, a imigração voltou a ser tratada sob um viés securitário, com o imigrante percebido como uma ameaça à segurança nacional. (Miguel, 2020, p. 15). Tendo isso em vista e considerando que a ditadura perdurou até 1985, em 1980 foi criado o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980), o qual esteve em vigor até 2017 e corroborou com uma perspectiva excludente. Ele instaurou um controle das fronteiras nacionais

marcado por uma burocracia excessiva e restritiva e, além de ser ineficaz na tentativa de barrar a entrada de imigrantes, resultava em inúmeras violações de direitos humanos, como exploração laboral, tráfico de pessoas, expulsões arbitrárias e outras formas de abuso. Essas práticas não apenas infringiam os direitos dos imigrantes, mas também reforçavam hierarquias sociais e contribuíam para a consolidação de políticas migratórias igualmente seletivas e discriminatórias (Sales, 2023, p. 22).

Segundo, Sales (2023, p. 23) a Nova Lei de Migrações (Projeto de Lei nº 2.516-B), que revogou o Estatuto do Estrangeiro de 1980, se baseou na necessidade de alinhamento com a Constituição Federal de 1988 e no respeito ao princípio da convencionalidade, buscando assegurar o tratamento constitucional dos direitos humanos em oposição aos antigos ideais de "segurança nacional". No entanto, apesar de representar um avanço em termos de compatibilidade com a Constituição, a lei manteve a burocracia e os aspectos autoritários relacionados à participação política, já que não facilita a integração dos migrantes nas decisões políticas. Posto isso, a possibilidade de negar a acolhida a determinados grupos, prevista no arcabouço jurídico, levanta questionamentos sobre a real efetividade dos Direitos Humanos no que tange à acolhida humanitária. Além disso, a ausência de participação política nas decisões que afetam diretamente os migrantes impede que qualquer mudança rumo à sua integração seja efetivamente alcançada. Essa dinâmica revela a persistência da colonialidade nas políticas migratórias, já que as estruturas de poder e os processos de exclusão continuam a se fundamentar em uma visão hierárquica, onde certos grupos são considerados "menos dignos" de acolhimento e direitos plenos, reforçando assim as desigualdades históricas e os padrões coloniais de subordinação.

COLONIALIDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA MIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL

As políticas de educação para migrantes e refugiados, como citado anteriormente, são universalistas, embasadas por documentos internacionais como a Declaração Universal de Direitos Humanos e a Declaração Mundial de

Educação para Todos, que norteiam as políticas em conformidade à preservação produtiva do capitalismo (Cotinguiba; Trindade, 2023, p. 2). As autoras ainda afirmam que as políticas educacionais para esse público são tímidas ou inexistentes e que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evocou que a Lei da Migração apresenta fragilidades, por exemplo, no ensino do idioma, o qual é um requisito primordial para a inserção e integração de imigrantes no Brasil.

Historicamente, o governo brasileiro adotou diferentes abordagens em relação ao acesso à educação para migrantes, de modo que refletem as dinâmicas de poder e exclusão características da colonialidade. Inicialmente, foram incentivadas a criação de escolas específicas para atender a esse público, um movimento que, à primeira vista, poderia parecer inclusivo, mas que na prática reforçava a segregação e mantinha esses grupos à margem do sistema educacional oficial. Posteriormente, com a proibição dessas instituições, o objetivo declarado foi a inclusão dos migrantes no ensino nacional, por meio do Estatuto do Estrangeiro. No entanto, essa medida também serviu como um instrumento de assimilação cultural, impondo a língua, os valores e a perspectiva dominante do Brasil, na tentativa de apagar a diversidade cultural em nome de uma identidade nacional unificada. Por fim, a Constituição Federal de 1988 foi elaborada e declarou a educação como um direito de todos, influenciada pelos documentos internacionais mencionados (Oliveira, 2019, p. 87).

Artigo 5º Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...] (Brasil, 1988).

Agora entrando especificamente em documentos e legislações da educação brasileira, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), criada em 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece que a educação é um dever do Estado e da família, e assegura o direito à educação de qualidade a todas as crianças residentes no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O artigo 2º da LDB (BRASIL, 1996) deixa claro que o Estado é o principal

responsável por proporcionar essa educação, com a finalidade de garantir o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, embora a Constituição Federal de 1988 assegure a igualdade de direitos, incluindo o direito à educação para migrantes, a LDB não menciona explicitamente os migrantes ou refugiados em seus artigos. Apenas de forma tímida, a LDB menciona a educação superior, tratando da revalidação de diplomas obtidos no exterior, mas também sem dar atenção específica à situação dos migrantes ou refugiados. Sendo assim, ao não abordar a inclusão de migrantes e refugiados em práticas da educação, a LDB remete à perpetuação de uma estrutura excludente, que não reconhece as necessidades específicas dessa população.

Já em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), que orientaram o ensino até 2018, pode-se elucidar que estes também omitiram a educação de migrantes. Ainda que os PCNs tenham sido elaborados com base na diversidade cultural como tema transversal e em reflexões sobre multiculturalismo (Cotinguiba; Trindade, 2023, p. 6), apenas o PCN de Língua Estrangeira mencionava o valor da língua, a habilidade oral e a valorização da identidade do estrangeiro. Vale salientar que esses documentos foram influenciados pelo “Relatório Jacques Delors” da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que, segundo as autoras, reforça o modelo educacional alinhado aos interesses do capital e à manutenção de sua hegemonia.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2013), também construídas sob o viés da diversidade, apesar de contemplarem modalidades de educação como prisional, quilombola e indígena, não incluem a educação de migrantes como critério de diversidade. Para além disso, há três casos em que os fluxos migratórios são o foco: 1. tal como o Estatuto do Estrangeiro, vinculam a migração ao mundo do trabalho, reforçando um viés instrumental para aumentar a produtividade, em vez de integrar os migrantes às políticas educacionais; 2. a menção se relaciona com as causas da evasão escolar, de modo que descreve a necessidade de garantir a permanência na escola, e apresenta como alternativa a EJA (Educação para Jovens e Adultos)

para trabalhadores, donas de casa, migrantes (internos) e aposentados (DCN, p. 328, 2013) e 3. as DCNs citam as migrações históricas do século XIX, ligadas à escravidão e exploração, o que motivou a inclusão do estudo das culturas africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, alinhando-se parcialmente à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que preza pela compreensão e tolerância entre todos os povos (Cotinguiba; Trindade, 2023, p. 7).

Conforme afirma as autoras Cotinguiba e Trindade (2023, p. 8) no que tange o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), esta foi construída com um viés colonial, refletindo estruturas de poder e controle voltadas para atender aos interesses neoliberais e mercadológicos. A BNCC busca formar cidadãos alinhados às exigências de um mercado que demanda mão de obra flexível e barata, subordinando as necessidades educacionais às do capital e, assim, reproduzindo desigualdades e limitando a autonomia dos migrantes.

Nesse contexto, a migração aparece na BNCC principalmente nos conteúdos de história, geografia, ciências e português, além da menção ao multilinguismo no Brasil (Carneiro, 2021 *apud* Cotinguiba; Trindade, 2023, p. 8). No entanto, embora os documentos educacionais abordem o multilinguismo como uma questão de conhecimento, tolerância e respeito às diferenças, na prática, as diferenças linguísticas dos migrantes são frequentemente ignoradas nas escolas, pois apesar de em escala global o português não ser considerado superior, no contexto educacional brasileiro, ele é tratado como a língua oficial e dominante, e a integração linguística de migrantes é muitas vezes condicionada ao domínio dessa língua, como se fosse a única forma válida de inserção social e cultural, o que remete a uma expressão da colonialidade do saber, já que desconsidera ou minimiza os repertórios linguísticos e culturais dos migrantes, relegando suas línguas a uma posição inferior.

Com isso em mente, em resposta às demandas do Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Educacionais para Educação Plurilíngue, criadas em 2020, propõem o ensino do português como língua de acolhimento para migrantes não falantes do idioma. Essa abordagem, baseada na pedagogia

"translanguaging" de Garcia, busca romper com práticas excludentes, promovendo a valorização do repertório linguístico do aprendiz e incentivando práticas interculturais e igualitárias (Diretrizes Educacionais Para Educação Plurilíngue, 2020). No entanto, é necessário observar se essas propostas serão efetivas em desconstruir os efeitos da colonialidade nas práticas educacionais.

O direito à educação é, muitas vezes, subestimado – até ser removido. Uma ferramenta para proteger a liberdade e a dignidade de todos os migrantes, a educação desempenha papel fundamental para permitir que os recém-chegados se tornem membros plenos da sociedade à qual estão ingressando. É um interesse legítimo que se depara com o obstáculo local (Fons Coomans *apud* Cotinguiba; Trindade, 2023, p. 10).

Dessa forma, as políticas educacionais são reflexo das estruturas de poder que embasam elas. Em um país, cujo o qual passou pelo processo de colonização, cria-se uma invisibilidade do público que não está na ponta da hierarquia social e mundial, o que se traduz na (não) inserção e emancipação educacional. Logo, as legislações e documentos que norteiam a educação brasileira muitas vezes não chegam nem a mencionar a existência de migrantes e refugiados, ou se citam, não englobam diretrizes para integrar suas particularidades culturais e linguísticas de modo efetivo no âmbito educacional e, conseqüentemente, no país de acolhimento.

RESULTADOS INICIAIS

Tendo por base a contextualização e análise acerca da relação entre colonialidade, migrantes e refugiados e políticas educacionais para esse público no Brasil, neste tópico serão expostos os resultados prévios de uma investigação de cunho bibliográfico e documental sobre as políticas educacionais do município de São Paulo, de modo a averiguar os avanços frente às políticas nacionais e as lacunas que ainda precisam ser superadas para que as iniciativas paulistanas sejam plenamente efetivas no atendimento a esse público.

A Lei Municipal n.º 16.478/2016, promulgada pelo ex-prefeito Fernando Haddad, estabelece a Política Municipal para a População Imigrante (PMPI) em

São Paulo. A política é transversal, integrando imigrantes aos serviços públicos e políticas da cidade, promovendo sua inclusão social, econômica e cultural (Marcondes, 2023, p. 67). É uma política pioneira no âmbito nacional, em que mostra o avanço do município perante ao resto do Brasil.

A lei possui quatro objetivos principais

- I. Garantir que o imigrante tenha acesso aos seus direitos sociais e aos serviços públicos da cidade,
- II. Atuar promovendo o respeito à diversidade e à interculturalidade,
- III. Impedir que os direitos dos imigrantes sejam violados,
- IV. Ajudar no fomento da participação social de imigrantes e desenvolver ações juntamente com a sociedade civil para isso. (São Paulo, 2016)

Já o Plano Municipal de Políticas para Migrantes (2019) adentra na questão da educação e elenca como um de seus objetivos estratégicos a “Garantia do direito à educação a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes por meio do acesso, permanência e terminalidade na rede de ensino público municipal”. Uma das principais ações desse eixo é a ampliação e institucionalização da qualificação continuada de profissionais da educação sobre temas relacionados à migração, direitos da população imigrante, interculturalidade e pedagogias inclusivas. A ação visa capacitar professores e demais profissionais para atender a população imigrante, oferecendo cursos presenciais e a distância, com certificação e incentivos ao plano de progressão de carreira. Além disso, o plano também promove iniciativas para conscientizar os estudantes sobre o respeito à diversidade, sistematizando informações sobre o sistema de ensino em diferentes idiomas e ampliando a articulação entre as Secretarias de Educação municipal e estadual para compartilhar boas práticas educacionais. Outras ações incluem a oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e CIEJA nos finais de semana, a criação de programas de acolhimento para estudantes migrantes e refugiados e a ampliação de espaços educativos multilíngues, garantindo a inclusão e o respeito à diversidade cultural.

Em relação ao Currículo da Cidade: os povos migrantes (2020), o qual é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, este possui o objetivo de promover a integração e o acolhimento dos estudantes migrantes e

refugiados na rede pública municipal de ensino. Sendo assim, o documento oferece orientações pedagógicas para os educadores, destacando a migração como um direito humano e enfatizando a valorização da diversidade cultural e étnica nas escolas. O primeiro capítulo do documento aborda os conceitos de migração e refúgio, refletindo sobre as dinâmicas de deslocamento humano e as implicações desse movimento para a sociedade e para o currículo escolar. Apresenta também a migração como um fenômeno multidimensional, com impactos econômicos, sociais e culturais, e discute o papel da educação nesse processo, garantindo que a escola seja um espaço de acolhimento e respeito à diversidade.

O segundo capítulo foca nas práticas pedagógicas para a inclusão de migrantes e refugiados, trazendo experiências exitosas de escolas que implementaram abordagens inovadoras, visando proporcionar aos educadores ferramentas para lidar com a diversidade linguística e cultural de seus alunos, além de estratégias para superar as barreiras psicossociais enfrentadas por estudantes migrantes. Já no terceiro capítulo, o documento se dedica a discutir as políticas públicas voltadas para os migrantes e como elas se inter-relacionam com o currículo escolar, de modo que destaca a importância de um currículo flexível e inclusivo, que atenda às necessidades específicas dessa população, incluindo a garantia de direitos como o acesso à educação e a permanência escolar.

Por fim, o documento enfatiza a importância da formação contínua dos professores e gestores educacionais, para que possam lidar com a complexidade do tema da migração. Essa capacitação envolve não apenas conhecimentos teóricos sobre o fenômeno migratório, mas também práticas pedagógicas que favoreçam a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua origem. A publicação busca garantir que todos os estudantes migrantes tenham acesso à educação de qualidade e integrem-se plenamente à sociedade paulistana.

Agora trazendo a discussão para a participação da sociedade civil¹ na formulação de políticas para migrantes em São Paulo, foram realizadas duas conferências municipais em que refugiados, migrantes e cidadãos locais discutiram sobre políticas públicas para esse público de forma ampla e desempenharam um papel crucial na elaboração e aprimoramento dessas políticas. A primeira edição, em 2013, foi essencial para a criação da Política Municipal para a População Imigrante (PMPI) e a implementação do Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI), sendo resultado de um processo participativo inédito no Brasil. A segunda conferência, em 2019, aprofundou os debates sobre migração e fortaleceu a participação da sociedade civil nas discussões políticas, destacando o amadurecimento do projeto e o protagonismo de novas organizações de imigrantes. (Azevedo; Lima, 2023, p. 712-713). Essas conferências são espaços importantes para a construção de políticas públicas mais inclusivas, ainda mais ao promover a participação social, pois quando bem implementada, a participação social pode desempenhar um papel crucial e eficaz na promoção dos direitos humanos, especialmente no caso de populações altamente vulneráveis, que frequentemente são excluídas e marginalizadas dos processos decisórios (Agopyan, 2017 *apud* Cintra, 2023, p. 73).

Em relação ao CRAI, o qual foi fundado em 2014, este possui o objetivo de oferecer orientação jurídica, psicológica e assistencial aos migrantes, assim como formação e capacitação, intermediação para vagas de trabalho, além de encaminhamento e acompanhamento de denúncias de violações aos direitos humanos contra migrantes. Tais serviços devem ser oferecidos por meio de articulações futuras junto às pastas municipais das secretarias, incluindo a Secretaria de Educação. Em outras palavras, o CRAI funciona como a porta de entrada para imigrantes, direcionando-os aos serviços necessários para que possam viver de forma plena e digna na cidade (São Paulo, 2014). Vale ressaltar que ele foi o primeiro aparelho do tipo no país e, até hoje, é o único da cidade de São Paulo.

¹ Sociedade civil é o conjunto dos cidadãos, organizado e ponderado de acordo com o poder de cada indivíduo e de cada grupo social com acesso ao poder público (Pereira, 1995, p. 5).

Essas iniciativas representam um avanço significativo para a inserção efetiva de migrantes e refugiados no município de São Paulo, em especial, por meio da educação, sendo quase como um ponto fora da curva se comparado às políticas e diretrizes brasileiras nessa temática. Contudo, ainda assim há algumas ressalvas e aprimoramentos necessários para que seus objetivos sejam plenamente alcançados.

Primeiramente, é importante destacar que, para que ocorra a interculturalidade - que é objetivo das iniciativas - essas políticas não podem se limitar ao plano municipal, devendo se articular de forma mais ampla com as práticas nacionais (Marcondes, 2023, p. 78). Caso contrário, por mais que as leis, orientações e currículos educacionais paulistanos busquem romper com as lógicas estruturais de exclusão, esse esforço continuará restrito e fragmentado. O rompimento com essas estruturas – que são reflexo da colonialidade persistente nas legislações e instituições brasileiras – requer um compromisso mais abrangente do país, uma vez que as desigualdades raciais, culturais e sociais que afetam os migrantes são reforçadas por um sistema historicamente excludente e hierárquico.

Esse cenário conduz ao segundo ponto: a existência dessas iniciativas no plano teórico não garante, por si só, que todas as diretrizes serão efetivamente colocadas em prática. Ainda que o município de São Paulo tenha avançado com políticas robustas, desafios estruturais permanecem, como a falta de recursos financeiros e humanos, a resistência política e institucional e a ausência de mecanismos contínuos de monitoramento e avaliação (Marcondes, 2023, p. 78). A colonialidade também se reflete aqui, uma vez que a implementação dessas políticas muitas vezes esbarra em hierarquias de poder que deslegitimam as demandas das populações migrantes e em práticas que ainda privilegiam determinados grupos, em detrimento da diversidade cultural e do direito à inclusão plena.

Como dito acima, as políticas foram desenhadas para serem transversais, intersetoriais e intersecretariais. No entanto, isso ficou no papel, pois não avançaram na articulação com outros setores e secretarias, o que dificulta o acesso dos imigrantes aos seus direitos e escancara as lacunas refletoras de

suas vulnerabilidades. Destacando um exemplo de Lotta e Santos (2024, p. 17), o migrante, ao ser encaminhado pelo CRAI para uma escola, “encontra burocratas poucos especializados, que não entendem ou não aceitam que pessoas imigrantes tenham os mesmos direitos plenos dos cidadãos brasileiros e, muitas vezes, os serviços podem ser recusados”, refletindo a identidade baseada no anseio de ser o ‘Eu’ dominante. Outro exemplo dado, é na questão da capacitação de servidores - incluindo docentes - e outros aparelhos públicos pelo CRAI acerca da temática de migração, visto que por ter sido formalizado recentemente, indica um trabalho embrionário que não consegue garantir plena atualização da rede de educação e outros serviços sobre direitos, deveres e garantia de acessos de imigrantes.

Às vezes conseguem ir em uma escola e fazer o trabalho de formação com os professores, mas é uma escola, um trabalho de formiguinha. O desafio é esse, fazer formação pro setor público em uma cidade tão grande com uma equipe tão pequena (Lotta; Santos, 2024, p. 18).

Ainda de acordo com os autores (Lotta; Santos, 2024, p. 19), segundo Milanezi, a implementação de políticas públicas frequentemente categoriza os usuários de forma negativa, afetando o acesso e a qualidade dos serviços. No caso da população imigrante, essa categorização se reflete na redução de suas identidades a uma visão homogênea de “estrangeiro” ou “imigrante”, logo o “Outro”, desconsiderando suas experiências individuais e necessidades específicas. Na área da educação, essa percepção limitada impacta diretamente a integração e o atendimento desse público, pois tende a tratar a diversidade cultural, linguística e religiosa como barreiras, em vez de reconhecê-las como potenciais enriquecedores do ambiente escolar. Tal categorização não apenas restringe o acesso a políticas educacionais inclusivas, mas também reforça a visão de que os migrantes e refugiados são sujeitos que devem ser atendidos exclusivamente por serviços especializados, como o CRAI, afastando-os de uma inserção plena e transversal nos serviços municipais, inclusive no sistema educacional. Para avançar, é fundamental que a identidade dos imigrantes seja vista de forma plural e integrada, sem hierarquização, garantindo seu direito à educação de qualidade como base para o desenvolvimento e a inclusão.

Outra ressalva a ser pontuada é a questão da persistência da barreira linguística e cultural presente nesses documentos, pois ainda que existam, eles frequentemente não chegam ao público-alvo de forma adequada. Esse obstáculo não apenas limita o acesso aos direitos garantidos, mas também reflete a falta de estratégias efetivas de disseminação e tradução dessas informações, reforçando a exclusão social, mantendo determinados grupos em uma posição marginalizada e evidenciando as limitações das políticas quando não enfrentam essas barreiras de maneira crítica e proativa. (Marcondes, 2023, p. 78)

Em relação à participação social na construção das políticas educacionais, Cintra (2023, p. 75) argumenta que a PMPI, mesmo carregando consigo um caráter desvinculado dos ambientes tradicionais (sufrágio, elegibilidade e ação popular), fomenta a participação popular de outras formas, através do diálogo, bem como de atores tradicionais, colocando lado a lado atores nacionais e migrantes (tidos como não tradicionais). Contudo, ainda segundo a autora, há o interesse do país de acolhida em que a cidadania dos imigrantes seja restrita e que possam ter suas demandas ouvidas apenas em alguns casos, já que sua presença ali pode ser apenas “tolerada” como um “mal necessário” para aqueles que nasceram no Brasil. Nessa linha, é importante salientar que nem todas as demandas gerais e educacionais apresentadas nas conferências de 2013 e 2019 foram acatadas, e caso foram, não significa que as dificuldades desapareceram. Como uma das justificativas, pode-se elencar que a partir do momento que o povo se organiza como uma sociedade civil e propõe iniciativas tem-se então o avanço para novas etapas: as lutas para que tais propostas tornem-se políticas públicas e sejam efetivamente executadas, esbarrando em estruturas sociais e jogo político, que frequentemente reforçam as divisões entre nacionais e migrantes, perpetuando uma estrutura colonial que marginaliza e exclui. Ademais, o distanciamento entre a evolução das políticas educacionais de São Paulo perante às políticas nacionais também corroboram para as propostas não irem para frente ou não serem efetivas.

Para finalizar, outro obstáculo importante a ser destacado é a gestão orçamentária, que é estruturada em temas isolados, sem uma alocação

específica para a população migrante. No caso da PMPI, não há um orçamento exclusivo para sua execução; logo, não há uma pasta na área da educação, por exemplo, destinada à educação de migrantes, de forma que coloca-se como premissa que todos têm o mesmo tipo de acesso do que cidadãos brasileiros. O único órgão com orçamento focado diretamente nas questões migratórias é a Polícia Federal, além do CRAI, que oferece serviços de orientação, mas não possui um orçamento destacado dentro da estrutura da Secretaria Municipal de Direitos Humanos (Cintra, 2023, 67). Assim, embora haja uma pasta referente à migração, ela carece de visibilidade orçamentária.

Assim sendo, pode-se observar que as políticas educacionais migratórias do município de São Paulo já promoveram uma pequena ruptura nas estruturas coloniais, especialmente quando comparadas às políticas brasileiras em geral. No entanto, ainda há muitos avanços a serem conquistados. Para que esses avanços sejam significativos e plenamente inclusivos, é fundamental que não se limitem ao esforço isolado do município, mas resultem de um trabalho conjunto entre cidades e estados, assim como todas as instituições e aparelhos da gestão pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma análise preliminar sobre a relação entre a colonialidade e as políticas educacionais migratórias no município de São Paulo e no Brasil. A partir de uma abordagem decolonial, foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando técnicas de análise bibliográfica e documental, com o objetivo de suscitar reflexões sobre o tema para, no futuro, dar continuidade a essa investigação por meio de entrevistas, no intuito de aprofundar a análise.

Posto isso, no que tange aos resultados da pesquisa e tendo em vista o passado colonial e migratório do Brasil, observa-se que a construção da identidade nacional brasileira moderna foi pautada no ciclo paradoxal do Eu e do Outro, ou seja, ao mesmo tempo em que o país é dominado e excluído, ele domina e exclui. Assim, essa dinâmica repercute a colonialidade do poder, ser e saber dentre as legislações, políticas e aparelhos estatais, fazendo a

manutenção da lógica colonial e capitalista, de modo que embora haja avanços legais, como a Nova Lei de Migrações, essas estruturas coloniais persistem, limitando a plena integração e a garantia de direitos dos migrantes.

Além disso, as políticas educacionais para esse público no Brasil igualmente são válidas de críticas. A omissão das questões migratórias nos documentos oficiais de educação, como a LDB, os PCNs e a BNCC, revela a continuidade das estruturas coloniais que priorizam a assimilação cultural e a homogeneização da população. Essas políticas educacionais, fundamentadas em princípios universais, muitas vezes ignoram as especificidades dos migrantes e refugiados, limitando suas oportunidades de integração plena. A não consideração das particularidades linguísticas e culturais desses grupos reforça uma lógica colonial de subordinação, onde o saber e as práticas dos migrantes são desvalorizados. Assim, as propostas de uma educação plurilíngue e inclusiva, como as Diretrizes Educacionais para Educação Plurilíngue de 2020, surgem como tentativas de superar essas barreiras, mas ainda enfrentam desafios significativos na sua implementação, pois precisam confrontar uma resistência histórica que perpetua a desigualdade e a exclusão educacional.

Portanto, embora São Paulo seja um exemplo positivo no contexto brasileiro, é preciso reconhecer que o combate à exclusão educacional dos migrantes e refugiados deve ir além de políticas localizadas, demandando ações coordenadas que questionem e transformem as estruturas nacionais e históricas que perpetuam a marginalização desse público. Assim sendo, para o fortalecimento dessas políticas educacionais migratórias, é fundamental criar e incentivar ainda mais espaços e processos de participação social, que favoreçam a responsabilização e a legitimação das ações, além de promover a integração com outras iniciativas já em andamento nos níveis nacional e estadual, ampliando suas capacidades. Também é essencial estimular a cooperação técnica com outras cidades brasileiras e internacionais, buscando novas abordagens e soluções. É apenas com o rompimento dessas lógicas coloniais – tanto em nível local quanto nacional – que será possível promover uma educação verdadeiramente inclusiva, intercultural, emancipatória e decolonial.

REFERÊNCIAS

ADAMEC, Martin. **A formação da identidade nacional brasileira: um projeto ressentido**. Dissertação (Doutorado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Política educacional para imigrantes e refugiados e o papel da sociedade civil: o caso da cidade de São Paulo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 702-721, 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, 2013.

BARROS II, João Roberto; RODRIGUES, Layra Fabian Borba. Uma abordagem do racismo brasileiro a partir de Quijano. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, Jequié, v. 4, n. 8, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Educacionais para a Educação Plurilíngue**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Retratos da Década: 10 anos de imigração no Brasil**. 2020.

BRITO, Mário Sélvio Ferreira de. Simbologias negras e identidades culturais: breves reflexões. **Revista Espacialidades**, Natal, v. 17, n. 2, p. 39-55, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/23521>. Acesso em: 10.dez.2024.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu da; SILVA, Bianca Guimarães. Imigração e refúgio no Brasil: Retratos da década de 2010. **Observatório das Migrações Internacionais**, São Paulo, 2021.

CINTRA, Andrea de Mello. **A importância de Políticas Públicas para mulheres venezuelanas migrantes e/ou em situação de refúgio na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de; MAIA, Fernando Joaquim Ferreira. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Integrações**, Campo Grande, v. 21, n. 3, 2020.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Colônias de povoamento versus colônias de exploração: de Heeren a Acemoglu**. Brasília, agosto de 2015.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 8-23.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, pp.71-114, Mar. 2008.

MARCONDES, Julia Jacometi. **Políticas curriculares de educação de imigrantes da cidade de São Paulo**. 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos), Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira, 2023.

MIGUEL, Julia Manochio. **Política migratória, identidade e colonialidade: a contínua exclusão de migrantes no Brasil e o recente caso venezuelano**. 2020. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo**. 2019. 228p. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_dcc30d3eb1c7baeba0d0a991cebf2038

PEREIRA, L. C. B. **Estado, aparelho do Estado e sociedade civil**. Brasília: ENAP, 1995.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. **Epistemologias do Sul**, São Paulo, v. 2, p. 73-118, 2009.

SALES, Eduarda Bomfim Barbosa. **Política migratória brasileira para migrantes e refugiados indígenas: uma análise sob a perspectiva decolonial fundamentada pela experiência dos Warao no Brasil**. Monografia (Graduação em

Relações Internacionais) - Departamento de Relações Internacionais, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SANTOS, Arthur Quinello; LOTTA, Gabriela Spanghero. A vulnerabilidade do imigrante em São Paulo: análise da implementação do Plano Municipal de Políticas para Imigrantes a partir do CRAI Oriana Jara. **FGV Revista de Iniciação Científica**, São Paulo, v. 5, n. 1, 2024.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: os povos migrantes. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SÃO PAULO. **Lei Municipal nº 16.478, de 27 de setembro de 2016**. Dispõe sobre a Política Municipal para a População Imigrante. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 27 set. 2016.

SÃO PAULO. **Plano Municipal de Políticas para Migrantes**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Rede municipal de SP atende mais de 7 mil estudantes migrantes**. 2023. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/rede-municipal-de-sp-atende-mais-de-7-mil-estudantes-migrantes/>. Acesso em: 19 dez. 2024

TRINDADE, D. S.; COTINGUIBA, M. L. P. Políticas educacionais para migrantes e refugiados: do direito à educação. **Revista Foco**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. e1302, 2023.