

A CONSTRUÇÃO DE UM DIREITO: um estudo sobre o acesso de imigrantes na educação de jovens e adultos em Chapecó (SC)

LA CONSTRUCCIÓN DE UN DERECHO: un estudio sobre el acceso de inmigrantes a la educación de jóvenes y adultos en Chapecó (SC)

THE CONSTRUCTION OF A RIGHT: a study on the access of immigrants to youth and adult education in Chapecó (SC)

Maria Silvia Cristofoli¹ 

Diego Ebertz² 

Resumo:

Nos últimos anos, houve um número significativo de imigrantes que buscaram e ainda buscam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Chapecó, Santa Catarina (SC). Este artigo tem como objetivo geral realizar um estudo sobre o acesso de imigrantes à EJA no município de Chapecó (SC). O recorte espaço temporal desta pesquisa é um estudo sobre o acesso de imigrantes à EJA entre os anos de 2017 e 2022. Os objetivos específicos são: (i) apresentar um panorama histórico da EJA no Brasil; (ii) identificar a legislação que norteia o ingresso dos estudantes imigrantes na EJA; (iii) realizar um levantamento sobre as principais características dos imigrantes que buscam a EJA em Chapecó. Esta pesquisa trata-se, do ponto de vista metodológico, de uma pesquisa descritiva, com métodos e técnicas de natureza qualitativa e quantitativa, circunscrita pela análise documental. O aporte teórico se dará com extensa revisão bibliográfica em diversos autores que trabalham questões de políticas educacionais, educação de jovens e adultos e fluxos migratórias. Para pesquisa documental, utilizamos da legislação e normatização nacional, estadual e municipal. A pesquisa de dados se deu pela análise do Censo Escolar. Concluímos que a EJA é uma porta de entrada para imigrantes que chegam ao Brasil, muitos em busca de melhores condições de vida. Essa modalidade de ensino desempenha importante papel na promoção do desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chaves: Políticas educacionais. Educação de Jovens e Adultos. Imigrantes. Chapecó (SC).

Resumen

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Ciências Humanas. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. Brasil. E-mail: mscristofoli@uffs.edu.br

² Mestre em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Educação. Chapecó. Santa Catarina. Brasil. E-mail: diego.ebertz17@estudante.uffs.edu.br

Como referenciar este artigo:

CRISTOFOLI, Maria Silvia; EBERTZ, Diego. A construção de um direito: um estudo sobre o acesso de imigrantes na educação de jovens e adultos em Chapecó (SC). **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e7973, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.7973>

En los últimos años, ha habido un número importante de inmigrantes que han buscado y siguen buscando Educación de Jóvenes y Adultos en Chapecó, Santa Catarina (SC). Este artículo tiene como objetivo realizar un estudio sobre el acceso de inmigrantes a la EJA en el municipio de Chapecó (SC). El alcance temporal de esta investigación es un estudio sobre el acceso de inmigrantes a la EJA entre los años 2017 y 2022. Los objetivos específicos son: (i) presentar un panorama histórico de la EJA en Brasil, (ii) identificar la legislación que orienta el ingreso de estudiantes inmigrantes a la EJA, (iii) realizar una encuesta sobre las principales características de los inmigrantes que buscan EJA en Chapecó. Esta investigación aborda el punto de vista metodológico de la investigación descriptiva, con métodos y técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo, circunscritos al análisis documental. El aporte teórico se realizará con revisión bibliográfica de varios autores que trabajan en temas de políticas educativas, educación de jóvenes y adultos y corrientes migratorias. Para la investigación documental utilizamos la legislación y normativa nacional, estatal y municipal. La búsqueda de datos se realizó mediante el análisis del Censo Escolar. Concluimos que EJA es una puerta de entrada para los inmigrantes que llegan a Brasil, muchos de ellos en busca de mejores condiciones de vida. Esta modalidad de enseñanza juega un papel importante en la promoción del desarrollo de una sociedad más inclusiva.

Palabras clave: Políticas educativas. Educación de Jóvenes y Adultos. Inmigrantes. Chapecó (SC).

Abstract

In recent years, there has been a significant number of immigrants who have sought and are still seeking Youth and Adult Education (EJA) in Chapecó, Santa Catarina (SC). This article has the general objective of carrying out a study on immigrant access to EJA in the municipality of Chapecó. The temporal scope of this research is a study on the access of immigrants to EJA between the years 2017 and 2022. The specific objectives are: (i) to present a historical overview of EJA in Brazil, (ii) to identify the legislation that guides the entry of immigrant students into EJA, (iii) to carry out a survey on the main characteristics of immigrants who seek EJA in Chapecó. This research deals with the methodological point of view of descriptive research, with methods and techniques of a qualitative and quantitative nature, circumscribed by documentary analysis. The theoretical contribution will be made with an extensive bibliographical review of several authors who work on issues of educational policies, youth and adult education and migration issues. For documentary research we use national, state and municipal legislation and regulations. Data research was carried out by analyzing the school census. We conclude that EJA is a gateway for immigrants arriving in Brazil, many in search of better living conditions. This teaching modality plays an important role in promoting the development of a more inclusive society.

Keywords: Educational policies. Youth and Adult Education. Immigrants. Chapecó (SC).

Introdução

Saber ler e escrever é de extrema importância em nossa sociedade contemporânea. A habilidade de ler não apenas nos permite acessar e compreender informações, mas também nos possibilita expandir nossos horizontes. A língua é frequentemente uma das maiores barreiras enfrentadas por um imigrante ao se

adaptar a um novo país. O imigrante pode se deparar com obstáculos, como a inserção no mercado de trabalho, o acesso a serviços públicos e interação com a comunidade local. A dificuldade de se comunicar efetivamente em um idioma desconhecido pode gerar inúmeras barreiras, ao passo que dominar um novo idioma requer tempo e, muitas vezes, é um processo desafiador.

O ingresso cada vez maior de imigrantes que buscam concluir seus estudos no Brasil, inclui pessoas de diferentes nacionalidades, haitianos, venezuelanos, sírios e senegaleses são alguns dos muitos que chegam ao Brasil em busca de um recomeço, fugindo de diferentes situações, guerras, crises políticas e econômicas. Essa diversidade toda “[...] abrange diversos aspectos, como língua, origem nacional, classe social etc. além, é claro, dos níveis escolares, que vai do universitário ao que não teve acesso à escolarização.” (Cotinguiba; Cotinguiba, 2014, p. 81). Assim, as matrículas de estudantes imigrantes na EJA, como veremos nos dados do Censo Escolar, aumentaram muito nos últimos anos.

Sendo assim, este estudo objetivou refletir sobre a importância da EJA na promoção da educação a populações imigrantes que residem no município de Chapecó (SC). Como objetivos específicos: (i) apresentar um panorama histórico da EJA no Brasil, (ii) identificar a legislação que norteia o ingresso dos estudantes imigrantes na EJA, (iii) realizar um levantamento sobre as principais características dos imigrantes que buscam a EJA em Chapecó.

A pesquisa de cunho qualitativa será desenvolvida a partir da análise de documentos em diálogo com autores referenciais. Além de revisão bibliográfica e pesquisa documental, efetuou-se uma sistematização e análise de dados dos Censos Escolares fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação, referentes aos anos de 2016 a 2022. Essa delimitação ocorreu, pois, em 2017, tivemos a aprovação da Lei Federal nº 13.445/2017 que institui a Lei de Migração. Cotinguiba e Cotinguiba (2014, p. 84) apontavam, em 2014, um quadro geral de ausência de políticas públicas que amparassem o direito do imigrante à matrícula escolar. “O problema que encontramos não é causado por falta de instituições, mas pela ausência de uma política ou diretriz sobre o assunto [...]”.

Como itinerário metodológico, esta pesquisa foi organizada em três etapas: Na primeira, abordaremos o processo de constituição da educação no Brasil, com o intuito de apresentar um panorama histórico da EJA; na segunda, apresentaremos a legislação nacional que ampara o direito à educação para a população imigrante. Por fim, na terceira etapa, exibiremos, através de gráficos e tabelas, um panorama sobre o número de imigrantes que buscam a EJA em Chapecó. Utilizaremos os dados obtidos junto a Secretaria de Estado de Educação (SED) pelo Setor de Estatística e Avaliação e pelo *site* Educação na Palma da Mão, endereço eletrônico mantido pela SED/SC, com base nos Censos Escolares.

A Educação de Jovens e Adultos na constituição da educação escolar no Brasil

No decorrer da história do Brasil, as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenharam um papel crucial na construção e transformação do sistema educacional. A análise dessas abordagens revela não apenas as conquistas, mas também desafios e avanços no âmbito educacional. Ao examinar a trajetória das políticas públicas da EJA, é possível compreender melhor as complexidades e nuances envolvidas na busca por uma educação acessível e de qualidade para jovens e adultos no Brasil.

Segundo Strelhow (2010, p. 51), podemos associar o início da educação no Brasil à ordem dos jesuítas, que embora tivessem como foco era a cristianização dos povos indígenas, também buscaram alfabetizá-los: “[...] a Companhia Missionária de Jesus, tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira [...]”. Para Saviani (2015, p. 134), não se deve descartar o papel dos jesuítas na educação brasileira, embora todas as instituições jesuíticas no Brasil tenham atendido um público que não passou de 0,1% da população, principalmente pelo caráter elitista e conservador, já que seus ensinamentos excluíam mulheres, escravos, negros livres e os filhos ilegítimos ou abandonados.

Com a emancipação política brasileira em 1822, as estruturas elitistas não se modificaram, e a educação continuou sendo um direito exclusivo de uma pequena

elite. Para Oliveira (2007, p. 16) “[...] a primeira constituição do Brasil independente, a imperial de 1824, contém poucas indicações sobre educação [...]”; mesmo assim, podemos constatar o primeiro movimento feito pela coroa portuguesa que visava à alfabetização de pessoas livres. Assim, dez anos depois, em 1834, a educação passou a ser de responsabilidade das províncias da época, “[...] a instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas que foi designada especialmente para jovens e adultos.” (Strelhow, 2010, p. 51). Essa descentralização foi caótica, pois algumas províncias não tinham organização para desenvolver qualquer princípio de educação escolar.

Deste modo, durante o Brasil Império, pouco se avançou em relação à educação popular, o Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, restringia o voto na República a pessoas alfabetizadas, o que mostrava o caráter elitista do governo imperial. Em uma sociedade em que ainda beirava a escravidão, e os analfabetos representavam 80% da população, essa Lei, conhecida por Lei Saraiva, garantiu a participação política a uma pequena sociedade elitizada.

O que era ruim ficou ainda pior, o voto foi restrito a pessoas letradas e com posses, uma pequena minoria. Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, reduzia-se à uma República dominada por poucos. O voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuísem uma determinada renda, agora além da renda teriam de ser alfabetizadas. O movimento contrário à evolução é gritante, uma situação lastimável da república brasileira (Strelhow, 2010. p, 51-52).

O autor destaca que a lei, além de restringir a uma pequena sociedade o direito ao voto, também legitimava a discriminação a pessoas analfabetas. Para Périco (2009, p. 57) a legislação atribuía à pessoa a responsabilidade pelo exercício do direito à participação política, em vez de atribuir essa responsabilidade ao Estado. “Se elas tiverem interesse em votar, devem buscar cursos para aprender a ler e a escrever. É como se no início do século XX, os culpados pelo atraso no Brasil fossem os analfabetos, não o Estado”.

A transição entre o século XIX e XX foi de muitas mudanças políticas no Brasil com a substituição do Império pela República, porém essas mudanças não se estenderam ao campo educacional. Os índices de analfabetismo até 1930 estavam

altos e não havia qualquer iniciativa dos governos republicanos de universalizar a educação. O Brasil ainda era um país majoritariamente agrícola até o início do século XX. Nos anos de 1940 e 1950 o país passou por um processo de industrialização, com a criação de grandes indústrias e a participação de Getúlio Vargas e sua política de expansão industrial. Na área rural, o país ainda contava com um grande contingente de analfabetos. Para isso, foi criada, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com o objetivo de levar educação aos pontos mais distantes do país. Para Fausto (2006, p. 323), “[...] o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade [...]”.

Foi a partir das décadas seguintes que a Educação de Jovens e Adultos ganhou destaque, diminuindo o número de analfabetos. Com o processo de industrialização do Brasil no governo Vargas, a política nacionalista visava expandir a industrialização brasileira para o oeste, para o interior do país, porém esbarrava em um país repleto de analfabetos, conforme é possível observar na Figura 1.

Figura 1 – Tabela com Taxas de analfabetismo no Brasil e suas respectivas províncias entre os anos de 1872 e 2000

1872		1920		1960		2000		
Províncias	5 anos +	UFs	5 anos +	UFs	5 anos +	UFs	10 anos +	5 anos +
SE	60,4	RJ*	53,4	RJ*	27,3	DF	5,2	8,8
PR	71,1	RS	53,8	RS	29,9	SC	5,7	9,0
PA	73,2	SP	64,7	SP	30,1	RJ*	6,3	9,3
RJ*	74,2	SC	64,7	DF	33,3	RS	6,1	9,4
RS	74,6	AC	65,5	SC	33,4	SP	6,1	9,6
MA	77,4	MT	65,7	PR	43,6	PR	8,6	11,6
MT	79,5	PA	66,1	MT	44,4	MS	10,1	13,6
BA	79,7	PR	66,7	BR	46,7	GO	10,8	13,8
PI	79,9	AM	68,8	PA	47,8	ES	10,6	14,1
PE	80,4	BR	71,2	AP	48,9	MG	10,9	14,1
RN	80,9	ES	71,8	ES	49,5	MT	11,1	15,0
SP	81,2	MG	75,4	MG	49,6	RO	11,5	16,2
BR	82,3	CE	78,3	RO	53,4	BR	12,8	16,7
SC	83,5	BA	78,5	RR	54,8	RR	12,0	17,6
GO	83,8	RN	78,9	GO	55,3	AP	11,2	18,1
MG	85,6	PE	79,2	AM	57,1	AM	15,3	22,2
AL	85,7	SE	80,7	RN	61,6	TO	17,2	22,4
AM	85,9	MA	81,7	PB	61,8	PA	16,3	23,1
ES	86,9	GO	81,9	PE	62,7	BA	21,6	25,9
CE	87,0	AL	82,8	BA	63,3	PE	23,2	27,1
PB	87,1	PB	84,3	SE	65,0	RN	23,7	27,8
		PI	85,9	CE	66,7	SE	23,5	28,0
				AC	68,7	AC	23,1	29,0
				MA	69,8	CE	24,7	29,3
				PI	72,4	PB	27,6	31,0
				AL	72,6	MA	26,6	32,0
						PI	28,6	33,1
						AL	31,8	36,5

Fonte: (Ferraro; Kreidlow, 2004, p. 192)

Percebe-se, com base na Figura 1, que os índices de analfabetismo estavam altos em 1920. Santa Catarina, por exemplo, tinha 64% de analfabetos em 1920 e passou a ter 33% em 1960, essa diminuição ocorreu em todos os estados brasileiros graças a uma série de iniciativas dos governantes. Entre as quais podemos citar: a criação do Plano Nacional de Educação (1934), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (1938), o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), que incentiva a criação de Ensino Supletivo a adolescentes e adultos. Sendo que “[...] em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos” (Strelhow, 2010, p. 52).

Como ressalta Périco (2009, p. 58), após o governo Vargas, as iniciativas que visavam à diminuição do analfabetismo no Brasil seguiam em pauta, como a criação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), a aprovação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961) e o Plano Nacional de Educação, em 1964. Durante a década de 1960, com o golpe militar articulado com o congresso nacional em 1964, o mandato do presidente João Goulart foi cassado, fazendo com que uma nova fase se estabelecesse no Brasil. Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967 (Strelhow, 2010, p. 54). Para Haddad e Di Pierro (2010, p. 115) o MOBRL representou “[...] uma campanha de massa com controle doutrinário [...]”.

Assim, Saviani (2015, p. 143) acredita que desde o golpe civil-militar de 1964, a educação vem sendo cada vez mais influenciada pelas correntes de mercado e do liberalismo econômico, “[...] encontramos hoje ainda sob a hegemonia da concepção produtivista de educação [...]”. A educação está pautada em rankings, os objetivos dão os números quantitativos e por vezes esquece-se da qualidade. A reflexão sobre a qualidade da educação requer investimentos poderosos, garantias de qualidade na formação docente e uma formação continuada de excelência.

O processo de redemocratização, ocorrido após os anos de 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, fez também surgir algumas mudanças no âmbito educacional. O MOBRL foi substituído ainda em 1985 pela Fundação

Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar (Haddad; Di Pierro, 2010, p. 120). Assim como a CF/1988, a aprovação da nova LDB/1996 consolidou o direito à educação como um direito de todos, constituindo a EJA como uma modalidade de ensino. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996).

Para Strelhow (2010), o processo de alfabetização de jovens e adultos no Brasil foi uma construção histórica que buscou de diferentes formas uma solução para diminuir o número de analfabetos, inclusive com políticas públicas, que, muitas vezes, por falta de recursos, acabavam sendo ineficazes. Para a autora, “o Brasil ainda não conseguiu garantir, na prática, a educação a todas as pessoas, como garante a constituição” (Strelhow, 2010, p. 50).

A EJA é definida então como uma modalidade de ensino que possui características próprias, atende um público específico, que não teve acesso ao ensino escolar e que o programa surge exatamente na necessidade de garantir, mesmo que de forma tardia, o direito à educação: “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” (Brasil, 1996).

Assim, em 2010, foi aprovada a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA. O documento cita a necessidade de uma política de Estado e não apenas de governo.

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (Brasil, 2010).

Além disso, o documento ressalta a necessidade de institucionalizar um sistema público de Educação Básica para EJA, com gestão democrática e considerando a diversidade do público que o frequenta.

Outro documento que trata sobre a EJA é a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aborda o PNE, com vigência 2014-2024, e possui vinte metas com estratégias que devem ser tomadas para que essas metas sejam atingidas. Entre as vinte metas, pelo menos três fazem menção à Educação de Jovens e Adultos. Entre os pontos citados, destaca-se a meta 8, a qual defende como estratégia garantir e ofertar Educação de Jovens e Adultos a todos que não concluíram seus estudos na idade adequada, como forma de elevar a escolaridade de toda população. Segundo o PNE (Brasil, 2014), a meta 9 busca erradicar o analfabetismo, algo que ainda persiste na atualidade e que foi um dos grandes motivos da criação da EJA, assim como a meta 10, que cita a necessidade de atrelar a EJA ao ensino profissionalizante.

Desse modo, percebe-se que na última década a EJA é ofertada tanto nas modalidades presenciais quanto a distância, nos níveis de ensino fundamental para alunos a partir de 15 anos e ensino médio para alunos com mais de 18 anos, com o objetivo de democratizar o ensino na rede pública. Ao analisar como as políticas que foram criadas na história do Brasil foram insuficientes na busca de alfabetizar a população brasileira, Trevisol e Mazzioni (2018, p. 38) afirmam que “[...] a universalização da educação básica no Brasil foi lenta e tardia [...]”, mais do que isso, foi desigual e insuficiente.

A legislação que norteia o ingresso de imigrantes na EJA

Migrar é um direito humano, desde os primórdios as pessoas migram por diferentes motivos, sejam eles econômicos, sociais, por conflitos, por amores, por desastres naturais ou guerras. Fato é que ocorreu nos últimos anos uma intensificação de fluxos migratórios em direção ao Brasil.

Segundo relatório da Organização Internacional para Migrações (OIM, 2022), a estimativa é que em 2021, havia cerca de 281 milhões de imigrantes espalhados pelo mundo, ou seja, três por cento da população global vivia fora do seu país de

nascimento. Esse aumento migratório traz novos desafios sobre os direitos fundamentais de todos, como o acesso à educação. Como nos mostra Bobbio (1992, p. 36), “[...] não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução [...]”. A educação escolar é vista a partir da segunda metade do século XX como um direito humano subjetivo, a não ação do Estado em garantir esse direito pode ser julgada como um ato de negligência. “No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos” (Bobbio, 2004, p. 31).

Nesse cenário, de construção dos direitos sociais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, foi uma importante aliada. Para Boto (2005, p. 778), “[...] a partir da Declaração de 1948 terá início uma terceira fase quando se propugnará a tese de proteção jurídica dos direitos – possibilitando a ideia de direito subjetivo, cujo não-cumprimento torna possível ação judicial contra o Estado.” Assim, a DUDH modificou a compreensão sobre a função da educação escolar na vida das pessoas, com a inclusão do Estado na garantia desse direito a todos.

Para Cury (2008, p. 302), os avanços educacionais no Brasil estão atrelados a centralidade das ações e a gratuidade do ensino básico, sendo a gratuidade da educação uma importante ferramenta para o combate à desigualdade, “[...] por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais [...]”. Nessa conjuntura, a educação é uma das portas de transformação social que se estende aos imigrantes. Logo, percebe-se a chegada de grande quantidade de imigrantes ao Brasil nos últimos anos, principalmente oriundos de países da América Latina, como Haiti e Venezuela, porém não só destes, como podemos ver na Figura 2.

Figura 2 – Número de imigrantes por classificação, segundo principais países de nascimento - Brasil, 2011 - 2020

Tabela 2. Número de imigrantes por classificação, segundo principais países de nascimento - Brasil, 2011 - 2020			
Principais países	TOTAL		
	Residentes	Temporários	Total
TOTAL	265.408	706.398	971.806
VENEZUELA	8.933	163.373	172.306
HAITI	99.669	49.416	149.085
BOLÍVIA	3.540	52.100	55.640
COLÔMBIA	2.727	51.075	53.802
ESTADOS UNIDOS	5.420	32.295	37.715
CHINA	19.312	16.278	35.590
ARGENTINA	2.212	25.392	27.604
CUBA	5.464	20.128	25.592
FRANÇA	6.026	18.593	24.619
PERU	2.044	21.484	23.528
PORTUGAL	11.406	11.479	22.885
ITÁLIA	8.901	12.590	21.491
PARAGUAI	3.408	17.237	20.645
ESPANHA	6.123	13.505	19.628
FILIPINAS	372	18.738	19.110
ALEMANHA	3.560	15.460	19.020
URUGUAI	10.448	7.532	17.980
ÍNDIA	970	15.648	16.618
JAPÃO	4.234	10.088	14.322
MÉXICO	1.667	11.259	12.926
Outros países	58.972	122.728	181.700

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal - SisMigra, 2020.
Nota(*) A categoria "Residentes" inclui as antigas classificações permanentes, asilados, outros e provisórios.

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal - SisMigra, 2020. Nota (*) A categoria "Residentes" inclui as antigas classificações permanentes, asilados, outros e provisórios. (Cavalcanti; Oliveira e Silva, 2022, p. 58).

Vimos na Figura 2 que são diversas as origens dos imigrantes que chegam ao Brasil. Destes, milhares migraram em direção ao Sul. "A Região Sul, que em 2011 foi responsável por 17,0% do total de trabalhadores imigrantes no país, obteve maior participação ano a ano e alcançou 46,7% em 2021, a mais elevada dentre as regiões. (Cavalcanti; Oliveira; Silva; 2022, p. 98).

Esses novos fluxos migratórios acabam impactando na educação escolar, local em que muitos imigrantes buscam amparo para inserção na sociedade, isso acarreta aumento nas matrículas da educação básica, e, conseqüentemente, na EJA. A partir dessa demanda, surgiu a necessidade de novas políticas públicas que garantissem total acesso à educação. Afinal, muitas vezes a matrícula era negada por falta de documentação, no caso dos refugiados por falta de políticas públicas.

Assume-se para esta pesquisa o conceito de Políticas Públicas defendida por Sousa (2006) como um "[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação [...]" (Souza, 2006, p.26). Nesse

sentido, verifica-se, neste primeiro momento, quais ações o Estado implantou voltadas à garantia ao acesso à educação escolar para imigrantes.

A Constituição Federal de 1988, sendo a norma que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro, consolidou a educação como um direito público subjetivo, ou seja, um direito de todos. "Art. 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" (Brasil, 1988). Mesmo assim, muitas vezes estados e municípios negavam o acesso à educação a imigrantes pela falta de documentação. Permaneciam ainda muitas dúvidas sobre a garantia dos direitos à educação à população imigrante. Embora o artigo garanta a todos, indiferentemente da nacionalidade, as seções sobre os direitos básicos à vida, à liberdade e à igualdade deixavam vago como esses direitos estariam garantidos, a documentação ainda era o principal entrave.

Essa mudança ocorreu de fato apenas em 2017, com a substituição do antigo Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815 (Brasil, 1980), que, de acordo com Magalhães (2010), tratava o estrangeiro como o outro, o estranho, aquele não nacional, nela pouco constava sobre direitos dos imigrantes, limitando-se apenas as suas obrigações. Em seu lugar, foi instituída a nova Lei de Migração nº 13.445 (Brasil, 2017), que, segundo Clara (2020), trazia como destinatários os migrantes, pessoas que se deslocaram de outros países ao Brasil, mas que são dotados de direitos fundamentais para o desenvolvimento humano, entre eles o da educação "[...] acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação [...]" (Brasil, 2017).

A Lei nº 13.445 (Brasil, 2017), portanto, se atualiza com a realidade atual, de fluxos migratórios internacionais cada vez mais presentes. A lei trata de diversos assuntos relacionados a imigração, como os princípios e garantias gerais ao imigrante, documentos de entrada e saída, visto temporário e diplomático, autorização de residência, entre outros. "Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante [...]" (Brasil, 2017).

Assim, fica instituída em lei a garantia fundamental do acesso à educação ao imigrante. "Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade

com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade [...] à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...]” (Brasil, 2017). Além da necessidade de o Estado instituir políticas públicas para as populações imigrantes. “A Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia terá a finalidade de coordenar e articular ações [...]” (Brasil, 2017) A partir desta, uma série de políticas públicas estaduais e municipais foram implementadas pelo Brasil, com objetivo de propor políticas de acesso e inclusão aos direitos sociais. Logo, em 2020, o estado de Santa Catarina aprova a Lei nº 18.018 que Institui a Política Estadual para a população migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no estado de Santa Catarina.

A Lei tem por objetivo definir diretrizes e ações prioritárias do estado para a população migrante. “[...] garantir ao migrante o acesso a direitos fundamentais, sociais e aos serviços públicos” (Santa Catarina, 2020). De certa forma, a lei estadual introduz novas garantias à população imigrante, buscando garantir os direitos fundamentais do exercício pleno da cidadania, dentro dos limites constitucionais que uma lei estadual pode criar, “[...] priorizar os direitos e o bem-estar da criança e do adolescente migrante, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente” (Santa Catarina, 2020).

A lei estabelece em relação à educação, o atendimento com qualidade, além da formação adequada aos agentes do Estado, tanto nas redes municipais e estaduais, “[...] capacitação da rede estadual e municipal de ensino para atender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais e, também, para garantir a integração linguística [...]” (Santa Catarina, 2020).

Com a aprovação da Lei estadual para população imigrante, tivemos a aprovação da Lei nº 7.729, de 26 de outubro de 2022, que institui em Chapecó, a Política Municipal da Imigração. A lei traz novos incrementos como “o Poder Público deverá manter um Centro de Atendimento aos Imigrantes - CAI, destinado à prestação de serviços específicos aos imigrantes e à articulação do acesso aos demais serviços públicos, permitindo o atendimento em unidades móveis (Chapecó, 2022). O CAI, vinculado à Secretaria de Assistência Social, atende anualmente

milhares de imigrantes que chegam a Chapecó, realizando encaminhamentos para regulamentação documental, acesso ao trabalho, à saúde e à educação ³.

Em relação a educação escolar a Lei municipal de Chapecó n.º 7.729/2022 afirma que o município deve garantir “[...] acesso à educação na rede de ensino, a todas as crianças e adolescentes, garantindo-lhes a permanência e a terminalidade [...]”, além de que, será ofertado “[...] a promoção de aulas de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento (PLA)” (Chapecó, 2022). Não fica estabelecido na referida lei nenhuma ação específica que promova a inclusão de projetos ou programas de valorização da língua nativa do imigrante.

Diante disso, com a efetiva garantia da matrícula escolar para imigrantes, caberia ações específicas da educação, como inserir estes estudantes. Na sequência, apresenta-se então quais ações foram desenvolvidas pelo Estado para inserção de imigrantes na educação básica. Em 2020, o Conselho Nacional de Educação determinou em resolução nº 1, de 13 de novembro de 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. Entre as principais iniciativas do documento está a garantia da matrícula a todos os imigrantes, independentemente da nacionalidade, da condição de imigrante voluntário ou refugiado, e ainda, seja com documento comprobatório de escolaridade ou não. Pois na condição de refugiado, nem sempre o imigrante consegue comprovar através de documentos em que etapa de ensino está.

O documento traz consigo orientações sobre como proceder em relação ao ingresso de estudantes imigrantes na educação básica brasileira. “A matrícula, uma vez demandada, será imediatamente 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)”. Sendo assim, cabe às instituições de ensino garantir o acesso do estudante ao direito à educação. Na

³ Centro de Atendimento aos Imigrantes (CAI). O serviço é uma medida de atendimento aos imigrantes residentes no município de Chapecó. Conta com atendimento de profissionais capacitados e com domínio bilíngue, agilizando a providência de documentos, renovações e encaminhamentos. Fonte: PREFEITURA DE CHAPECÓ. Disponível em: Prefeitura de Chapecó. 2023. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/conteudo/279/centro-de-atendimento-aos-imigrantes-cai>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ausência de documentação que comprove em que nível a pessoa estava matriculada, os sistemas classificam os alunos conforme a orientação a seguir:

Art. 2º A matrícula na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental obedecerá apenas ao 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 (Brasil, 2020).

Como é possível perceber, o documento traz orientações em relação à matrícula de estudantes sem documentos comprobatórios. Essa normativa elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, visa dar normas, dar regularidade ao ingresso de imigrantes na educação básica. O direito à educação hoje é um direito universal, não é a falta de um documento que vai impedir o imigrante de acessar esse direito. Cada sistema de ensino deve garantir uma avaliação para verificar o nível educacional do estudante, essa avaliação deverá ser aplicada a todos os estudantes, a partir do segundo ano do ensino fundamental, e deverá ser realizada na língua materna do imigrante.

Em relação a rede estadual de SC, tivemos uma Resolução do CEE/SC Nº 052, de 12 de julho de 2016 (Santa Catarina, 2016a) que fixa normas para reconhecimento da equivalência de estudos, revalidação de diplomas, transferência de alunos de país estrangeiro e regularização da vida escolar de alunos imigrantes. A resolução trata principalmente da transferência de estudantes imigrantes do exterior a Santa Catarina. O documento apresenta entre o artigo 9º e 14º uma série de orientações e procedimentos para a matrícula de estudantes imigrantes nas escolas da rede estadual de ensino de SC. "A Escola, ao receber o aluno transferido, examinará o currículo por ele cursado no exterior, para estabelecer a forma de adaptação ao novo currículo" (Santa Catarina, 2016a).

Esse documento ajuda a compreender como a falta de documentação ainda era um entrave para o acesso à educação, pois é anterior à Resolução nº 1 do CNE/2020 (Brasil, 2020). Através dessa resolução, o governo do estado de SC estabeleceu a portaria nº 3030, de 1 de dezembro de 2016, que buscava regulamentar os procedimentos relativos à matrícula e aproveitamento de estudos de

estudantes transferidos do exterior para a Rede Estadual de Ensino. No que se refere ao imigrante sem documentação comprobatória de sua escolaridade, a portaria (Santa Catarina, 2016b) já trazia orientações, a classificação levaria em consideração o domínio ou não da língua portuguesa.

Art. 5º Quando o estudante estrangeiro encontrar-se na condição de refugiado, e não tiver condições de apresentar a documentação contida no artigo 4º e seus parágrafos, a unidade escolar deverá efetivar a matrícula mediante:

I - **ato de classificação, por meio da avaliação dos conhecimentos anteriores, desde que o estudante tenha domínio da Língua Portuguesa**, com o fim de posicioná-lo na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desempenho;

II - **posicionamento por idade, destinado àqueles que não dominam a Língua Portuguesa**, ficando a unidade escolar responsável por elaborar Plano Pedagógico para a aquisição dos conhecimentos básicos, principalmente do idioma nacional, necessários para o prosseguimento de estudos; (Santa Catarina, 2016, grifo nosso).

Uma ação importante a ser destacada presente neste documento era a inserção de refugiados. Nesse caso, na falta de documentação comprobatória de escolaridade, a matrícula deveria ser efetivamente realizada, porém a classificação seria feita em língua portuguesa, com o objetivo de inseri-los na etapa adequada de ensino. Estudantes que não dominam a língua portuguesa seriam classificados conforme sua idade. Aqui encontramos a grande diferença entre a portaria elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2016b) e a Resolução nº 1 do CNE/2020 (Brasil, 2020). O que acontecia nesses casos, era uma distorção grave de idade/série, já que as crianças que não tinham o domínio da língua portuguesa acabavam sendo inseridas muitas vezes nas primeiras anos/séries do ensino fundamental. Em 2023, o estado de SC aprovou nova portaria nº 2083/2023, que dispensa a tradução de documentação para fins de matrícula e define ainda que, na ausência de documentação, os estabelecimentos farão a classificação conforme orientação estabelecida no documento do CNE Resolução nº 1 do CNE/2020 (Brasil, 2020).

Em relação às matrículas, a aprovação das leis federal, estadual e municipal, surgem assim determinações dos conselhos estaduais e municipais de educação,

para efetuar a matrícula de estudantes imigrantes. Independentemente de documentação comprobatória de nível de escolaridade.

Em Chapecó, o Conselho Municipal de Educação fixou normas e procedimentos que devem ser adotados pelas unidades escolares na matrícula de estudantes imigrantes. A resolução nº 01/2021 da COMED determina que na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental o critério estabelecido é apenas o de idade, e que a partir do segundo ano cada unidade considerará a idade e o grau de desenvolvimento do estudante. Quando possuir documentação, a matrícula será equivalente e automática na etapa ou nível que estava cursando no seu país de origem. Quando não tiver documentação comprobatória, será realizada a reclassificação. Esse ato de classificação conta com: i) entrevista com a família, ii) apresentação de documentos pertencentes aos familiares, e iii) aplicação de uma avaliação, esta que deve ser realizada na língua materna do estudante. O documento traz as normativas sobre matrículas de imigrantes na EJA, documento como carteira de identidade para estrangeiro permanente ou temporário, cadastro de pessoa física, entre outros.

Assim como a Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2021). Nesse documento fica registrado orientações de como a EJA deve agir em todo o Brasil. No que se refere a menções relacionadas a imigrantes, o documento define que os centros de ensino devem, se necessário, ir “[...] implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2021).

Observa-se então que ao longo dos anos ocorreram ações do Estado na busca de regulamentar este direito à educação, como um direito público subjetivo, e além de que esses documentos trazem garantias legais de que os estudantes receberão no seu percurso escolar, seja do Estado, seja dos agentes públicos (gestores, coordenadores e professores) uma educação inclusiva, plural e acessível a todos.

A EJA como acesso à educação básica para imigrantes em Chapecó

Neste momento serão abordadas as características do Ensino de Jovens e Adultos em Chapecó (SC), destacando as instituições públicas responsáveis pela oferta desta modalidade de ensino. Atualmente três instituições públicas ofertam a EJA, cada instituição sendo pertencente a uma esfera governamental. Na rede federal a EJA é ofertada pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), na rede pública estadual de educação, a EJA é ofertada pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos de Chapecó (CEJA). Em relação a rede municipal de Chapecó, a EJA ocorre na Escola Básica Municipal Paulo Freire.

Para exemplificar e demonstrar a atuação da EJA em Chapecó, utilizaremos dados dos censos escolares de 2016 a 2022. Os dados, de 2007 a 2022, foram fornecidos através da Gerência de Estatística e Avaliação⁴ vinculada à Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e pelo *site* Educação na Palma da Mão, endereço eletrônico mantido pela SED/SC. Os dados todos são públicos e disponíveis graças aos censos escolares realizados anualmente no Brasil.

Primeiramente serão apresentados os dados totais, as matrículas ocorridas tanto nas instituições públicas como privadas.

Tabela 1 – Total de matrículas da EJA em Chapecó, instituições públicas e privadas entre 2016 a 2022

Ano:	EJA rede estadual	EJA rede municipal	EJA rede Federal	EJA redes privadas	Total:
2016	597	638	96	1174	2505
2017	599	702	103	1202	2606
2018	861	744	96	1571	3272
2019	822	645	126	1091	2684
2020	855	589	113	794	2351
2021	796	483	81	534	1894
2022	754	461	74	522	1811

⁴ Os dados todos foram recebidos por *e-mail*, pelo contato eletrônico gaebe@sed.sc.gov.br, com base nos censos escolares.

Total no período:	5.284	4.262	689	6.888	17.123
-------------------	-------	-------	-----	-------	--------

Fonte: Adaptado pelo autor, dados obtidos junto a Secretaria de Estado de Educação (SED) pelo Setor de Estatística e Avaliação e pelo *site* Educação na Palma da Mão, endereço eletrônico mantido pela SED/SC, com base nos censos escolares de 2016 a 2022. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 8 jan. 2023.

Com os dados apresentados na Tabela 1, percebe-se que houve uma diminuição significativa nas matrículas de estudantes na EJA entre 2016 e 2022. De 2.505 matrículas para 1.811, o que representa uma queda de 27,70%. Outro fato importante é a presença nas matrículas gerais do setor privado. Das 17.123 matrículas realizadas entre 2016 e 2022, entre todas as redes de ensino, 6.888 foram realizadas em instituições privadas, sendo que representa 40,23% do total.

Seguindo a análise, apresenta-se agora o total de matrículas de imigrantes na EJA em Chapecó, os dados são referentes aos anos de 2016 a 2022, e os números apresentados na Tabela 1 apresentam as vagas preenchidas tanto em instituições públicas como privadas.

Observa-se que, embora tenha ocorrido nos últimos anos uma queda de 27,70% nas matrículas na EJA, as matrículas de estudantes imigrantes aumentaram. Em 2016 havia 15 estudantes imigrantes matriculados na EJA, em 2022 havia 106, o que representou um aumento no período de 606,67%. Quando analisamos a relação entre instituições públicas e privadas infere-se que, nas matrículas gerais, 40,23% estão concentradas nas instituições privadas. No tocante a estudantes imigrantes, essa porcentagem é de 21,08%. Ou seja, a concentração de estudantes imigrantes na EJA ocorre nas instituições públicas de ensino.

A partir desse ponto, realiza-se um recorte nos dados de matrículas para compreender de fato como ocorre a EJA, nas três instituições públicas de Chapecó. Verifica-se que as instituições públicas são a grande porta de entrada dos imigrantes na EJA. No ano de 2022, das 106 matrículas, 91 estavam matriculados em instituições públicas de ensino, o que representou 85% do total.

Outro fato importante identificado a partir desta pesquisa, foi a matrícula de diferentes nacionalidades na EJA em Chapecó. Esse fato evidencia um equívoco da sociedade, muitas vezes, imprensa, pesquisadores e sociedade em geral colocam o

imigrante como um ser homogêneo, quando, na verdade, essa generalização não reflete sua verdadeira diversidade. Para Bartlett, Rodríguez e Oliveira (2015), a multiculturalidade é um fator que precisa ser pensado quando analisamos o acesso à educação escolar de imigrantes. Frequentemente, colocamos os imigrantes todos numa mesma categoria e ignoramos que não são. Existem inúmeras diferenças, seja seu local de nascimento, seu gênero, sua cor da pele, sua religião. E todos esses fatores podem influenciar o acesso às políticas públicas com mais ou menos intensidade.

Chegaram a Chapecó diferentes nacionalidades nos últimos anos e a língua é um fator importante para pensarmos os desafios educacionais. Em 2016, havia 4 nacionalidades matriculadas na EJA, 1 da Argentina, 1 da Síria, 7 do Haiti e 6 do Paraguai, totalizando 15 matrículas. No ano de 2022, quando passamos a ter 106 matrículas de estudantes imigrantes na EJA, o número de nacionalidades passou a 8, sendo ainda que algumas matrículas foram classificadas como “Outra nacionalidade”. Assim, encontramos matrículas de Haiti (66), Venezuela (22), Outra Nacionalidade (9), Paraguai (3), Senegal (2), Argentina (1), Paquistão (1), Síria (1) e Uruguai (1). Assim, alguns questionamentos surgem sobre a forma de acolher e incluir estudantes imigrantes que falam diferentes línguas, em um ambiente monolíngue, onde se lê, fala e estuda em língua portuguesa. Para Ibañez (2020), a questão linguística dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Em sua pesquisa, ouviu professores da educação básica que atendem estudantes imigrantes e confidenciaram: “A gente não acolhe. A gente põe”. (Ibañez, 2020, p. 91). Essa fala, de um professor, deixa nítido que as políticas nacionais ainda não garantem com satisfação a inclusão de estudantes imigrantes nos espaços escolares. E que novas políticas precisam ser pensadas.

Santos (2019) em sua pesquisa questiona se é possível satisfazer as demandas educacionais dos estudantes imigrantes em um ambiente com uma abordagem monolíngue, limitado ao uso exclusivo da língua portuguesa, seja na fala, na leitura e na escrita. Para a autora, é possível sim, desde que se considere a escola como um lugar “[...] pluricultural, onde não se fala, não se lê e não se escreve somente em língua portuguesa. Portanto, é pressuposto haver a visibilização desse alunado [...]” (2019, p. 133).

Ao final, além de pesquisar sobre as políticas públicas que amparam o direito à educação à população imigrante, é preciso, em algum momento, investigar se a forma como estão sendo inseridas é satisfatória. E quem tem o poder de dizer isso são os próprios estudantes. Algumas questões podem ser levantadas para futuras pesquisas. i) Como está sendo a relação aluno professor? ii) Que ações o Estado promove para diminuir barreiras ao conhecimento escolar desses estudantes? iii) Você estudante sente-se plenamente incluído? iv) Existem formações específicas aos docentes da EJA? Enfim, essas são apenas algumas das várias questões que podemos levantar sobre esse processo educacional.

Considerações finais

Nesta pesquisa percebeu-se que a Educação de Jovens e Adultos foi criada como uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica na idade apropriada, seja por motivos sociais, econômicos ou pessoais. Hoje, porém, mais do que isso, a EJA é uma porta de entrada para imigrantes que chegam ao Brasil em busca de um recomeço. Essa modalidade de ensino desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade social e no desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e justa. O domínio da língua no local de destino torna-se um fator importante no acesso aos direitos sociais, entre eles o da educação.

Os desafios enfrentados no ensino na EJA são evidentes, especialmente com o ingresso cada vez maior de imigrantes de diferentes nacionalidades. A língua, porém, não será o único desafio entre o processo de ensino e aprendizagem e o estudante. Também há a falta de capacitação dos professores, as estruturas físicas inadequadas, além de questões econômicas e sociais atreladas aos estudantes. Cabe destacar a necessidade de se construir uma estrutura mais inclusiva nas escolas, partindo de forma conjunta, com políticas efetivas desde a esfera nacional, estadual e municipal, buscando valorizar a cultura desses estudantes. É fundamental a construção de políticas que ouçam os imigrantes, percebam quais são seus anseios em relação à educação escolar.

O crescimento do neoliberalismo na educação é reflexo de um avanço mercadológico da educação. O imediatismo acaba transformando a educação em números, a qualidade dá lugar à rapidez no processo formativo para a entrada no mercado de trabalho. Nos últimos anos, viu-se um avanço da EJA em instituições privadas e com ensino a distância, o que demonstra uma fragilidade do Estado, sendo este um dever do Estado, garantido na constituição.

Conclui-se que a EJA cumpre, hoje, importante papel no processo de promoção da cidadania plena para estudantes imigrantes adultos que chegam ao Brasil, movidos pela esperança de melhores condições de vida. No entanto, apenas a matrícula por si só não basta; é necessário discutir e pensar as melhores formas de garantia desta educação. Professores bem capacitados, currículos flexíveis e respeito às características individuais de cada estudante devem ser priorizados no processo de ensino e aprendizagem das instituições da EJA.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL. **Construção coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. p. 221-230.

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

BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 41, n. especial, p. 1153-1171, 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201508144891. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109877>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 240 p.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *In*: SCHILLING, Flavia. **Direitos Humanos e Educação**: Outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. p. 87-144.

BRASIL. República Federativa. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Regulamento Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: República Federativa, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 de junho de 2014.

CRISTOFOLI, Maria Silvia; EBERTZ, Diego.

BRASIL. **Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017.** Institui a lei de migração. Brasília, DF: Presidência da República, 24 de maio de 2017.

BRASIL. **Resolução nº 1, 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. Brasil: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em:

https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resoluções_referentes_as_migrações/RESOLUÇÃO_Nº_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em 22 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1/2021 de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasil: Conselho Nacional de Educação, 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 dez. 2023.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Bianca da. **Relatório Anual OBMigra 2022.** Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

CHAPECÓ. **Lei nº 7.729, de 26 de outubro de 2022.** Institui a Política Municipal da Imigração e dá outras providências. Chapecó: Câmara Municipal, 26 de out. 2022

CHAPECÓ. **Resolução do COMED 001/2021.** Fixa normas e procedimentos para matrículas dos alunos estrangeiros no sistema municipal de ensino de Chapecó. Chapecó, 2021.

CLARO, Carolina de Abreu Batista. Do estatuto do estrangeiro à lei de migração: avanços e expectativas. *In. Boletim de Economia e Política Internacional [BEPI]*, n. 26, set. 2019/abr. 2020.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica.** Chapecó, v. 17. n.33, p. 61-87, jul./dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, [s. /], v. 38, n. 134, p. 293-303, maio de 2008b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação secolar: a exclusão e seus Destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 48, n. 1, p. 205-222, dez. 2008a.

FAUSTO, Boris. **Getúlio Vargas**: o poder e o sorriso. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

FERRARO, Alceu; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, [s. /], v. 29, n. 2, 2004.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25401>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado de Educação. **Educação na palma da mão**. Florianópolis: Secretaria do Estado de Educação. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibGJlZTIIyUtN2RlOS00ODQ2LWYyMWEyMTFzNjVjNzEwZW5iIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMTNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRI> NiJ9&pageName=ReportSectionc1d504e795a617710910. Acesso em 22 jan. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

IBAÑEZ, César Augusto. **A realização do direito à educação para haitianos**: um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense. 2020.

2016 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Disponível em:

<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/69166/R%20-%20T%20-%20CESA>.

MAGALHÃES, Giovanna Mode. **Fronteiras do direito humano à educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação. In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16o Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos, 2007, Campinas.

Anais [...], Campinas: UNICAMP, 11 a 13 de julho de 2007. Disponível em:

http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf. Acesso em 5 jul. 2023.

PÉRICO, Ana Gabriela. **A Educação Linguística e a Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Língua Portuguesa São Paulo 2009, Puc/Sp, São Paulo, 2009.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.018, de 9 de outubro de 2020**. Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios,

diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC, 2020.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 2083/2023**. Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula, aproveitamento de estudos realizados no exterior e transferência para o exterior de alunos da Rede Estadual de Ensino. 2023. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2023/20230801/Jornal/22072.pdf>. Acesso em 4 jan. 2024.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 052, de 12 de julho de 2016**. Fixa normas para reconhecimento da equivalência de estudos da Educação Básica e Profissional realizadas no exterior, revalidação de diplomas e certificados, transferência de país estrangeiro para o Brasil e regularização da vida escolar dos alunos e validação de estudos da Educação Básica e Profissional Técnico de nível médio. Santa Catarina, 2016a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEESC_Resoluo2016052CEE-SC.pdf?query=1. Acesso em 19 nov. 2023.

SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini dos. **A inserção do invisibilizado**: um estudo sobre o ensino de língua portuguesa à criança haitiana e a gestão de línguas na educação básica em Medianeira - Paraná. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

SAVIANI, Demerval. **História do tempo e tempo de história**: estudos de historiografia e história da educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. Cap. III. p. 131-153.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2012.

Submetido em: 16-03-2024

Aprovado em: 16-10-2024

Publicado em: 12-04-2025