



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Raquel Pinheiro

**Ações de assistência estudantil para estudantes refugiados e migrantes na  
UFSC**

Florianópolis

2023

Raquel Pinheiro

**Ações de assistência estudantil para estudantes refugiados e migrantes na  
UFSC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração Universitária.

Orientador: Prof. Irineu Manoel de Souza, Dr.

Coorientadora: Profa. Janaína Santos de Macedo, Dra.

Florianópolis

2023

---

Pinheiro, Raquel

Ações de assistência estudantil para estudantes refugiados e migrantes na UFSC / Raquel Pinheiro ; orientador, Irineu Manoel de Souza, coorientador, Janaina Santos de Macedo, 2023.

134 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Administração Universitária. 2. Refugiados. 3. Migrantes. I. Souza, Irineu Manoel de. II. Macedo, Janaina Santos de. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. IV. Título.

Raquel Pinheiro

**Ações de assistência estudantil para estudantes refugiados e migrantes na UFSC**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 7 de junho de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Katia Denise Moreira, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Administração Universitária.

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Prof. Irineu Manoel de Souza, Dr.  
Orientador

Florianópolis, 2023.

Este trabalho é dedicado à minha mãe e avó e a todas as pessoas  
refugiadas e migrantes forçadas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a Deus por conceder-me sabedoria e oportunidades para aprender todos os dias. Também sou grata à minha mãe e à minha avó, pelo amor, dedicação e ensinamentos. Amo vocês!

Agradeço ao meu orientador, o Professor Irineu Manoel de Souza, pelo apoio constante, incentivo e orientação ao longo de minha jornada acadêmica. Seus conhecimentos, experiência acadêmica e paciência foram essenciais para a conclusão desta dissertação. O senhor é um verdadeiro exemplo de ser humano a ser seguido!

Agradeço também à minha coorientadora, Professora Janaina Macedo dos Santos, pelo suporte e gentileza. Sua disposição em acompanhar-me nesta dissertação foi fundamental, tornando a jornada mais leve e com um olhar diferente do fenômeno migratório.

Agradeço à Banca Examinadora, composta pelos Professores Katia Denise Moreira e Pedro Antônio de Melo, por disponibilizarem seu tempo e conhecimento, tornando a defesa uma experiência cheia de aprendizados. Foi uma grande honra tê-los como avaliadores.

Agradeço ao Maurício Rissi, pela presteza e prontidão em responder minhas dúvidas administrativas e burocráticas. Você é fundamental na história do PPGAU e um exemplo de profissionalismo.

Agradeço ao Prof. Bernardo Meyer pela compreensão e gentileza dispensadas ao longo do processo do meu aprimoramento acadêmico e também profissional. Agradeço também aos meus amigos, que acompanharam as etapas desse processo, com suas palavras de incentivo e carinho, especialmente ao Adriano, Artur, Christiane, Fernanda, Jacqueline, Márcia e Patrick.

Agradeço a UFSC e a todos que contribuíram de alguma forma para o êxito desta jornada acadêmica. Por fim, agradeço aos participantes da pesquisa, que gentilmente dedicaram seu tempo e compartilharam suas experiências, tornando possível a realização deste estudo. Obrigada a todos(as)!

*“We are not all in the same boat. We are in the same storm. Some have yachts, some have canoes. And some are drowning. Just be kind and help whenever you can.” — Damian Barr*

## RESUMO

As migrações forçadas representam um fenômeno complexo e multifacetado. Essas migrações ocorrem por uma combinação de fatores impulsores, com destaque para as questões ambientais, políticas e religiosas, de gênero, bem como agravamento das condições socioeconômicas, conflitos armados e guerras. Esses fatores podem ser vistos como propulsores das migrações forçadas, impelindo as pessoas a buscarem segurança e condições de vida dignas. Independente do fator impulsionador das migrações, é um dever moral e humanitário agir para acolher e integrar esses indivíduos nas sociedades de destino. Nesse sentido, o acesso à educação tem sido visto como um meio para contribuir com um recomeço de vida para eles. No contexto brasileiro, algumas instituições de ensino superior têm possibilitado o ingresso de pessoas migrantes e refugiadas aos seus cursos em nível de graduação. Um exemplo disso, é a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma instituição pública, gratuita, multicampi e de qualidade, localizada no Sul do Brasil, que recentemente realizou processo seletivo específico para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio de baixa renda e portadoras de visto humanitário. Para além do acesso, compreende-se como primordial que a universidade proporcione também os meios para que esses novos estudantes permaneçam no ambiente acadêmico. Essas medidas levam em consideração o fato de que as pessoas migrantes e refugiadas podem enfrentar diversas barreiras, como as linguísticas, os costumes e culturas diferentes, desconhecimento dos protocolos do serviço público, bem como dos sistemas educacionais e poucos recursos financeiros. Isso posto, infere-se que o ingresso e a assistência estudantil caminham juntos para propiciar o pleno acesso à educação de qualidade aos estudantes de origens e trajetórias diversas. Dito isso, o objetivo deste estudo foi propor ações institucionais para atender às necessidades de assistência estudantil de estudantes refugiados e migrantes na UFSC. Para atender ao objetivo geral, identificou-se as políticas e ações de assistência estudantil na UFSC; conheceu-se a percepção dos gestores universitários acerca do direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes; e, averiguou-se na ótica dos gestores universitários, ações de assistência estudantil voltadas às necessidades dos estudantes refugiados e migrantes. Em termos metodológicos foi adotada uma abordagem de cunho qualitativo, com enfoque em um estudo de caso. O estudo caracteriza-se ainda, como bibliográfico, documental, descritivo e aplicado. Os dados foram coletados por meio da análise de documentos institucionais, como normativas, editais, relatórios e planos de desenvolvimento institucional. Além do mais, foram aplicados questionários semiestruturados com os gestores universitários, cujas áreas eram relacionadas às políticas de ingresso, acolhimento e assistência estudantil. A pesquisa foi conduzida entre dezembro de 2022 e março de 2023, e a análise dos dados se deu por meio de análise temática. Diante dos dados analisados, foi possível conhecer a percepção dos gestores acerca do direito à educação para pessoas migrantes e refugiadas, bem como da pertinência das políticas de assistência estudantil como forma de auxiliar na retenção dos estudantes no ambiente universitário. Os resultados destacaram a relevância de garantir o direito pleno à educação para pessoas migrantes e refugiadas que buscam o Brasil como país de acolhida. Indicaram ainda, ações que podem ser implementadas, a fim de que esses estudantes possam lograr êxito em suas jornadas



universitárias. Além do mais, os resultados forneceram também subsídios para a proposição de ações específicas voltadas aos estudantes migrantes e refugiados, como um meio de contribuir para a diversidade, a equidade e a inclusão na educação superior.

**Palavras-chave:** Refugiados; Migrantes; Assistência Estudantil; Ações Afirmativas; Educação Superior.

## ABSTRACT

Forced migrations represent a complex and multifaceted phenomenon. These migrations occur due to a combination of driving factors, with emphasis on environmental, political and religious issues, gender, as well as worsening socioeconomic conditions, armed conflicts and wars. These factors can be seen as drivers of forced migration, impelling people to seek security and dignified living conditions. Regardless of the factor driving migration, it is a moral and humanitarian duty to act to welcome and integrate these individuals into the host societies. In this sense, access to education has been seen as a means of contributing to a new beginning of life for them. In the Brazilian context, some higher education institutions have made it possible for migrants and refugees to enroll in their undergraduate courses. An example of this is the Federal University of Santa Catarina (UFSC), a public, free, multi-campus, high-quality institution located in the south of Brazil, which recently carried out a specific selection process for refugees, low-income asylum seekers and carriers. humanitarian visa. In addition to access, it is understood as essential that the university also provide the means for these new students to remain in the academic environment. These measures take into account the fact that migrants and refugees may face several barriers, such as different languages, customs and cultures, unfamiliarity with public service protocols, as well as educational systems and limited financial resources. That said, it is inferred that admission and student assistance go hand in hand to provide full access to quality education for students from different backgrounds and trajectories. That said, the aim of this study was to propose institutional actions to meet the student assistance needs of refugee and migrant students at UFSC. To meet the general objective, the policies and actions of student assistance at UFSC were identified; the perception of university managers about the right to education for refugees and migrants was known; and, from the perspective of university managers, student assistance actions aimed at the needs of refugee and migrant students were verified. In methodological terms, a qualitative approach was adopted, focusing on a case study. The study is also characterized as bibliographical, documental, descriptive and applied. Data were collected through the analysis of institutional documents, such as regulations, notices, reports and institutional development plans. In addition, semi-structured questionnaires were applied to university managers, whose areas were related to admission, reception and student assistance policies. The survey was conducted between December 2022 and March 2023, and data analysis was performed using thematic analysis. Given the data analyzed, it was possible to know the perception of managers about the right to education for migrants and refugees, as well as the pertinence of student assistance policies as a way of helping to retain students in the university environment. The results highlighted the importance of guaranteeing the full right to education for migrants and refugees who seek Brazil as a host country. They also indicated actions that can be implemented, so that these students can succeed in their university journeys. Furthermore, the results also provided subsidies for proposing specific actions aimed at migrant and refugee students, as a means of contributing to diversity, equity and inclusion in higher education.

**Key words:** Refugees; migrants; Student Assistance; Affirmative Actions; College education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa de matrícula de pessoas refugiadas na educação	60
Figura 2 – Situação de ingresso de pessoas deslocadas forçadas (CSVN)	64
Figura 3 – Enquadramento metodológico – <i>Research onion</i>	73
Figura 4 – Fases da Análise Temática	79
Figura 5 – Número de candidatos por país de origem	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo da assistência estudantil	35
Quadro 2 – Áreas estratégicas do PNAES	38
Quadro 3 – Relação das IFES que integram a CSVM.	64
Quadro 4 – Técnicas de coleta dos dados	77
Quadro 5 – Objetivos específicos e categorias temáticas	81
Quadro 6 – Programas de Assistência Estudantil oferecidos pela PRAE	86

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Curso de Graduação e candidatos inscritos.....	96
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados ou <i>UNHCR</i> em inglês, <i>United Nations High Commissioner for Refugees</i> .
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
CGRAD	Câmara de Graduação
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados.
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Mello.
CUn	Conselho Universitário
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos.
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
OIM	Organização Internacional para as Migrações ou <i>IOM</i> em inglês, <i>International Migration Organisation</i> .
ONU	Organização das Nações Unidas
PIAPE	Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRAE	Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis
PROAFE	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>18</b>
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO .....	23
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	27
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo Geral.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>28</b>
1.3	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	28
1.4	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO .....	31
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>33</b>
2.1	POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL.....	33
<b>2.1.1</b>	<b>Fases das Políticas de Assistência Estudantil no Brasil.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).....</b>	<b>36</b>
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESSOA REFUGIADA E BREVES REFLEXÕES SOBRE O FENÔMENO MIGRATÓRIO .....	42
2.3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS REFUGIADAS E MIGRANTES NO BRASIL.....	50
2.4	ACESSO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO.....	58
<b>2.4.1</b>	<b>A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM).....</b>	<b>63</b>
2.4.1.1	<i>Iniciativas das IFES integrantes da CSVM para pessoas Refugiadas e Migrantes na educação superior.....</i>	63
2.5	AÇÕES AFIRMATIVAS COMO RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS REFUGIADAS E MIGRANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	68
2.5.1	<b>A Função Social da Universidade.....</b>	68
2.5.2	<b>Ações Afirmativas para Pessoas Refugiadas e Migrantes na Educação Superior.....</b>	70
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>73</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	73
3.2	ASPECTOS ÉTICOS .....	76
3.3	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS .....	76
3.4	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....	78



<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>83</b>
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA .....	83
4.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	98
4.3.1	<b>O Direito à Educação para Pessoas Refugiadas e Migrantes .....</b>	<b>98</b>
4.3.2	<b>Políticas de Assistência Estudantil no Contexto Universitário.....</b>	<b>102</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>134</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados<sup>1</sup>, apontam que aproximadamente 110 milhões de pessoas em todo o mundo são obrigadas a deixar seus locais de origem (ACNUR, 2023), para enfrentar um "futuro incognoscível" (DRYDEN-PETERSON, 2017). Desse total, 35,3 milhões são consideradas pessoas em situação de refúgio<sup>2</sup> (ACNUR, 2023). Esses indivíduos são forçados a empreender uma jornada de fuga e, por vezes, não têm a opção de escolher os destinos ou as condições dos seus deslocamentos, visto que são compelidos a agir diante de circunstâncias adversas em busca de proteção e condições de vida mais dignas (MOULIN, 2012). Em suas jornadas, eles podem perpassar por condições adversas como a migração indocumentada, árduas caminhadas por desertos ou florestas, travessias marítimas em embarcações precárias, escassez de água e alimentos ou medicamentos e até mesmo violência (DE ALMEIDA, 2018).

Para além dessas condições adversas, esses indivíduos podem ter de enfrentar situações hostis nos países de destino (DE ALMEIDA, 2018), assim como deparar-se com um sistema de "*apartheid global militarizado*" (BESTEMAN, 2019), em nome da segurança nacional. López-Cifuentes (2008) manifesta que a restrição de mobilidade nas fronteiras, pode contribuir para que as pessoas imigrantes e refugiadas indocumentadas fiquem sujeitas a situações como o tráfico humano, condições degradantes de trabalho, entre outras vicissitudes. E, tais adversidades podem até desencadear 'distúrbios de saúde mental' nesses indivíduos, devido às difíceis condições nos países de acolhida (MARTINS-BORGES, 2013).

Ressalta-se que, segundo Castles (2017), as migrações forçadas são oriundas de dois processos históricos, quais sejam, o colonialismo europeu e a ordem econômica neoliberal. Enquanto para Chimni (2000), o fenômeno da globalização tem relação intrínseca com a exclusão, uma vez que "[...] garante mais direitos aos capitais

---

<sup>1</sup> De acordo com Barreto (2010), o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) é uma agência humanitária internacional e apolítica, estabelecida com a finalidade de proteger e prestar assistência às populações de refugiados.

<sup>2</sup> Segundo Moreira (2014, p. 85) "Os refugiados são considerados migrantes internacionais forçados, que cruzam as fronteiras nacionais de seus países de origem em busca de proteção."

e às mercadorias do que aos seres humanos”, pois estrutura-se de modo a fomentar as disparidades socioeconômicas (MARINUCCI; MILESI, 2006, p. 56). Sassen (2016) destaca o fenômeno das "expulsões", que é resultante de uma lógica sistêmica imposta na economia política mundial, principalmente a partir da década de 1980. Sassen (2016) argumenta ainda que a lógica neoliberal e a economia vigente visam ao lucro e a acumulação de riqueza em detrimento da justiça social. Ou melhor, a concentração de riqueza e a má distribuição de recursos, criam condições insustentáveis, forçando as pessoas a migrarem em busca de subsistência. Por sua vez, Bauman (2017) entende o que é chamado de 'crise dos refugiados' traz, em seu âmago, uma combinação de fatores, associados às formas mais severas de desigualdades, incluindo conflitos e guerras, as assimetrias de caráter socioeconômico intensificadas pelo sistema vigente, assim como a globalização e as políticas de imigração restritivas.

Com relação aos dispositivos legais, a Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e seu Protocolo Adicional de 1967 estabeleceram a definição do termo 'refugiado', os direitos e responsabilidades das pessoas reconhecidas como refugiadas, como também das responsabilidades dos países signatários desses acordos internacionais (BARRETO, 2010; JUBILUT; APOLINÁRIO, 2010; MOREIRA, 2014). Todavia, a Convenção de 1951 foi influenciada pelo legado colonial dos países ocidentais (ABUYA; KRAUSE; MAYBLIN, 2021), o que indica a necessidade de uma reflexão crítica acerca do contexto histórico, econômico, político e social que permeiam os deslocamentos humanos forçados, bem como dos acordos e políticas internacionais sobre eles (ABUYA; KRAUSE; MAYBLIN, 2021).

De antemão, esclarece-se que, neste estudo, o termo "migrações forçadas" é empregado para contemplar tanto as pessoas refugiadas como as migrantes que são obrigadas a deixar suas casas devido a diversos fatores não arrolados pela Convenção da ONU de 1951, como também por consequência de desastres naturais ou ambientais, insegurança alimentar, crises econômicas, questões de violência de gênero, dentre outros (FERREIRA; LODETTI; BORGES, 2021; KALOCSÁNYIOVÁ et al., 2022). Tendo-se em vista que diante da “[...] diversidade e heterogeneidade de processos migratórios não é possível assumir categorizações tão fechadas e com perspectivas protetivas tão díspares, principalmente quando temos uma série de situações comuns que devem ser protegidas da mesma forma” (BAENINGER, 2018.

p. 18). Nessa perspectiva, concorda-se com Ferreira, Lodetti e Borges (2021, p. 142-143), que defendem que a categoria de migrantes forçados inclui tanto as pessoas refugiadas, conforme estabelecido pela Convenção de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados, quanto os imigrantes de acolhida humanitária, conforme definidos na legislação brasileira pela Lei de Migração nº 13.445/17 (BRASIL, 2017).

Contudo, de uma parte, observa-se que, embora a Convenção de 1951 e o seu Protocolo Adicional de 1967 sejam instrumentos jurídicos internacionais, e, seus signatários tenham a responsabilidade de proteger as pessoas em situação de refúgio (JUBILUT; APOLINÁRIO, 2010), nos últimos anos tem havido um aumento nas restrições e controles nas fronteiras dos países do Norte Global, freando a chegada de pessoas refugiadas e migrantes do Sul Global<sup>3</sup> (BAENINGER et al., 2021; CAVALCANTI, OLIVEIRA; SILVA, 2021). Essas pessoas são frequentemente vistas como uma ameaça à segurança nacional e, um “excedente inassimilável” aos sistemas econômicos, ou ainda um ônus social e político, o que pode resultar em diversos obstáculos aos indivíduos que buscam por proteção internacional (NETO, 2008, p. 395; CHIMNI, 2000, p. 3). Dentre esses obstáculos, destacam-se as políticas restritivas que dificultam a mobilidade espacial, sejam eles, documentos, muros, cercas e policiamento de fronteiras, bem como suas exposições a situações de intolerância, racismo, xenofobia e estigmatização nos lugares de destino (NETO, 2008; DE ALMEIDA, 2018; BESTEMAN, 2019; REDIN, 2022; MOUNTZ; MOHAN, 2022).

Besteman (2019) expõe que o aumento da vigilância de controle de fronteiras são estratégias utilizadas para manter formas de subordinação e de exclusão. Redin (2022, p.51), expõe que, “[...] na ordem do Estado-nação há uma negação estrutural do não nacional como sujeito pleno de direitos.” Sob tal perspectiva, essa abordagem securitária de controle da migração pode ser uma maneira de o Norte Global manter um “domínio” sobre o Sul Global, perpetuando a desigualdade que tem suas raízes no legado colonial e imperialista do mundo ocidental (CASTLES, 2017; FELDMAN-BIANCO, 2018; BESTEMAN, 2019).

---

<sup>3</sup> Segundo Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021), a expressão "Sul Global" é utilizada para descrever a nova divisão internacional que surgiu após a Guerra Fria, onde o mundo é dividido entre o Norte, composto pelos países desenvolvidos e industrializados no século XIX, e o Sul, formado pelos países em desenvolvimento, ex-colônias e de industrialização tardia.

Nessa lógica de pensamento, essa restrição da mobilidade espacial das pessoas pode representar um paradoxo da sociedade contemporânea, em um mundo em que se é incentivado à mobilidade geográfica (NETO, 2008, p. 397). Essa prática reforça a lógica de dominação que tem sido historicamente imposta pelos países mais ricos e dominantes (CASTLES, 2017; FELDMAN-BIANCO, 2018; BESTEMAN, 2019). Sobre isso, Sadiq e Tsourapas (2021) observam que a maioria das migrações decorrem de países que estiveram sob o domínio colonial, como algumas regiões do Oriente Médio, da África Subsaariana, da América Latina e também da Ásia. De fato, percebe-se, que, na prática, a maioria dos deslocamentos humanos ocorre a partir de regiões que não pertencem às democracias liberais do Norte Global (Idem, 2021).

Moulin (2011) explica que, embora existam dispositivos legais destinados a proteger os direitos das pessoas em situação de refúgio, aspectos como a integração social e política nos países de destino, depende de aspectos jurídicos. Sayad (1998, p. 16) expõe que “o imigrante só existe na sociedade que assim o denomina a partir do momento em que atravessa as suas fronteiras e pisa o seu território; o imigrante ‘nasce’ nesse dia para a sociedade que assim o designa”. Sobre isso, Mbembe (2019, p. 1) expõe que as decisões sobre as migrações têm sido objeto de discussões políticas acerca de questões como soberania, nacionalismo, cidadania, segurança e liberdade. Nessa lógica, as pessoas deslocadas forçadas precisam ser legalmente reconhecidas para que possam acessar direitos basilares, como educação, saúde, trabalho, entre outros (MOULIN, 2011). Varese (2006) aponta que em um Estado democrático, o direito à cidadania precisa contemplar todas as pessoas, sejam elas imigrantes ou não, porque o direito à cidadania, a educação e aos demais direitos estão atrelados à dignidade da pessoa humana (RODRIGUES, 2020). Portanto, denota-se um contrassenso, haja vista que o direito à educação é universal, e assim sendo, não deveria estar pendente de reconhecimento legal (ROSSA; MENEZES, 2017).

Adentrando especificamente na seara do direito à educação, ele está consagrado como um direito de universal pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948). No entanto, nos últimos anos, poucos países têm possibilitado o acesso às suas instituições de ensino às pessoas em situação de refúgio (ARAR et al., 2019), – eis que, nesse caso, isso colabora para que um número muito baixo de pessoas refugiadas consiga obter educação superior. Dados do ACNUR, 2022, sugerem que apenas 6% de pessoas refugiadas em todo o mundo

estão matriculadas no ensino superior (UNHCR, 2022). Diga-se de passagem, que esse número está muito aquém da meta estabelecida na Agenda 2030 da ONU, que tem por objetivo que até 2030 15% das pessoas em situação de refúgio tenham acesso à educação superior (ACNUR 2021a).

Ademais, McBrien (2005) observa que as pessoas refugiadas podem enfrentar obstáculos como discriminação baseada em raça, etnia, religião ou diferenças culturais nos países onde buscam refúgio. Além disso, de acordo com Gannon, Jacobs e Tracey (2021) os estudantes da condição de refugiado possuem necessidades complexas, inclusive a pressão para abandonar o ambiente escolar para trabalhar e muitas vezes em situações precárias e de baixa qualificação. Eles podem ainda “[...] enfrentar violações aos seus direitos ao longo de suas trajetórias migratórias” (MOREIRA; SALA, 2018, p. 15-16). Além do mais, muitas vezes a educação é limitada para esses indivíduos (DRYDEN-PETERSON; GILES, 2010; DRYDEN-PETERSON, 2011).

Morrice (2021) pontua que as pessoas em situação de refúgio enfrentam desafios significativos no acesso à educação, particularmente à medida que envelhecem. A autora expõe ainda que a pandemia da COVID-19 agravou essas dificuldades, evidenciando as disparidades socioeconômicas, acesso desigual a suporte e acesso à internet, bem como questões de gênero, raça e de necessidades especiais (Idem, 2021). A respeito disso, Baker, Ramsay e Lenette (2019, p.10), compreendem que a ‘exclusão’ de pessoas refugiadas da educação em nível superior pode ser uma forma ‘*apartheid global*’, onde o poder do Norte Global é fortalecido às custas das pessoas do Sul Global (BESTEMAN, 2019).

Dito isso, não se pode olvidar que o direito à educação foi consagrado como inalienável (ONU, 1948), ou melhor, um direito de todos. Coaduna-se, portanto, com De Lima Madureira e Da Rosa (2021, p. 89), quando os autores enfatizam que o propiciar o acesso à educação para pessoas em situação de refúgio, revela-se uma medida pertinente na busca de soluções de médio e longo prazo, e de modo que esses indivíduos possam reconstruir suas vidas. Depreende-se, então, que, abordar iniciativas para a promoção do acesso à educação superior é um meio de colaborar para a inclusão social das pessoas migrantes e refugiadas (GIROTO; DE PAULA, 2020).

## 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país (BRASIL, 1988). A educação está elencada na CF/88 como um direito social: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, [...]” (BRASIL, 1988). Diante a configuração do direito à educação como direito social fundamental, a Lei do Refúgio (Lei nº 9.474/97), que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, estabelece que o acesso deve ser facilitado às instituições de ensino para essas pessoas (BRASIL, 1997). Da mesma forma, a Lei de Migração (Lei 13.445/2017) reafirma o direito à educação pública, proibindo qualquer forma de discriminação com base na nacionalidade e na condição migratória (BRASIL, 2017).

Todavia, apesar dessas legislações reconhecerem a relevância da educação para as pessoas refugiadas e migrantes, o acesso à educação superior ainda é um desafio para muitos países, inclusive para o Brasil (BARTLETT; RODRÍGUES; OLIVEIRA, 2015). Nesse aspecto, ainda que a Lei do Refúgio estabeleça um ingresso facilitado (BRASIL, 1997), o acesso à educação superior para pessoas migrantes e refugiadas ainda está baixo do ideal, o que pode impedi-las de fruir de uma educação de qualidade, de modo a auxiliar a reconstruírem suas vidas, além de dificultar a visibilidade e representatividade social desses indivíduos (DA ROSA, 2018, p. 163; ROSSA; MENEZES, 2017). No caso das universidades brasileiras, Gediel e Barbosa (2021b, p. 97) mencionam o fato de que “[...] o acesso que se pretende universal, é restringido por práticas que estão vinculadas a projetos que remetem à ideia de nacionalidade e território”. Por conseguinte, questões como soberania, territorialidade, nacionalidade, idioma e cultura, podem representar barreiras significativas na plena inserção dos estudantes migrantes e refugiados no contexto universitário (GEDIEL; BARBOSA, 2021b, p. 93).

Assinala-se que, não pairam dúvidas de que o direito à educação é fundamental, assim, com o objetivo de tornar a educação mais acessível para pessoas refugiadas, a Agência do ACNUR no Brasil, em parceria com instituições de ensino superior e o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), implementou a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (RODRIGUES, 2014; SALA et. al., 2020). Essa iniciativa tem

como propósito impulsionar a educação, pesquisa e extensão acadêmica voltadas à população refugiada (DE LIMA MADUREIRA; DA ROSA, 2021). Nesse contexto, Gediel e Barbosa (2021a) enfatizam que é papel da universidade pública assegurar o acesso à educação superior, bem como implementar processos seletivos voltados para a população de migrantes e refugiados instalados no Brasil. Além disso, a UNESCO (2021) também destaca que os sistemas educacionais precisam atender plenamente às necessidades dos estudantes em situação de refúgio, considerando a diversidade como um recurso enriquecedor do ambiente acadêmico.

Para Rodrigues (2014, p. 26), cabe às universidades propiciar a inclusão diferenciada de pessoas em situação de refúgio em seus cursos de graduação e pós-graduação por meio de políticas de ações afirmativas. Comunga-se com Macedo e Pinheiro (2022), que as universidades públicas precisam ser defensores intransigentes dos direitos humanos para todas as pessoas, de modo a promover a diversidade cultural e apoiar a transformação e justiça social. Nesse raciocínio, parece razoável que como parte de seu papel social (CHAUÍ, 2003; MIRANDA; FOSSATTI, 2020), a universidade pode oportunizar o direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes (GEDIEL; BARBOSA, 2021a).

Desse modo, como forma de atender às demandas dos grupos de pessoas migrantes e refugiadas, consoante recomenda a legislação nacional, algumas universidades brasileiras têm adotado políticas de ingresso específico para pessoas refugiadas, solicitantes da condição de refugiado e migrantes em condição de vulnerabilidade (BERNARTT; PASSOS, 2020; FERREIRA; LODETTI; BORGES, 2021; GEDIEL; BARBOSA, 2021a; DA ROCHA; DE LIMA MADUREIRA; DA ROSA, 2021; HADDAD et al., 2022; DE AZEVEDO; MENDES, 2022). Nesse contexto está a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma universidade pública, gratuita e multicampi, localizada na região Sul do país (UFSC, 2020). A UFSC foi considerada, segundo o *World University Ranking 2022 da Times Higher Education*, uma das 19 melhores instituições federais brasileiras no quesito desenvolvimento sustentável (THE, 2022). Essa posição indica o compromisso da UFSC na promoção de práticas sustentáveis e na colaboração para o alcance dos objetivos traçados na Agenda 2030, entre eles o de propiciar uma educação inclusiva e igualitária para todos (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

A UFSC tem trabalhado em projetos de ensino, pesquisa e extensão em prol da população em deslocamento forçado, em parceria com a Cátedra Sérgio Vieira de



Mello (SILVA; CASTELAN, 2019). Recentemente, em atendimento à uma demanda por vagas em nível de graduação, reivindicada pela comunidade de migrantes em Santa Catarina, a instituição deu um passo significativo na inclusão das pessoas refugiadas e migrantes à educação universitária MACEDO; PINHEIRO, 2022). Como resultado, foi aprovada pelo órgão máximo da instituição, o Conselho Universitário (CUn), a Resolução Normativa nº 151/2021/CUn, que dispõe sobre a Política de Ingresso para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio<sup>4</sup> de baixa renda e portadores de visto humanitário (MACEDO; PINHEIRO, 2022; UFSC, 2021). Diante disso, a Câmara de Graduação (CGRAD), baseada na normativa do CUn, aprovou a Resolução Normativa nº 105/CGRAD/2022, que regulamenta a seleção e ingresso de pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio de baixa renda e portadoras de visto humanitário nos cursos de graduação da UFSC (UFSC, 2022a). Em seguida, a UFSC lançou seu primeiro Processo Seletivo Especial, direcionado a esse grupo de pessoas por intermédio do EDITAL 09/2022/COPERVE, sendo oferecidas 10 vagas para o segundo semestre do ano letivo de 2022 (UFSC, 2020b; MACEDO; PINHEIRO, 2022).

Cabe destacar, contudo, que a democratização da educação superior não se limita ao ingresso e criação de vagas, é preciso também prover os meios necessários para a permanência dos novos estudantes no ambiente acadêmico (DIAS SOBRINHO, 2010). Pensamento esse, que é corroborado por Oliveira e Vargas (2012, p. 128), quando citam que “a gratuidade dos cursos não garante condições de acesso e permanência dos alunos no ensino superior”, isto é, ainda que a gratuidade represente uma medida significativa para a educação superior, ela sozinha, não assegura que os estudantes, sem distinções, tenham as condições necessárias para permanecer no contexto universitário (OLIVEIRA; VARGAS, 2012). Lenette (2016), manifesta que as instituições, muitas vezes, podem não contar com estruturas para elaborar e acompanhar as necessidades específicas dos estudantes em situação de refúgio. Lambrechts (2020), aponta que os estudantes refugiados, quando comparados com os estudantes nativos (em situação desfavorável) podem enfrentar o que a autora chamou de 'super-desvantagem' tendo em conta as barreiras que esses indivíduos perpassam para acessar à educação superior.

---

<sup>4</sup> Um solicitante de refúgio é alguém que fez um pedido para ser reconhecido como refugiado, mas ainda não teve sua solicitação avaliada. Embora toda pessoa refugiada tenha sido um solicitante de refúgio em algum momento, nem todos os solicitantes de refúgio são reconhecidos como pessoas refugiadas (Crebelli, 2020, p. 31).

A respeito disso, de acordo com, Arar, Kondakci e Streitwieser (2020), estudantes em situação de migração forçada enfrentam uma série de desafios que os diferenciam dos estudantes em mobilidade internacional. Desafios esses, como dificuldades em adaptar-se ao sistema de ensino superior do país de acolhida, a falta de recursos financeiros para arcar com os custos dos estudos, como também uma possível desvalorização de seus diplomas e/ou certificados em comparação com aqueles obtidos no país de destino (ARAR; KONDAKCI; STREITWIESER, 2020). Os autores argumentam que esses desafios são apenas alguns dos muitos enfrentados pelos migrantes forçados, caracterizando-os como um 'grupo atípico de estudantes' (ARAR; KONDAKCI; STREITWIESER, 2020). Além disso, Kalocsányiová et al. (2022), expõe que os estudantes da condição refugiada têm uma maior propensão a abandonar a educação universitária em razão da necessidade de trabalhar pela subsistência de suas famílias, além de enfrentarem desafios negativos relacionados à adaptação linguística e aos métodos dos sistemas educacionais.

Deve-se notar, entretanto, que a UFSC tem feito um esforço coletivo para permitir o acesso à educação superior às pessoas refugiadas e migrantes e isso aproxima a universidade de seu compromisso com as causas humanitárias (MACEDO; PINHEIRO, 2022). Contudo, o desafio persiste em possibilitar para além do ingresso anual a permanência desses novos estudantes no ambiente universitário (FUTURO, 2019; GIROTO; DE PAULA, 2020), tendo em vista que, conforme pontuam Stevenson e Willliott (2007), além de vivenciar desafios semelhantes a outros grupos minoritários, as pessoas refugiadas têm necessidades distintas, como questões linguísticas, culturais e educacionais. Schneider (2018), destaca a falta de políticas inclusivas nas instituições de ensino superior, voltadas às necessidades específicas desses indivíduos, como um dos principais obstáculos. A UNESCO (2018; 2019) salienta que os sistemas educacionais precisam ser adequados às necessidades das pessoas refugiadas e migrantes.

Além de o acesso facilitado para ingresso nas universidades (DA ROCHA; DE AZEVEDO; MENDES, 2022), sem qualquer forma de discriminação, ele precisa ser acessível em termos econômicos, levando em consideração as circunstâncias específicas enfrentadas pelas pessoas migrantes e refugiadas, inclusive a possível falta de documentação (UNESCO, 2018; 2019). Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022) levantam uma questão que convida à reflexão, qual seja: será que os editais que estabelecem processos seletivos específicos para pessoas em situação de refúgio e

migrantes, são o bastante para que esses indivíduos sejam integrados no ambiente acadêmico? Além disso, os autores questionam quais outras ações podem ser implementadas para acolher plenamente esses novos estudantes após seu ingresso nas instituições de ensino (Idem, 2022).

Diante desses questionamentos, depreende-se que, embora seja fundamental assegurar o acesso das pessoas refugiadas e migrantes na UFSC, é pertinente implementar políticas e ações que possibilitem suas permanências no ambiente acadêmico (GIROTO; DE PAULA, 2020). Que, para além de facilitar o processo de ingresso, é preciso oferecer os meios de permanência estudantil (FUTURO, 2019; GIROTO; DE PAULA, 2020), com benefícios como bolsas-auxílio, subsídio de alimentação, como também auxílio ou residência universitária para esse grupo de estudantes (RODRIGUES, 2014). Nessa linha, Gediel e Barbosa (2021b) ressaltam a necessidade de um tratamento diferenciado as pessoas migrantes, mediante ações de assistência estudantil adequadas, de modo a mitigar os desafios enfrentados por eles nos países de acolhimento, como a diferença cultural e as condições materiais.

Em vista do discorrido nos parágrafos anteriores, depreende-se que, os gestores podem dialogar com a sociedade civil, com os coletivos de pessoas migrantes e refugiadas, com a comunidade universitária e com o Ministério da Educação (MEC), a fim de refletir e propor iniciativas de apoio estudantil cada vez abrangentes, considerando que o acesso e a permanência são elementos-chave para a democratização da educação (DIAS SOBRINHO, 2010). Nessa perspectiva, os gestores precisam atentar-se às necessidades educacionais específicas desse novo grupo estudantes na universidade (TAYLOR; SIDHU, 2012). Dito isso, questiona-se: **Quais ações institucionais podem ser implementadas na UFSC, para propiciar o atendimento às necessidades de assistência estudantil dos estudantes refugiados e migrantes?**

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para poder responder a essa pergunta, foram delineados um objetivo geral e três objetivos específicos.

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Propor ações institucionais necessárias para atender às demandas de assistência estudantil de estudantes refugiados e migrantes na UFSC.

Com base nesse objetivo geral, sugerem-se os objetivos específicos que norteiam a pesquisa:

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- a) Identificar as políticas e ações de assistência estudantil na UFSC;
- b) Conhecer a percepção dos gestores universitários acerca do direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes; e
- c) Averiguar na ótica dos gestores universitários ações de assistência estudantil voltadas às necessidades dos estudantes refugiados e migrantes.

Por conseguinte, apresenta-se a justificativa para a realização desta pesquisa, ressaltando sua pertinência, oportunidade e viabilidade, bem como seu alinhamento com a linha de pesquisa Políticas Públicas e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária e a contribuição social e acadêmica da pesquisa.

## **1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA**

Em relação a justificativa para a execução desta pesquisa, infere-se como oportuna, considerando que a migração forçada é uma questão social crescente e que requer reflexão e aprofundamento teórico (PERES; CERQUEIRA-ADÃO; FLECK, 2022). Some-se a isso, o fato de que, o Brasil vem recebendo pedidos de refúgio de imigrantes de diversos países do Sul Global (BAENINGER et al., 2021). Tratam-se, portanto, de fluxos migratórios caracterizados pela diversificação e com diferentes origens: geográficas, sociais, culturais, entre outras (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021). Incluindo, a região sul do país, onde está localizada a UFSC, que tem sido bastante procurada por um grupo diversificado de pessoas refugiadas e migrantes por conta das oportunidades de trabalho, dos níveis crescentes de

desenvolvimento e da qualidade de vida do Estado catarinense (SILVA; GESTAL, 2018). Ademais, a CF/88, em observância ao princípio do respeito à dignidade da pessoa humana, não traz distinção entre os nacionais e os estrangeiros (MILESI; LACERDA, 2008), conforme estabelecido em seu “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 [...]”. Desse modo, infere-se que, o dispositivo supracitado, reforça a pertinência de compreender e aceitar as particularidades e diferenças culturais, bem como implementar medidas efetivas para proteger os direitos de todos e promover integração social (SILVA; GESTAL, 2018), incluindo o acesso à educação superior

Com relação à educação, dados do ACNUR informam que apenas 6% das pessoas refugiadas estão matriculadas em instituições de ensino superior no mundo (UNHCR, 2022), o que pode ser resultado de políticas restritivas de imigração, leis inconsistentes e exigências rigorosas de documentação (UNESCO, 2018), para além de outras barreiras, como as “[...] psíquicas advindas da própria mobilidade internacional, sobretudo pelo desenraizamento do lugar que constitui o que lhe é familiar” (REDIN, 2022, p. 51). Esses fatores podem contribuir para limitações no acesso à educação adequada para pessoas refugiadas e migrantes (DRYDEN-PETERSON; GILES, 2010; BARTLETT; RODRÍGUES; OLIVEIRA, 2015). A Agenda 2030 da ONU destaca a educação como meio fundamental para alcançar o desenvolvimento sustentável e, isso inclui as pessoas refugiadas e migrantes, que frequentemente enfrentam barreiras no acesso à educação (NAÇÕES UNIDAS, 2015). Por isso, a UNESCO (2019, p. 21) relata que “[...] os Estados devem buscar soluções sustentáveis de longo prazo para assegurar o direito à educação, sendo fundamental em todas as fases do contexto migratório”. Depreende-se, então, que, oportunizar o direito à educação para as pessoas refugiadas e migrantes aproxima-se dos objetivos estabelecidos pela UFSC em seu Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC (PDI/UFSC 2020-2024), cujo intuito é de “promover a inclusão social e o respeito às diversidades por meio de mecanismos de gestão humanísticos e equitativos, e fortalecer as políticas de seleção, **acesso, inclusão, permanência e êxito estudantis para estudantes brasileiros e estrangeiros**” (UFSC, 2020, grifo nosso). Pode-se deduzir que, por intermédio de mecanismos de gestão humanísticos e equitativos, a UFSC busca fortalecer o ambiente acadêmico com a valorização da

igualdade de oportunidades, acolhendo a diversidade cultural e étnica, e envidando esforços para apoio para o acolhimento pleno de seus estudantes, independentemente de suas origens e trajetórias. Portanto, conclui-se que as pessoas refugiadas e migrantes estejam dentro desse escopo.

Como já pontuado, a UFSC aprovou a implementação de uma política institucional, que possibilita o ingresso de pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio de baixa renda e portadoras de visto humanitário em seus cursos de graduação (UFSC, 2021). Isso resultou na realização de Processo Seletivo Especial, por meio do EDITAL 09/2022/COPERVE, para preenchimento de vagas remanescentes do Vestibular/UFSC/2022, nos cursos em nível de graduação do Campus de Florianópolis, com entrada prevista para o segundo semestre letivo de 2022 (UFSC, 2022b). Trata-se, portanto, do primeiro processo seletivo específico da UFSC para a população refugiada e migrante (UFSC, 2022b). Em face a isso, uma pesquisa que aborda questões atinentes aos estudantes migrantes e refugiados no contexto da universidade alinha-se à missão da UFSC de promover a solidariedade nacional e internacional, com o objetivo de construir uma sociedade justa e democrática e defender a qualidade de vida (UFSC, 2020, p. 25).

Ademais, como pontuam Da Silva e Braga (2019, p. 72) “[...] ainda é restrito o número de trabalhos em programas de pós-graduação sobre a relação educação e migração”. Por consequência, ainda é incipiente a produção acadêmica com enfoque na educação superior para pessoas refugiadas e migrantes (RAMSAY; BAKER, 2019). Sendo assim, como pontua Velloso De Santisteban (2020, p. 11, tradução livre) “[...] as ciências sociais têm a responsabilidade de lidar com esta matéria [migrações] e [...] contribuir para a formulação de políticas e ações [...]”, cabendo assim, investigar como ocorre a inserção desses estudantes no ambiente acadêmico (HADDAD et al., 2022).

No contexto da Administração Universitária, estudos realizados por Schlickmann (2013) indicaram sua natureza multidisciplinar. Isso fica evidente, quando em eventos, publicações e cursos de pós-graduação relacionados à Administração Universitária abordam-se temas que vão além do escopo da administração “tradicional”, com temas que tratam de acesso, permanência e evasão na educação superior, bem como da relação entre universidade e sociedade, e esse último pode incluir a questão de migrações forçadas e a educação superior (LUZ et. al., 2019).

Outrossim, esta pesquisa está em consonância com a linha de pesquisa “Políticas Públicas e Sociedade” do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da UFSC, que abrange pesquisas e estudos voltados para a análise das políticas públicas direcionadas às Instituições de Educação Superior, bem como para a compreensão da interação entre essas instituições e a sociedade (UFSC, 2022g). Diante disso, depreende-se que, estudos acadêmicos com enfoque nas políticas de assistência estudantil relacionadas às questões de migração e refúgio são pertinentes, e que pesquisas dessa natureza podem contribuir para uma compreensão/reflexão mais ampla sobre o assunto, além de oferecer *insights* para soluções práticas no escopo da gestão universitária.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Primeiramente, apresenta-se o contexto e o problema de pesquisa, bem como os objetivos e a justificativa da escolha do tema, com destaque a pertinência da educação superior para as pessoas refugiadas e migrantes. No capítulo seguinte, abordam-se os aportes teóricos pertinentes para o estudo, inicia-se com uma revisão da literatura acerca das políticas de assistência estudantil, com enfoque no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Discorre-se, também, sobre o fenômeno das migrações forçadas e do refúgio, analisando aspectos que fornecem uma compreensão sobre a temática. Procede-se, então, com uma breve discussão sobre políticas públicas para pessoas refugiadas e migrantes no contexto brasileiro. Logo após, discorre-se, de forma sintética, sobre o acesso à educação como direito humano e apresenta-se à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Por fim, abordam-se as ações afirmativas como forma de reserva de vagas para pessoas refugiadas e migrantes e, de forma resumida, a função social da universidade.

No terceiro capítulo, descrevem-se os procedimentos metodológicos, com a explicação das escolhas metodológicas, das técnicas de coleta e análise de dados, bem como dos aspectos éticos e as limitações da pesquisa.

No quarto capítulo, dedica-se à apresentação, análise e discussão dos dados, obtidos a partir dos dados fornecidos pelos participantes e da pesquisa documental, com as informações coletadas, organizadas e interpretadas para responder ao

objetivo da pesquisa. Por fim, no quinto capítulo, tecem-se as considerações finais, com o apontamento das reflexões e conclusões, bem como das sugestões para responder ao objetivo da pesquisa.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo destaca as principais contribuições teóricas que orientam esta pesquisa. Inicialmente, abordam-se as Políticas de Assistência Estudantil, com ênfase no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em seguida, efetua-se uma Contextualização da pessoa refugiada e migrante, acompanhada de breves reflexões sobre o fenômeno migratório. Prosseguindo, apresentam-se as Políticas Públicas para pessoas refugiadas e migrantes no contexto brasileiro. Na sequência, discute-se o Acesso à Educação como um Direito Humano e aborda-se, de forma sintética, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). Logo após, discorre-se acerca dos aspectos relacionados às Ações Afirmativas como forma de reserva de vagas na educação superior para pessoas refugiadas e migrantes e à função social da universidade.

### 2.1 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi considerada um direito social (BRASIL, 1988). Todavia, durante décadas, o contexto universitário representou um lugar que historicamente favoreceu a formação da elite econômica do país (FLORES, 2017; RODRIGUES; DA SILVA SANTOS; DA CRUZ, 2022; SANTOS; LIRA, 2023). No Brasil, um país que apresenta altos índices de desigualdades socioeconômicas (STOCO, 2011, UNESCO, 2021), a concepção de educação como uma mercadoria precisa ser rejeitada, pois ela seria antidemocrática e restrita a uma parcela da população que detém recursos financeiros para mantê-la (DIAS SOBRINHO, 2010).

Ressalte-se que, conforme Rodrigues, Da Silva Santos e Da Cruz (2022), o acesso à educação superior esteve limitada aos membros de famílias patriarcais donas de terras e economicamente abastadas. Para Santos e Lira (2023), tal situação refletia a proteção dos interesses da elite colonial em um contexto de uma economia dependente como a brasileira. Além disso, a implantação tardia de cursos superiores foi concebida para atender aos interesses do capital internacional, o que veio a contribuir para a concentração do acesso à educação superior voltada para as elites econômicas do país (RODRIGUES; DA SILVA SANTOS; DA CRUZ, 2022; SANTOS; LIRA, 2023).

Como bem elucida Freire (1981, p. 73) “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. Isto é, para aqueles que estão no poder convêm manter o *status quo* e têm pouco interesse em uma educação emancipatória (FREIRE, 1987), uma vez que a ordem estabelecida pelo sistema capitalista, concentra o poder econômico em torno de uma minoria privilegiada, sendo incompatível com os propósitos de democracia (MÉSZÁROS, 2002).

Destaca-se, por esse prisma, que, apesar dos progressos, muitos países da América Latina ainda lidam com as fraturas relacionadas às injustiças históricas, associadas ao colonialismo<sup>5</sup>, exploração, opressão e discriminação, que urgem por ser superadas (UNESCO, 2021). Para que esse cenário possa ser superado, Chauí (2022) destaca que é imperioso compreender a educação como um direito universal, que abarque a formação integral da pessoa humana, a formação para a cidadania e o acesso equitativo, sem distinções. Afinal, em uma democracia, a participação precisa ser ampla e as políticas públicas devem refletir a vontade e as necessidades da sociedade (DERANI, 2004). Sob essa ótica, a democratização do ensino superior depende da implementação de medidas que assegurem os direitos das pessoas historicamente excluídas e que facilitem o acesso e a permanência na educação (RISTOFF, 2008). Percebe-se, portanto, que cabe ao Estado, em colaboração com a sociedade, promover uma educação de qualidade como um bem social acessível a todos, fundamentado em princípios de justiça social (DIAS SOBRINHO, 2010). Nesse contexto, o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Decreto nº 6.096/2007) desempenhou um papel significativo na ampliação do ensino superior público e na democratização da educação, uma vez que resultou na criação de 18 universidades federais no Brasil, levando a educação para regiões menos desenvolvidas do país (RODRIGUES; DA SILVA SANTOS; DA CRUZ, 2022).

Mas, com a expansão das universidades e abertura de vagas, é preciso adotar medidas de permanência, como as políticas de assistência estudantil, que

---

<sup>5</sup> Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 18), “[...] o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.”

desempenham um papel relevante para mitigar as desigualdades sociais, pois muitos alunos, apesar de terem conquistado uma vaga e o acesso à universidade, enfrentam desvantagens socioeconômicas que afetam sua trajetória acadêmica (DE OMENA ARAÚJO, 2003). Essa situação fica mais evidente na América Latina, especialmente em países como o Brasil, onde as altas taxas de desigualdade social representam um desafio significativo (UNESCO, 2021; DE OMENA ARAÚJO, 2003).

### 2.1.1 Fases das Políticas de Assistência Estudantil no Brasil

Segundo Kowalski (2012), às Políticas de Assistência Estudantil podem ser divididas em três fases, a saber: a primeira, desde a criação da “Casa do Estudante” até o final da Ditadura Militar; a segunda, ocorre com a redemocratização; e a terceira, a partir de 2007, com a implementação do programa REUNI e, daí, em diante, conforme demonstrado no Quadro 1,

Quadro 1 – Linha do tempo da assistência estudantil

<p><b>Primeira Fase</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>1928:</b> Promoção, pelo presidente Washington Luís, da construção da “Casa do Estudante Brasileiro”, que ficava em Paris.</li> <li>– <b>1930:</b> Abertura da “Casa do Estudante do Brasil” no RJ, acoplado ao RU.</li> <li>– <b>1931:</b> Marca de nascença da Assistência Estudantil (AE), na universidade, instituída pelo presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 19851/1931.</li> <li>– <b>1934:</b> A integração da assistência estudantil passa na Constituição Federal no artigo 157. Previsão do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica</li> <li>– <b>1937:</b> Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).</li> <li>– <b>1946:</b> Promulgação da Constituição Federal, que estabelece a assistência educacional para alunos “necessitados” e também aborda mecanismo referente à saúde dos discentes.</li> <li>– <b>1961:</b> Aprovação da LDB, que estabelece a assistência social como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes.</li> <li>– <b>1970:</b> Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológica.</li> </ul>
<p><b>Segunda Fase</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>1987:</b> Criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), congregando os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil.</li> <li>– <b>1988:</b> Promulgação da Constituição Federal, que gerou amadurecimento na discussão da política de assistência estudantil (acesso e permanência nas IFES).</li> <li>– <b>1990:</b> Limitação de recursos nacionais para assistência estudantil; discussões sobre a PAE de forma fragmentada e restrita a algumas IFES.</li> <li>– <b>1996:</b> Aprovação da LDB, que, “de costas para a assistência estudantil”, não menciona nenhum tipo de financiamento à PAE.</li> <li>– <b>1998:</b> Aprovação, na Conferência de Paris, da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI”, que prevê a relevância social dos programas assistenciais oferecidos nas IFES.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>1999</b>: Criação do FIES, que propõe financiar os cursos de graduação para os estudantes nas IES privadas.</li> <li>– <b>2001</b>: Aprovação do PNE, que dispõe da política de diversificação das fontes de financiamento e gestão das IES.</li> <li>2004: Criação do ProUni, que objetiva conceder bolsas de estudos para alunos de baixa renda em IES privadas.</li> </ul>
<b>Terceira Fase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>2007</b>: Criação do REUNI, que prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.</li> <li>– <b>2007</b>: criação do PNAES, cujo objetivo é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos presenciais nas IFES.</li> <li>– <b>2010</b>: Sanção, em 19 julho, do <b><u>PNAES com o Decreto-lei nº 7.234: assistência estudantil concebida como política pública de direito.</u></b> Aprovação do Decreto-lei nº 7.233, que versa sobre os procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária.</li> <li>Aprovação, em 30/12/2010, do Decreto nº 7416, que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.</li> <li>– <b>2010/2011</b>: Lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES.</li> </ul>

Fonte: KOWALSKI (2012, p. 100, grifo nosso).

Como pode-se verificar no Quadro 1, que foi intitulado por Kowalski (2012, p. 100) de “Linha do tempo dos principais acontecimentos para a institucionalização da assistência estudantil no Brasil”, que por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), AE foi elevada ao *status* de política pública, com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (DUTRA; SANTOS, 2017), assunto que terá destaque na sequência deste estudo.

### 2.1.2 Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

Após o fim do período ditatorial no Brasil e o início do processo de redemocratização nos anos 80, o debate em torno da assistência estudantil (AE) ganhou maior visibilidade (DUTRA; SANTOS, 2017). Nesse contexto, surgiu o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, tendo em conta que as iniciativas de apoio estudantis careciam de respaldo do governo (DUTRA; SANTOS, 2017). O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi implementado como um mecanismo para combater a evasão escolar e promover o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior (IMPERATORI, 2017). Recktenvald, Mattei e Pereira (2018) destacam que o PNAES visa oferecer benefícios sociais, como a redução da evasão e do tempo de retenção nas universidades públicas federais, objetivando ampliar as condições para a

permanência dos estudantes. Diante disso, para auxiliar na permanência dos estudantes da educação superior, o PNAES em seu artigo 2º estabelece como objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

De acordo com o FONAPRACE (2012, p. 63), a assistência estudantil (AE) representa um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação dos estudantes das IFES. Imperatori (2017, p. 294), considera o PNAES um marco histórico para a política de assistência, definindo suas áreas de ação para programas e projetos nas diversas instituições de ensino superior do país.

Dutra e Santos (2017, p. 162) mencionam que grupos sociais organizados, como a UNE (União Nacional dos Estudantes) e o FONAPRACE, lutaram para que a assistência estudantil fosse concebida como investimento e como um direito. No entanto, ainda que a CF/88 (Brasil, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996) prevejam a igualdade de condições para o acesso e permanência no ambiente escolar, o processo de democratização da educação ainda caminha a passos lentos e tem enfrentado muitos desafios, como a elitização, a exclusão social e a falta de recursos financeiros (FLORES, 2017).

Desde a criação do PNAES, as IFES têm reestruturado e expandido suas políticas internas de assistência estudantil (SOTERO, 2022). Recktenvald, Mattei e Pereira (2018) afirmam que “[...] o desenvolvimento das ações da assistência estudantil pelas próprias IFES é necessário, uma vez que elas atendem de forma diferente os seus alunos, respeitando as especificidades regionais.” Isso sugere que as IFES podem identificar como melhor responder às demandas específicas de seus estudantes, considerando as características socioeconômicas, culturais e geográficas de cada região (RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018).

De acordo com o decreto, as despesas do PNAES serão pagas a partir das dotações orçamentárias anualmente destinadas ao Ministério da Educação (MEC) ou às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), “[...] devendo o poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias

existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente” (BRASIL, 2010). Em síntese, os beneficiários são atendidos de acordo com a disponibilidade de recursos, não significando que os recursos serão disponibilizados de acordo com a demanda existente nas IFES (PALAVEZZINI; ALVES, 2019).

O PNAES visa atender prioritariamente os estudantes oriundos da rede pública escolar ou com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos, desde que atendam aos demais requisitos estabelecidos pelas IFES (BRASIL, 2010). Recktenvald, Mattei e Pereira (2018, p. 408), explicam que os “benefícios para os **estudantes** estão relacionados às áreas mencionadas no Artigo 3º do Decreto nº 7.234”, assim sendo de acordo com o § 1º do art. 3º do PNAES, as áreas de atuação incluem,

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Essas ações têm como objetivo possibilitar a permanência dos estudantes, uma vez que o acesso e a permanência são partes indissociáveis de um processo contínuo (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 164). Para ilustrar, o Quadro 2 apresenta as áreas estratégicas do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de acordo com o FONAPRACE (2012).

Quadro 2 – Áreas Estratégicas do PNAES

Áreas	Linhas Temáticas	Órgãos Envolvidos
<b>Permanência</b>	Moradia, Alimentação, Saúde (Física e Mental), Transporte, Creche e Condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais.	Assuntos Estudantis, Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>Desempenho Acadêmico</b>	Bolsas, Estágios Remunerados, Ensino de Línguas, Inclusão Digital, Fomento à Participação político-acadêmica e	Assuntos Estudantis, Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa e extensão e Órgãos Públicos e entidades com fins sociais.

	Acompanhamento Psicopedagógico.	
<b>Cultura, Lazer e Esporte</b>	Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais e Acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer.	Assuntos Estudantis, Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão e cultura, Parcerias com órgãos públicos e entidades da sociedade civil.
<b>Assuntos da Juventude</b>	Orientação profissional, sobre mercado de trabalho, Prevenção a fatores de risco, Meio ambiente, Política, Ética e Cidadania, Saúde e Sexualidade e Dependência Química.	Assuntos Estudantis e Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil.

Fonte: FONAPRACE (2012, p. 69)

Conforme ilustrado no Quadro 2, o PNAES possui áreas estratégicas que contemplam diferentes linhas temáticas e envolvem diferentes órgãos. A primeira área refere-se à Permanência, que compreende aspectos como moradia, alimentação, saúde (física e mental), transporte, creche e condições básicas para atender os estudantes com necessidades especiais (FONAPRACE, 2012). Recktenvald, Mattei e Pereira (2018) manifestam que os acadêmicos vêm sendo assistidos nas seguintes áreas, e nessa ordem: alimentação, transporte, moradia estudantil e apoio pedagógico. A assistência em outras áreas ocorre, todavia, não com a mesma intensidade observada nas listadas anteriormente (RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018). A área seguinte refere-se ao Desempenho Acadêmico, com ações de apoio que podem incluir bolsas, estágios remunerados, ensino de língua estrangeira, inclusão digital, fomento à participação político-acadêmica e acompanhamento psicopedagógico (FONAPRACE, 2012). Já a área de Cultura, Lazer e Esporte, objetiva o acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais, assim como visa oportunizar ações de educação esportiva, recreativa e de lazer aos estudantes. (FONAPRACE, 2012). E a área de Assuntos da Juventude almeja orientação profissional, mercado de trabalho, prevenção a fatores de risco, meio ambiente, política, ética, cidadania, saúde, sexualidade e dependência química. (FONAPRACE, 2012).

Dutra e Santos (2017, p. 170), explanam que as ações de assistência estudantil precisam propiciar condições de saúde e acesso aos instrumentos pedagógicos necessários para a formação profissional, bem como o acompanhamento de

necessidades educacionais especiais. Recktenvald, Mattei e Pereira (2018) enfatizam que, para além dos estudantes há benefícios para os gestores das IFES, conforme segue:

[...] os gestores das IFES também são beneficiados com o PNAES através da disponibilidade de recursos da matriz do PNAES para investimentos na assistência estudantil; melhoria nos índices institucionais, como redução da evasão e retenção; possibilidade de obtenção de maiores recursos financeiros da matriz ANDIFES, considerando que a distribuição do montante orçado para a educação superior é realizada a partir de um cálculo que leva em conta, dentre outros fatores, o número de alunos concluintes dos cursos (RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018, p. 410-411).

Contudo, para que as melhorias citadas por Recktenvald, Mattei e Pereira (2018) possam ser vistas, Chauí (2003) compreende que o Estado precisa enxergar a educação como um investimento social e político, e não apenas como um gasto público. O FONAPRACE (2007) já havia destacado o investimento em AE como fundamental. Mas, a falta de verba destinada à assistência estudantil pode dificultar a elaboração de projetos, mostrando que a questão da AE não tem recebido a devida atenção (OLIVEIRA; VARGAS, 2012). E, como Dutra e Santos (2017, p. 158) pontuam, a possibilidade de ampliação dos recursos orçamentários representa o principal desafio da política de AE. Sobre isso, Rossi e Tude (2021), pontuam que os cortes orçamentários têm impactado sobremaneira a realização das ações de assistência estudantil na IFES.

Como sabe-se, a expansão das universidades por meio do REUNI e a implementação da Lei de Cotas possibilitaram o acesso de mais estudantes ao ensino superior (SOTERO, 2022). Com isso, essas ações exigiram um investimento adicional nas ações de AE (SANTOS; LIRA, 2023). Nesse contexto, uma das principais questões a serem discutidas consiste na necessidade de regulamentação por meio de uma lei federal, no sentido de estabelecer um orçamento definido para AE, visto que a imprevisibilidade de recursos, que variam de ano para ano pode prejudicar a implementação de ações a longo prazo (PALAVEZZINI; ALVES, 2019). Considerando as limitações orçamentárias, as IFES precisam estabelecer prioridades entre as ações, optando por algumas ações em detrimento de outras (RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018).

Cerna (2019), relata que os estudantes em situação de refúgio enfrentam desafios significativos, e suas necessidades muitas vezes não são atendidas pelos



sistemas educacionais, o que pode dificultar a integração local deles. Porém, a integração desses estudantes nos sistemas educacionais é essencial para seu êxito acadêmico e bem-estar emocional e social (Idem, 2019). Assim, devido a possíveis lacunas em sua educação devido ao processo de deslocamento, é essencial propiciar opções de aprendizagem flexíveis e adaptadas às necessidades individuais desses indivíduos, bem como os meios para assegurar suas permanências (CERNA, 2019; GIROTO; DE PAULA, 2020). Moreira (2014, p. 88), explica que a expressão 'integração local' refere-se à experiência pela qual a pessoa refugiada começa a interagir/adaptar-se a um novo ambiente, no país de destino, juntamente com a comunidade que o acolhe. Silva e Pierro (2022), enfatizam a preparação dos sistemas educacionais na acolhida das pessoas migrantes e refugiadas:

nas sociedades de acolhimento, os gestores precisam equiparar o nível de escolarização dos que chegam ao dos locais, para que haja igualdade de oportunidades; além de promover medidas de combate ao racismo, de contratação de professores capacitados e de promoção de programas e currículos específicos para ajudar os recém-chegados. Nesses territórios, há ainda o desafio de reconhecer e valorizar habilidades e conhecimentos prévios de migrantes e refugiados (Silva; Pierro, 2022, p. 168)

Nota-se, dessa forma, que as instituições de ensino precisam realizar uma avaliação prévia para desenvolver um plano de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico personalizado para os estudantes refugiados e migrantes (Cerna, 2019).

Apresentados os aspectos atinentes às políticas de assistência estudantil no contexto brasileiro, no próximo capítulo aborda-se a contextualização da pessoa refugiada e o fenômeno migratório. Cabe salientar que a revisão da literatura fica limitada ao período contemporâneo do século XX (a partir de 1951 até os dias atuais), com o objetivo de fornecer uma compreensão acerca das migrações forçadas e do instituto do refúgio sem um aprofundamento teórico acerca desses fenômenos. Nesse sentido, são apresentados alguns conceitos e contextos históricos julgados essenciais para uma melhor compreensão das situações que remetem à migração forçada, além de reflexões sobre a proteção e a assistência a essa população.

## 2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESSOA REFUGIADA E BREVES REFLEXÕES SOBRE O FENÔMENO MIGRATÓRIO

De acordo com Gerbeau (2017, p. 4), as políticas coloniais, a expropriação de terras e as políticas econômicas de cunho liberais ou neoliberais assentaram as bases para transformar a população marginalizada em mão de obra em “permanente provisoriedade” (SAYAD, 1998) e “despossuídos” como aponta Feldman-Bianco (2015). Segundo Schimanski e Dos Santos (2018, s.p.), as migrações forçadas representam um colapso do sistema capitalista, ou seja, uma questão social grave que está no cerne das relações capitalistas (idem, 2018, s.p.), haja vista que o capitalismo é um sistema autodestrutivo (MÉSZÁROS, 2002), uma espécie de “parasitismo social” em que as elites econômicas exploram as classes menos favorecidas (BAUMAN, 2010). Tais colocações indicam como o contexto histórico e sociopolítico podem impactar a dinâmica migratória, forçando as pessoas a migrarem por condições de vida dignas. Nesse diapasão, Marinucci e Milesi (2006), destacam que o fenômeno migratório é complexo e cada vez mais diversificado. Com isso, os autores elencam algumas causas impulsionadoras desses deslocamentos humanos, entre elas:

as transformações ocasionadas pela economia globalizada, as quais levam à exclusão crescente dos povos, países e regiões e sua luta pela sobrevivência; a mudança demográfica em curso nos países de primeira industrialização; o aumento das desigualdades entre Norte e Sul no mundo; a existência de barreiras protecionistas que não permitem aos países emergentes colocarem os próprios produtos em condições competitivas nos mercados; a proliferação dos conflitos e das guerras; o terrorismo; os movimentos marcados por questões étnico-religiosas; a urbanização acelerada; a busca de novas condições de vida nos países centrais, por trabalhadores da África, Ásia e América Latina; questões ligadas ao narcotráfico, à violência e ao crime organizado; os movimentos vinculados às safras agrícolas, aos grandes projetos da construção civil e aos serviços em geral; as catástrofes naturais e situações ambientais (MARINUCCI; MILESI, 2006, p. 64).

Como depreende-se do exposto por Marinucci e Milesi (2006), o fenômeno migratório é complexo e multifacetado (MOUNTZ; MOHAN, 2022). Por isso, para este estudo adota-se o conceito preconizado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM). De acordo com a OIM (2009), a migração forçada pode ser entendida como,

o movimento migratório em que existe um elemento de coação, nomeadamente ameaças à vida ou à sobrevivência, quer tenham origem em causas naturais, quer em causas provocadas pelo homem (por ex., movimentos de refugiados e pessoas internamente deslocadas, bem como

pessoas deslocadas devido a desastres naturais ou ambientais, químicos ou nucleares, fome ou projectos de desenvolvimento) (OIM, 2009, p. 41).

A definição da OIM (2009) expõe que o movimento migratório forçado pode ser causado por vários fatores, levando as pessoas a deixarem suas comunidades e países em busca de refúgio ou proteção. Para além disso, Castles (2010, p. 15), pontua que: “A utopia pós-moderna de um mundo de mobilidade sem fronteiras ainda não alvoreceu e, assim, ainda parece apropriado abordar as migrações como processos baseados na desigualdade e discriminação, e controlados e limitados pelos Estados.” Com relação a isso, Mountz e Mohan (2022), entendem que as fronteiras são uma forma de controle da mobilidade humana, em que se faz um controle seletivo de quem pode adentrá-la. Tal pensamento é corroborado Mbembe (2019, p. 1), quando expressa que “[...] a questão de um mundo sem fronteiras é uma intenção obviamente utópica.” Pode-se depreender dessas afirmativas que, no mundo “ideal” as pessoas poderiam migrar livremente entre nações, sem restrições ou limitações impostas pelos Estados, mas na prática isso ainda não se tornou uma realidade (CASTLES, 2010; MBEMBE, 2019). Assim sendo, “[...] é necessário olhar a questão do refúgio através das lentes decoloniais e contra-hegemônicas” (DA SILVA, 2022), ou seja, sob uma ótica que considere as relações de poder e as consequências do colonialismo, dentro de um contexto mais amplo que o hegemônico (DA SILVA, 2022).

Como tratado alhures, a Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados estabeleceu a definição legal do termo "refugiado" (BARRETO, 2010). No entanto, essa definição foi criada a partir de uma perspectiva eurocêntrica, excluindo pessoas que estavam em deslocamento forçado, que não se enquadravam nas categorias ocidentais de perseguição política (ABUYA; KRAUSE; MAYBLIN, 2021). Assim, de acordo com o texto da Convenção de 1951 (art. 1º) o reconhecimento de pessoa refugiada contempla,

[...] toda pessoa que, como resultado de acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e devido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, por pertencer a determinado grupo social e por suas opiniões políticas, se encontre fora do país de sua nacionalidade e não possa ou, por causa dos ditos temores, não queira recorrer à proteção de tal país; ou que, carecendo de nacionalidade e estando, em consequência de tais acontecimentos, fora do país onde tivera sua residência habitual, não possa ou por temor fundado não queira regressar a ele. (BARRETO, 2010, p. 15).

Cuida-se, de outro lado, que ainda que a Convenção de 1951 tenha sido considerada um marco na história dos direitos humanos (TÜRK, 2011), o instrumento não abarcou os eventos ocorridos fora da Europa (BARRETO, 2010; JUBILUT; MADUREIRA, 2014). A definição adotada de pessoa refugiada da Convenção de 1951 não previu os deslocamentos humanos ocorridos em outras partes do mundo como resultado do processo de desmantelamento do colonialismo (MORRICE, 2021). Sendo assim, devido às limitações estabelecidas na Convenção de 1951, os países de destino encontravam dificuldades para aplicá-la, pois conforme Barreto (2010), a Convenção de 1951 era limitada no espaço e no tempo, aplicando-se somente às pessoas refugiadas como resultado dos eventos ocorridos na Europa antes de 1º de janeiro de 1951. Morrice (2021) argumenta que o sistema internacional de proteção aos refugiados está intrinsecamente ligado ao legado colonial europeu. Com efeito, diante dessas limitações era preciso revisar a Convenção de 1951 para ampliar seu escopo temporal e geográfico (BARRETO, 2010; JUBILUT; MADUREIRA, 2014).

Para “corrigir” essas limitações, a ONU estabeleceu o Protocolo Adicional de 1967 à Convenção de 1951, que removeu as limitações temporais e geográficas da Convenção (BARRETO, 2010; JUBILUT; MADUREIRA, 2014). O Protocolo Adicional de 1967, ratificado pela ONU, (re)define que o termo "refugiado" que, para os fins deste Protocolo, significa qualquer pessoa que se enquadre na definição dada na Convenção de 1951, sem as restrições temporais e geográficas (BARRETO, 2010).

Apesar disso, o “pensamento hegemônico engendrado no conceito de refugiado aparentemente com visão neutra, subjaz um projeto de invisibilidade e opressão humana, reforçado pela ideia separatista e enraizada em uma matriz colonial” (DA SILVA, 2022), uma vez que a herança colonial subjacente da Convenção de 1951 continuava a ter um impacto significativo na questão das pessoas em deslocamento humano forçado (ABUYA; KRAUSE; MAYBLIN, 2021). Por isso, anos mais tarde, devido aos deslocamentos forçados que ocorriam em outros continentes, países Africanos e Latino Americanos tiveram que desenvolver suas próprias convenções (DA SILVA, 2022). Com relação ao continente africano, foram criados instrumentos regionais, como a Convenção da Organização da Unidade Africana (OUA) de 1969, hoje conhecida como Convenção Africana (DA SILVA, 2022). Jubilit e Madureira (2014, p. 15), explicam que essa Convenção adveio de “[...] um contexto de recrudescimento de conflitos civis em virtude dos processos de descolonização pelos quais passava o continente africano” e ampliou o conceito de pessoa refugiada,

como “[...] pioneira ao designar “agressão, ocupação externa, dominação estrangeira ou acontecimentos políticos que perturbem gravemente a ordem pública” (MOREIRA; SALA, 2018, p. 20) e não exigindo “[...] dessas pessoas o receio fundado de perseguição” (JUBILUT; APOLINÁRIO, 2010, p. 283).

Outro instrumento regional é a Declaração de Cartagena de 1984, que ampliou o conceito de pessoa refugiada (DA SILVA, 2022). A Declaração de Cartagena adveio da necessidade de proteger as pessoas que fugiam “[...] por conta da eclosão de diversos regimes ditatoriais, [...] “tendo em vista que tais regimes desrespeitavam sistematicamente os mecanismos e instrumentos de proteção de direitos humanos” (JUBILUT; MADUREIRA, 2014, p. 15 e 18). A Declaração de Cartagena ampliou o conceito de refugiado, pois considerou também “a grave e generalizada violação de direitos humanos como um de seus elementos caracterizadores” (Idem, 2014, p. 16).

Mas, os processos migratórios vão além de questões geográficas locais, que afetam as regiões como América Latina e África (SCHIMANSKI; DOS SANTOS, 2018, s. p.). Na percepção de Castles (2017, p. 1.543), as políticas migratórias têm problemas intrínsecos, pois tendem a definir as pessoas como migrantes, categorizando-as burocraticamente e regulando seus movimentos. Além disso, essas políticas não lidam com as desigualdades fundamentais dos meios de subsistência, segurança humana e oportunidades (Idem, 2017, p. 1.543).

Feldman-Bianco (2015, p. 20), indica que vários estudos apontam a “inseparabilidade entre deslocamentos, racialização, colonialismo, capitalismo e suas estruturas de dominação e desigualdades que transpassam os Estados-nações.” De acordo com Castles (2017, p. 1.542), o colonialismo teve um impacto significativo na destruição das formas prévias de comunidade e na exploração do trabalho e dos recursos naturais, resultando na divisão Norte-Sul que ainda vige. O continente africano é um exemplo disso, já que em sua história enfrentou diversos conflitos armados e guerras (SCHIMANSKI; DOS SANTOS, 2018). A Somália, por exemplo, apresenta insegurança alimentar e fragilidade das fontes de subsistência (ZETTER, 2015). No continente asiático houve a fuga de milhares de refugiados *rohingyas* de Mianmar para Bangladesh. No Oriente Médio, a Síria representou um dos países com maior número de deslocamentos humanos (SCHIMANSKI; DOS SANTOS, 2018, p. 7), entre outros.

Pode-se depreender que, essas migrações forçadas, para além de outros eventos, são muitas vezes decorrentes de séculos de dominação colonial (FELDMAN-

BIANCO, 2015; GERBEAU, 2017; DA SILVA, 2022). Existem muitos desafios a serem superados, tendo em vista que a definição de pessoa refugiada é restrita e não abrange novas formas de migração forçada, a exemplo daqueles decorrentes de violência de gênero e questões de identidade de gênero, o que limita a proteção dada a mulheres e homossexuais (JUBILUT; APOLINÁRIO, 2010; JUBILUT; MADUREIRA, 2014). Sobre isso, Baeninger (2018, p. 18), explana que as migrações seguras/ordenadas/regulares são aquelas que asseguram os direitos das pessoas migrantes e refugiadas, inclusive que contemplem as questões de gênero, de populações LGBTQIA+, dos povos originários, entre outros.

Jubilut e Apolinário (2010, p. 282) observam que as mudanças ambientais, como as relacionadas ao clima, têm ocasionado os deslocamentos humanos em massa, situação que, segundo os autores, tende a se agravar. Como exemplo disso, cita-se o caso dos migrantes forçados a deixar suas casas devido a desastres ambientais, como ocorreu no Haiti após o terremoto de 2010 e sucessivos eventos ambientais (Idem, 2010). Sobre esse terremoto, Macedo (2019, p. 48), relata que esse evento "deslocou certezas e rompeu linearidades, revelou abismos, desencadeou movimentos", em outros termos, esse trágico evento teve um impacto profundo na vida da população afetada, desvelando questões como a desigualdade social e a precariedade das condições de vida naquele país (Idem, 2019).

Em alguns países, como o Brasil, é possível requerer acolhida humanitária, devido a uma crise humanitária causada por fatores naturais ou humanos do país de origem ou residência dos que requerem (RODRIGUES, 2019, p. 13). Esse visto possibilita um *status* legal a pessoas que não são consideradas refugiadas pela Convenção de Genebra sobre Refugiados de 1951 ou pela Declaração de Cartagena, mas que não podem retornar para o seu país de origem devido às obrigações do Estado com o princípio de não repulsão (FREIER; GAUCI, 2020). No entanto, "[...] esses povos enfrentam muitas dificuldades, entre os quais a inviabilidade de usufruto dos mesmos benefícios que gozam os refugiados" (SILVA; GESTAL, 2018, p. 539).

Independente do fator propulsor da fuga, a migração forçada pode levar as pessoas a realizar travessias perigosas em embarcações precárias, em alto mar, a vista que o "[...] número de pessoas que morreram ou desapareceram tentando chegar à Europa de barco dobrou entre 2022 e 2021, para mais de 3 mil" (NAÇÕES UNIDAS, 2022, s.p.). Além do risco físico, Plener et al. (2017, p. 734) relatam que esse tipo de jornada pode ter um impacto psicológico negativo nas pessoas refugiadas, 41% delas

descreveram ter presenciado a morte de um familiar ou amigo durante seus percursos migratório. Portanto, a migração forçada pode ter consequências dolorosas tanto em termos físicos quanto psicológicos para aqueles que se veem obrigados a empreendê-la.

Além dessa situação degradante, esses indivíduos podem ser impedidos de ingressar nos países de destino por conta de medidas adotadas, por exemplo, por diversos países da União Europeia, como já apontava López-Cifuentes (2008). Neto (2018, p. 396), manifesta que esses indivíduos, geralmente, padecem por conta dos discursos “[...] de culpabilização quanto a “males sociais”, daí emergindo modalidades de atuação governamental voltadas à restrição forçada da mobilidade espacial.” Para além disso, as migrações forçadas estão relacionadas a séculos de colonialismo, políticas neoliberais e instabilidade financeira (CARTON; FABART, 2021). Esses motivos contribuem tanto para a intensificação dos fluxos migratórios que ocorrem tanto de países do Sul para países do Norte quanto dentro do próprio hemisfério Sul (Idem, p. 30). Segundo Zetter (2015), a maioria das migrações forçadas (95%) ocorre no Sul Global e, os continentes como Ásia e África são os que mais acolhem pessoas refugiadas, ainda que em condições precárias (ZETTER, 2015). Em 2019, países como Turquia, Colômbia, Paquistão e Uganda acolheram um terço das pessoas refugiadas, apesar de representarem apenas 1,6% da economia mundial (CARTON; FABART, 2021).

Como pontua Mbembe (2019, p. 1), “[...] as fronteiras contemporâneas correm o risco de se tornarem lugares de reforço, reprodução e intensificação da vulnerabilidade para grupos estigmatizados e desrespeitados, para os mais marcados racialmente, cada vez mais dispensáveis [...]”. Castles (2010, p. 15), entende que as restrições nos controles transfronteiriços ficaram muito rigorosas. Tal situação pode ter sido agravada pelos atentados de 11 de setembro, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, e com isso “[...] alastrou-se um clima de desconfiança e suspeita em relação a todos os estrangeiros que, em sua maioria, fogem da fome e da precariedade de sua dignidade” (MARINUCCI; MILESI, 2006, p. 59), fazendo com que as migrações se tornassem uma preocupação com questões atinentes ao terrorismo, a ameaça ao emprego e à segurança dos nacionais (MARINUCCI; MILESI, 2006).

Embora os países signatários da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967 tenham obrigações internacionais de proteger os refugiados (MORREIRA, 2014), muitos países do Norte Global têm expressado preocupação com a entrada dessas

populações (CHIMNI, 2004). Essa situação resultou em medidas restritivas, como o aumento do controle policial e militarizado, e levou à prisão, deportação, devolução ou confinamento em centros de detenção de homens, mulheres e crianças (FELDMAN-BIANCO, 2015; 2018). Essas medidas quiçá fazem parte de estratégias para combater os "novos indesejáveis", ou seja, pessoas consideradas como descartáveis (FELDMAN-BIANCO, 2015; 2018). Essas situações podem expor ainda mais a situação vulnerável das pessoas em situação de refúgio, já que a ideia de que eles ameaçam a segurança da população autóctone conduz a marginalização e exclusão desses indivíduos (LUSSI, 2015, p. 140).

Refugiados da bestialidade das guerras, dos despotismos e da brutalidade de uma existência vazia e sem perspectivas têm batido à porta de outras pessoas desde o início dos tempos modernos. Para quem está por trás dessas portas, eles sempre foram – como o são agora – estranhos. Estranhos tendem a causar ansiedade por serem diferentes – e assim, assustadoramente imprevisíveis [...]” (BAUMAN, 2017, p. 13, tradução livre).

Como pontua Bauman (2017), as pessoas refugiadas e também as migrantes são vistas como “estranhos” nos lugares de destino, ao passo que essa “estranheza” pode gerar ansiedade devido às diferenças culturais e a imprevisibilidade que esses estrangeiros representam. Macedo (2017b) endossa esse pensamento de Bauman, compreendendo que,

Migrantes e refugiados, pessoas que fogem da brutalidade das guerras e despotismos, da fome e vem bater à porta de outras pessoas, tem sido sempre considerados estranhos, desconhecidos, e responsabilizados por situações e ambivalências sobre as quais há inúmeras e históricas causas. Paradoxalmente, juntamente com o crescimento desta imigração massiva tem crescido a xenofobia, o racismo e o nacionalismo, bem como o número dos representantes políticos destes segmentos, cujo projeto de confinamento e exclusão dos considerados indesejáveis é agora ameaçado pelos grandes contingentes que migram (MACEDO, 2017b, p. 405).

Além dessa estranheza, há uma questão de solidariedade seletiva em relação aos migrantes na política de imigração do Norte Global (COSTELLO; FOSTER, 2022). Redin (2022, p. 51), interpreta que a exclusão das pessoas migrantes e refugiadas ocorre quando não se reconhece sua nacionalidade e identidade cultural, e que essa exclusão pode ser observada em situações de racismo estrutural e segregação socioeconômica nos lugares de destino. Os últimos acontecimentos oriundos da Guerra da Ucrânia evidenciaram isso, enquanto uns são selecionados e acolhidos,



outros são preteridos, estigmatizados e excluídos, com base em características raciais ou étnicas (PARÉ, 2022).

Para Feldman-Bianco (2018), ao longo da história, as leis de imigração pelo mundo têm feito distinções entre migrantes considerados "desejáveis" e "indesejáveis". Essa perspectiva é reforçada pela visão colonialista, em que "[...] o migrante do Sul Global é visto como cidadão de segunda categoria, detentor de "menos direitos", ou seja, é submetido a marcadores de subalternidade, como raça, língua e religião, que o inferiorizam diante dos demais indivíduos" (SILVA; ROCHA; D'AVILA, 2020, p. 20).

De acordo com Bauman (2017, p. 38), uma vez classificados pela opinião pública como potenciais terroristas, os migrantes se encontram além dos domínios da responsabilidade moral e da compaixão. A Convenção de 1951 estabelece que as pessoas refugiadas têm direito a proteção pelo princípio de *non-refoulement*, que proíbe a devolução de refugiados para territórios onde possam sofrer perseguição ou ameaça de perseguição (BARRETO, 2010). No entanto, Volker Türk, criticou a postura de muitos países quanto ao tratamento dado à população de refugiados, manifestando o seguinte:

Famílias aterrorizadas vem sendo deportadas no meio da noite, muitas vezes em convivência com agentes de segurança dos países de origem [...] Tratar os seres humanos dessa maneira não é apenas prejudicial para eles, mas também para a sociedade em geral, já que seus efeitos levam à desumanização dos indivíduos e à brutalização de uma sociedade como um todo (ACNUR, 2017, website).

Para Sassen (2016), a globalização é apontada como um dos fatores impulsionadores das migrações forçadas, "[...] enterrando qualquer possibilidade de universalização dos direitos humanos ou de garantia e proteção à cidadania" (MARINUCCI; MILESI, 2006, p. 56). Bauman (2017) argumenta que a 'crise' dos refugiados é resultado da globalização e da falta de ação política para resolver as causas subjacentes da migração forçada. Por outro lado, Macedo (2018) destaca que as populações migrantes são agentes de transformação social, questionando heranças do colonialismo e processos de racialização, experienciados em "um mundo racial-cis-hétero-patriarcal" (SILVA; ROCHA; D'AVILA, 2020). Segundo Silva (2020), esse sistema de opressão estrutural considera apenas uma forma de saber, de ser e de estar no mundo que é a eurocêntrica.

Recentemente, cinco países contribuíram com o aumento no número de pessoas deslocadas em 2022, a saber: Iêmen, Síria, Mianmar, Etiópia e Ucrânia (NAÇÕES UNIDAS, 2022a). Na região das Américas, entre os países que têm demandado um maior número de deslocados forçados estão a Venezuela e a Colômbia (NAÇÕES UNIDAS, 2022b). Essa informação pode ser pertinente para compreender o impacto regional da crise e para o delineamento de políticas e ações de assistência humanitária na região.

Ante o exposto acerca da contextualização da pessoa refugiada e breves reflexões sobre o fenômeno migratório, que contribuíram para uma melhor compreensão do assunto e de sua complexidade, bem como da pertinência de refletir sobre as causas subjacentes a esse fenômeno, com vistas ao respeito aos direitos humanos, no próximo capítulo aborda-se as políticas públicas voltadas para as pessoas refugiadas e migrantes no Brasil. Pois, conforme destacado por Baeninger (2018, p. 13), no que concerne às “[...] migrações Sul-Sul entre e em direção aos países da América Latina, na última década, demonstram a complexidade e heterogeneidade [...]” desse fenômeno. Marinucci e Milesi (2005), já haviam apontado que as migrações exigem a adoção de políticas que valorizem a cidadania universal, a solidariedade e as ações humanitárias. Em vista disso, os Estados-nações devem encarar as migrações como um benefício, não como um problema (Idem, 2005). Portanto, torna-se fundamental conhecer as políticas públicas voltadas às pessoas refugiadas e migrantes e os desafios para sua implantação, visando garantir a proteção e a dignidade desses indivíduos.

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS REFUGIADAS E MIGRANTES NO BRASIL

A Política Pública tem como objetivo resolver problemas públicos e atender às necessidades e direitos dos cidadãos (SECCHI, 2020). No entendimento de Derani (2004, p. 22) a “[...] política pública é um conjunto de ações coordenadas pelos entes estatais, em grande parte por eles realizadas, destinadas a alterar as relações sociais existentes”. Sob esse prisma, como um “fato social completo” (SAYAD, 1998, p. 15), a proteção dos direitos das pessoas refugiadas e migrantes deve ser garantida como uma política pública.

Em 2020, 85% das pessoas refugiadas do mundo foram acolhidas em países em desenvolvimento, incluindo o Brasil (ACNUR, 2020), que ocupa atualmente a 3ª posição nas Américas em solicitações de refúgio (SILVA, 2022). Devido às restrições cada vez mais rigorosas à entrada de pessoas migrantes e refugiadas oriundas de países do Sul no Norte Global (BAENINGER et al., 2021); o Brasil tem sido uma rota de fluxos migratórios transnacionais Sul-Sul (BAENINGER, 2018; BAENINGER et al., 2021), “[...] e, entre estes, os nacionais de África, continente com o qual o país possui laços históricos estreitos” (SILVA, SILVEIRA; MULLER, 2018, p. 284). Cabe destacar que, a imigração desempenhou um papel significativo na construção do Brasil ao longo da sua história, incluindo a migração voluntária de europeus e asiáticos, bem como a migração forçada de africanos como escravos (GONZALEZ; SILVA, 2015, p. 57).

Silva e Lima (2017), destacam que preconceitos enraizados na sociedade brasileira podem afetar a construção de uma sociedade mais igualitária e receptiva às diferenças,

Ainda que o Brasil seja um país heterogêneo, há uma realidade cheia de preconceitos, os quais existem de modo camuflado em alguns aspectos, pois, os brasileiros vivem um paradigma colonial, e ainda há desrespeito às minorias ou indivíduos com baixo nível socioeconômico (SILVA; LIMA, 2017, p. 390).

Nesse viés de pensamento, Da Veiga Silva (2022, p. 109) argumenta que o Brasil “[...] é atravessado pela colonialidade, resultante das intrusões coloniais sofridas no século XV”, pois “[...] apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18) e, diante disso, “[...] o Brasil está inserido de maneira subalternizada em uma estrutura de poder mundial, resultado do colonialismo e cuja hegemonia ainda está concentrada nas mãos das sociedades do Norte Global” (DA VEIGA SILVA, 2022, p. 103). Moulin (2011) ressalta a dependência das pessoas refugiadas pelo reconhecimento de seu *status* por parte Estado de acolhida, de modo a garantir seus direitos básicos, como saúde, trabalho e educação,

O refugiado, pois, depende do reconhecimento de seu status (dos motivos fundados e subjetivos do temor que justificam a fuga) por parte de um outro Estado para readquirir, ainda que minimamente, qualquer possibilidade de acesso a direitos básicos. Embora supostamente protegido pelo guarda-chuva do direito humanitário e por agências governamentais internacionais (dentre as quais se destaca o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – Acnur), a retomada de seus direitos básicos depende,

prioritariamente, de sua reintegração territorial e, por consequência, jurídica ao espaço da política governamental (MOULIN, 2011, p. 148).

Moulin (2011) enfatiza a necessidade da reintegração territorial e jurídica da pessoa em situação de refúgio como forma de assegurar a sua dignidade e respeito aos direitos humanos. Contudo, a adoção crescente de medidas neoliberais no Brasil, consoante Reymão e Mello Neto (2019), afasta o país de um sistema de garantias de direitos, o que vulnerabiliza ainda mais as pessoas na condição de refúgio, e vai na contramão do que é preconizado pela CF/88, que garante a igualdade perante a lei e a inviolabilidade dos direitos à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade para todos os cidadãos e estrangeiros residentes no país (BRASIL, 1988).

Para Bauman (2007), “[...] os refugiados são pessoas sem Estado, mas num novo sentido: sua carência é elevada a um nível inteiramente novo pela inexistência, ou pela presença fantasma, de uma autoridade estatal à qual sua cidadania pudesse referir-se” (BAUMAN, 2007, p. 43-44). Por essa perspectiva, Bauman (2007) indica que além de não terem um Estado que os represente, muitos indivíduos em situação de refúgio também enfrentam a ausência ou a falta de comprometimento das autoridades estatais dos países de acolhida em relação à proteção de seus direitos e necessidades básicas, tornando-se “forçoso conceder-lhes um mínimo” (SAYAD, 1998, p. 158), o que pode expressar a condição de vulnerabilidade desses indivíduos.

Segundo Cavalcanti (2005), a temática das migrações tem sido pauta na agenda de governos e organizações internacionais. Tal como assinalado por Milesi (2005), é imperioso que as discussões acerca das políticas públicas para migrações forçadas sejam levadas aos órgãos decisórios das entidades governamentais, de modo a transformá-las em medidas efetivas para enfrentar as causas desses deslocamentos forçados. E, com isso, implementar políticas cabíveis que assegurem condições dignas, respeito aos direitos e integração daqueles que são obrigados a migrar devido à força imposta pelo processo de globalização neoliberal e dos reflexos das disparidades das relações socioeconômicas vigentes (MILESI, 2005; MARINUCCI; MILESI, 2005; MARINUCCI; MILESI, 2006). Na visão de Lussi (2015, p.142), as respostas de políticas públicas aos desafios das migrações e do refúgio devem ser interdisciplinares, integradas, contextualizadas e capazes de reconhecer a complexidade do tema sem simplificações.

No ordenamento jurídico brasileiro, a Lei nº 9.474 de 1997, trata da Política de Refúgio (BRASIL, 1997), foi por meio desta legislação que o Brasil se alinhou à Convenção de Genebra (1951), ao seu Protocolo Adicional (1967), e à Declaração de Cartagena (1984). A política pública estabelecida pela Lei do Refúgio (Brasil, 1997), em seu artigo 1º define quais as situações ensejam o reconhecimento de pessoa refugiada:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

- I -Devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II -Não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III-devido a grave e generalizada violação de direitos humanos,é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (BRASIL, 1997).

De acordo com Andrade e Marcolini (2002), no contexto brasileiro, uma das motivações da política para as pessoas refugiadas foi a necessidade de reorganização da agenda externa do Estado brasileiro, em busca de uma imagem mais positiva no cenário internacional, bem como da adesão à ideia da globalização dos direitos humanos. Esses fatores facilitaram a incorporação da questão das pessoas refugiadas na agenda nacional (ANDRADE; MARCOLINI, 2002, p. 172).

Desde a implementação da Lei do Refúgio (Brasil, 1997), o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) - órgão do Ministério da Justiça e Segurança Pública - tem estabelecido regras e rotinas para avaliar novas solicitações de refúgio, além de controlar a extensão, perda e cessação da condição de refugiado no Brasil (MOREIRA, 2014). Além dos órgãos governamentais, ONGs e outras entidades também auxiliam no acolhimento e orientação dos direitos e deveres das pessoas refugiadas, como a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro e de São Paulo, Missão Paz em São Paulo, a ONG *I Know My Rights* (IKMR) e a Casa de Passagem Terra Nova (DE ALMEIDA, 2018, p. 595).

De acordo com o relatório 'Refúgio em Números', elaborado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), em 2020 foram reconhecidas 57.099 pessoas como refugiadas no país e a Venezuela liderou o ranking de nacionalidades com maior número de solicitações aceitas, seguida por Síria e Congo (SILVA et al., 2021, p. 1). Segundo dados extraídos da 7ª edição do relatório 'Refúgio em Números'

em 2021 houve um aumento de 208 solicitações em relação a 2020, com 29.107 pessoas solicitando refúgio no país, desses 53,7% dos solicitantes eram homens e 46,3% mulheres (JUNGER et al., 2021, p. 5).

Houve ainda, conforme apontado por Tonhati e Macedo (2020) um aumento de mulheres chegando ao Brasil, especialmente de países do Sul-Global, como Venezuela e Haiti. Este fenômeno, conhecido como 'feminização das migrações', vem se consolidando desde 2015 (MARINUCCI; MILESI, 2005; MARINUCCI; MILESI, 2006; CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2022). Além disso, houve ainda um aumento de crianças e adolescentes chegando ao país (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2022), à proporção que 50,4% das pessoas reconhecidas como refugiadas eram crianças e adolescentes entre 5 e 14 anos (JUNGER et al., 2021, p. 5). No final de 2021, 60.011 pessoas haviam sido reconhecidas como refugiadas no Brasil (Idem, p. 5).

O Relatório 'IMIGRAÇÃO E REFÚGIO NO BRASIL: RETRATOS DA DÉCADA DE 2010' aponta que de 2010 a 2020, as nações com o maior número de pessoas reconhecidas como refugiadas foram: Colômbia em 2010, República Democrática do Congo em 2011 e a Síria entre 2013 e 2018. Já em 2019 e 2020, a Venezuela liderou o ranking (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Com relação a imigração, a Lei nº 13.445/2017, também conhecida como Lei de Migração, dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante (BRASIL, 2017). A Lei de Migração (Brasil, 2017), foi criada com o objetivo de modernizar as normas regulamentadoras da migração e substituir a Lei anterior (6.815/1980), conhecida como "Estatuto do Estrangeiro" (CAVALCANTI, OLIVEIRA E SILVA, 2021), cujo teor era securitário (REDIN, 2022). O texto da Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) estabelece as bases legais para a migração e visitação no Brasil, garantindo direitos e deveres para os indivíduos que se enquadram nas seguintes categorias:

Art. 1º [...].

§ 1º Para os fins desta Lei, considera-se:

I - (VETADO);

II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro (BRASIL, 2017).

Segundo Rodrigues e Pereira (2017), a Lei de Migrações veio a requerer do Poder Público e da sociedade civil uma mudança de postura em relação aos migrantes, a fim de garantir a proteção isonômica de seus direitos humanos, haja vista que “[...] a proteção isonômica de direitos humanos de migrantes e cidadãos é uma forma de retificar o desequilíbrio entre cidadãos e migrantes na fruição destes direitos” (SILVA, 2017, p. 49).

Além da Lei de Migrações, foi promulgada a Lei nº 13.684/2018, que estabelece medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária (BRASIL, 2018a). A lei define os termos "situação de vulnerabilidade", "proteção social" e "crise humanitária". À luz do artigo 3º da Lei, que define os termos utilizados, como situação de vulnerabilidade, proteção social e crise humanitária:

Art. 3º Para os fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I – situação de vulnerabilidade: condição emergencial e urgente que evidencie a fragilidade da pessoa no âmbito da proteção social, decorrente de fluxo migratório desordenado provocado por crise humanitária;

II – proteção social: conjunto de políticas públicas estruturadas para prevenir e remediar situações de vulnerabilidade social e de risco pessoal que impliquem violação dos direitos humanos; e

III – crise humanitária: situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave e generalizada violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário que cause fluxo migratório desordenado em direção a região do território nacional (BRASIL, 2018a).

Além disso, a lei determina que as medidas de assistência emergencial visam à ampliação de políticas públicas, incluindo proteção social, atenção à saúde, oferta de atividades educacionais, formação e qualificação profissional, entre outros (BRASIL, 2018a). Essas medidas têm como objetivo ajudar as pessoas afetadas pela crise humanitária a se estabelecerem em segurança no país, considerando que “[...] os imigrantes tendem a se tornar o grupo mais vulnerável da população, carecendo de estruturas básicas de vida” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2013, p.10).

Milesi et al. (2021), retratam que apesar da existência de dispositivos jurídicos e legais no Brasil que garantam os direitos das pessoas migrantes e refugiadas, o processo de acolhimento e tratamento desses indivíduos é complexo e de difícil concretização. Por isso, Milesi, Araújo e Alpires (2022, p. 13) explicam que é preciso ter um olhar mais amplo para a inclusão de pessoas migrantes e refugiadas, levando em consideração políticas equitativas que contemplem questões de raça, identidade de gênero, orientação sexual, etnia, deficiências e idade. Os autores destacam que “[...] a partir do aumento do fluxo de migração forçada de pessoas da nacionalidade venezuelana, o número de crianças e adolescentes solicitantes de refúgio é crescente” e neste caso, “[...] conforme o Código Civil Brasileiro, as crianças e adolescentes desacompanhados/as ou separados/as não poderiam ser solicitantes de refúgio até que estivessem com sua guarda regularizada judicialmente” (MILESI; ARAÚJO; ALPIRES, 2022, p. 13).

Macedo (2017) entende que esse processo envolve diversas “ambivalências” e fatores que acabam gerando um descompasso entre a legislação e a realidade vivenciada pelos migrantes. Como resultado, essas experiências costumam ser marcadas por “precariedades e incertezas” (MACEDO, 2017). Essas “precariedades e incertezas”, destacadas por Macedo (2017), levam muitas pessoas imigrantes, que devido à falta de informação, como também de documentação e de condições financeiras a estarem sujeitas, por exemplo, submissão a condições análogas à escravidão, trabalho infantil, aliciamento para fins de exploração sexual, entre outros (SILVA; LIMA, 2017). Essa realidade demonstra que, para discutir as desigualdades enfrentadas por migrantes e pessoas refugiadas, torna-se indispensável ter uma compreensão ampla das políticas migratórias (LUSSI, 2015, p. 137).

Nesse aspecto, segundo Heidemann (2014, p. 33), uma política pública tem dois elementos-chave: intenção e ação. A intenção refere-se ao propósito de resolver um problema público, enquanto a ação materializa-se na implementação de soluções para tal resolução (Idem, 2014). Derani (2004, p. 23) enfatiza que a “[...] realização de políticas públicas pelo Estado [...] perfaz o cumprimento de um dever”. Essa assertiva baseia-se na responsabilidade do Estado de atender às necessidades da sociedade, bem como promover o bem-estar. Marinucci (2019), pontua que as migrações, independente de suas causas, não podem ser simplificadas por números ou ainda meramente categorizadas, pois:



Elas são protagonizadas por seres humanos. Não por coletividades abstratas, uniformes e padronizadas – “os” migrantes, “os” estrangeiros, “os” refugiados – e sim por sujeitos concretos que possuem biografias singulares, trajetórias existenciais específicas, recursos materiais, simbólicos e sociais peculiares (MARINUCCI, 2019, p. 7).

Em poucas palavras, Marinucci (2019) destaca a pertinência de valorizar a individualidade e a complexidade das pessoas envolvidas nos processos migratórios, indo além de estatísticas, generalizações ou categorizações. À vista disso, torna-se essencial que todos se envolvam na busca por soluções para os deslocamentos humanos forçados, motivados, dentre outros fatores, por falhas estruturais, políticas econômicas equivocadas, instabilidade política, fome e miséria (MILESI, 2005).

Ademais, Marinucci e Milesi (2005b) ressaltam que as migrações podem desempenhar um papel positivo, impulsionando o desenvolvimento econômico e social dos países. Essa afirmativa ressalta a necessidade de se repensar o mundo com base na cidadania universal, solidariedade e ações humanitárias, diferente do pensamento de competitividade econômica e de fechamento de fronteiras (MARINUCCI; MILESI, 2005b). Conforme expõe Baeninger (2018, p. 19), é preciso que o Estado forneça à população de migrantes e refugiados, o acesso aos serviços públicos, de modo a assegurar a tríade segura/ordenada/regulada. Diante disso, é salutar pensar em políticas públicas e medidas com resultados perenes, que viabilizem “[...] o adensamento do sentimento de pertença e cidadania que condiciona sua integração efetiva ao corpo social que o recebe” (BAENINGER, 2018, p. 21). E, nesse contexto, propiciar o acesso à educação para pessoas migrantes e refugiadas é crucial (MILESI et al., 2021).

Apresentados, então, os instrumentos normativos voltados à população de refugiados e migrantes no Brasil, concorda-se com Gediell e Barbosa (2021a, p. 112), quando os autores expõem que a demanda de “[...] de políticas públicas de acesso à educação universitária para refugiados e migrantes está fundamentada na complexidade dos fluxos migratórios contemporâneos, com suas implicações econômicas políticas e sociais que dificultam a efetivação desses direitos”. Para uma melhor compreensão do direito à educação para esses indivíduos, o próximo capítulo, aborda a questão do direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes, pois conforme aponta a UNESCO (2022, online) “Toda crise humanitária é também uma crise educacional”, assim sendo, apresentam-se as principais convenções internacionais sobre o tema, bem como as barreiras que elas enfrentam no seu acesso

à educação superior, e de forma sintética, apresenta-se a Cátedra Sérgio Vieira de Mello.

## 2.4 ACESSO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos considera a educação como um direito humano básico ao estabelecer que "toda pessoa tem direito à educação" (ONU, 1948). No entanto, as pessoas migrantes e refugiadas enfrentam restrições no acesso à educação superior (BEN-MOSHE et al., 2008; DRYDEN-PETERSON; GILES, 2010; CREMONINI, 2016; ROSSA; MENEZES, 2017; STEVENSON; BAKER, 2018; UNESCO, 2018).

Segundo Arar et al. (2019), poucos dos países signatários da Convenção de 1951 e de seu Protocolo Adicional de 1967 possibilitam acesso à educação superior para pessoas refugiadas ou outras pessoas que requeiram proteção internacional, isto é, garantir o direito à educação para todos é ainda um grande desafio global, especialmente para migrantes forçados indocumentados que encontram barreiras no acesso à educação (UNESCO, 2018).

Para fins deste estudo, entende-se a educação como um "bem público" (SANTOS, 2011), "direito social e dever do Estado" (DIAS SOBRINHO, 2010). Além disso, compreende-se a educação como um processo libertador e transformador, que desenvolve a capacidade de pensar criticamente e contestar a realidade (FREIRE, 1987). Assim sendo, a educação é também um ato político, no qual pode-se expressar o pluralismo de ideias e visões de mundo e, não por acaso as políticas públicas na área da educação podem manifestar isso (DOURADO, 2010).

Com relação ao direito à educação, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada em 2015, entre as áreas de abrangência, a educação, está incluída, tendo como meta "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", reafirma-se o compromisso dos países em garantir o direito à educação para todos (NAÇÕES UNIDAS, 2015; DE LIMA MADUREIRA; DA ROSA, 2021).

No que diz respeito ao acesso à educação para pessoas refugiadas e migrantes forçadas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elaborou um relatório intitulado "Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros", no qual destaca-se que a negação da

educação a esses indivíduos pode agravar sua vulnerabilidade, levando à marginalização e frustração (UNESCO, 2018, p. 7 e 23). A UNESCO enfatiza neste documento, que os sistemas educacionais precisam atender às necessidades das pessoas refugiadas e migrantes:

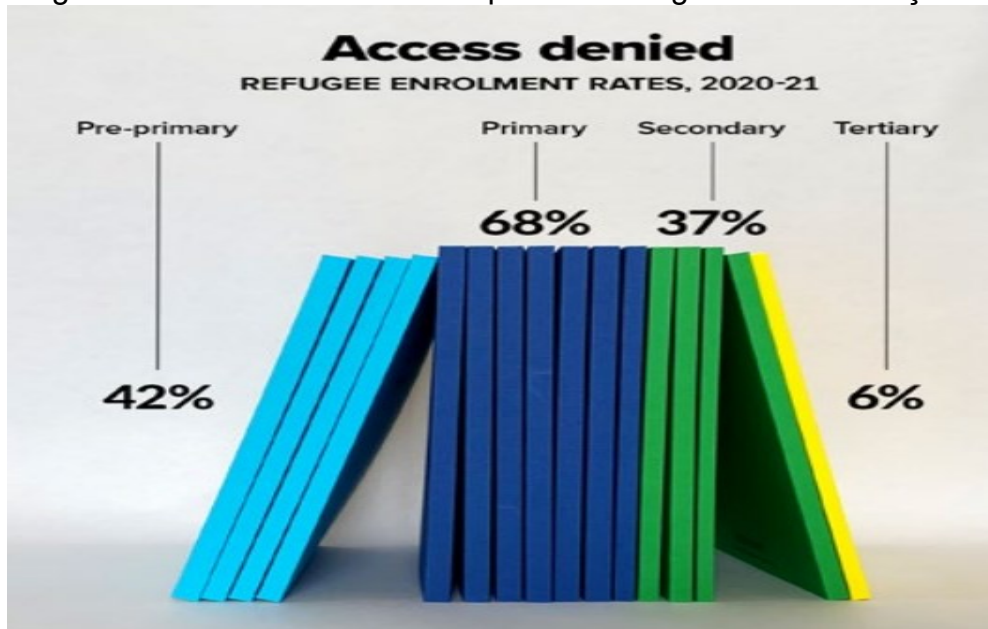
A migração e o deslocamento demandam que os sistemas educacionais adequem as necessidades dos que se mudam e dos que ficam para trás. Os países devem reconhecer em suas leis o direito de migrantes e refugiados à educação e aplicar esse direito na prática. [...] Os sistemas educacionais devem ser inclusivos e cumprir seu compromisso em relação à equidade. Os docentes precisam ser preparados para lidar com a diversidade e com os traumas associados às migrações e, principalmente, aos deslocamentos [...] (UNESCO, 2018, p. 10).

Outrossim, o direito à educação para pessoas em situação de refúgio foi ratificado pela Declaração de Nova Iorque de 2016, que reafirma esse direito como fundamental como forma de ajudá-las a reconstruir suas vidas (DE LIMA MADUREIRA; DA ROSA, 2021; GEDIEL; BARBOSA, 2021a). Sob esse prisma, o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular de 2018, que se configura como um “[...] acordo internacional intergovernamental para a migração internacional” (BAENINGER, 2018, p. 17), destaca o acesso à educação superior e o papel das universidades nesse processo de inclusão (GIROTO; DE PAULA, 2020; DE LIMA MADUREIRA; DA ROSA, 2021). O Pacto Global para Refugiados de 2018, foi assinado por diversos países, afirma a pertinência das universidades no apoio à proteção de pessoas em situação de refúgio, bem como na promoção da integração dessa população nas sociedades de acolhida (SALA et al., 2020). Diante disso, compreende-se que as universidades também possuem o papel de educar para a inclusão e acolhimento (GIROTO; DE PAULA, 2020), o que implica oferecer oportunidades para diversas formas de existência e promover a educação como resistência (SILVA, 2020).

Com relação aos obstáculos no acesso à educação superior, Stevenson e Baker (2018) apontam a dificuldade de mensurar a proporção de pessoas refugiadas que frequentam a educação superior, devido à falta de dados mais precisos. De acordo com o ACNUR apenas 6% das pessoas refugiadas estão matriculadas no ensino superior, e metade dessas pessoas têm menos de 18 anos e, portanto, estão dentro da faixa etária escolar (UNHCR, 2022).

A Figura 1 traz dados estatísticos recentes acerca da taxa de estudantes na condição de refúgio, matriculados em instituições de ensino:

Figura 1 – Taxa de matrícula de pessoas refugiadas na educação



Fonte: UNHCR (2022, p. 6)

De acordo com as estatísticas apresentadas na Figura 1, o ACNUR estimou que, 68% das crianças refugiadas estavam matriculadas na escola primária e apenas 37% estavam matriculadas na escola secundária (UNHCR, 2022, p. 6). Isso indica que o acesso à educação superior ainda é muito limitado, tendo em vista que apenas 6% das pessoas refugiadas estão matriculadas nele (Idem, 2022). Esses dados evidenciam a necessidade de um comprometimento maior em proporcionar educação para pessoas refugiadas e migrantes, uma vez que a educação desempenha um papel fundamental no processo de integração local (MOREIRA, 2014; HADDAD et al., 2022; SILVA; PIERRO, 2022).

Convém levar em consideração que estas pessoas enfrentam diversas barreiras (DE MIRANDA; FOSSATTI, 2021). Stevenson e Willott (2007, p. 672) identificaram várias barreiras enfrentadas pelas pessoas refugiadas com relação à educação superior, tais como: necessidades de apoio emocional, aspirações, pobreza, falta de conhecimento sobre o sistema educacional, incerteza sobre a condição de asilo, educação inadequada e interrompida, necessidades de linguagem e falta de incentivo para o acesso. Ben-Moshe et al. (2008) e Watkins et al. (2012) destacam a barreira da linguagem como um dos principais obstáculos para o acesso

ao nível universitário, assim como a falta de informações sobre as normas de ingresso (BEN-MOSHE et al. 2008).

Dryden-Peterson e Giles (2010) apontam a falta de meios financeiros, identificação e documentação, diferentes requisitos de admissão e falta de proficiência no idioma como dificuldades para os estudantes em situação de refúgio. Além disso, a falta de professores qualificados (UNESCO, 2018) e a possibilidade de discriminação (MCBRIEN, 2005) são outros fatores a serem considerados. Segundo Dryden-Peterson (2011), há pesquisas que apontam desafios significativos enfrentados por pessoas refugiadas no acesso à educação superior, como a falta de escolas acessíveis, dificuldades na língua e compreensão do currículo, e problemas com certificação e reconhecimento.

A UNESCO (2018) identificou várias barreiras para o acesso à educação, que abarcam a dificuldade de acesso a documentos, barreiras linguísticas, raciais, religiosas, culturais e econômicas (UNESCO, 2018, p. 5; 2020, p. 5), de acordo com a UNESCO (2018, p. 20), a proficiência linguística é também um obstáculo, pois "inibe a socialização, a construção de relacionamentos e o sentimento de pertencimento, e aumenta o risco de discriminação" e "a educação perdida e os custos ocultos podem impedir a inclusão total" (UNESCO, 2018, p. 25).

Já Cremonini (2016) identificou como principais obstáculos para os estudantes em situação de refúgio a falta de recursos financeiros, dificuldade em obter emprego, barreiras linguísticas, diferenças curriculares entre os países de origem e acolhimento e a falta de documentos escolares e de identificação.

Em relação aos aspectos de saúde mental, Ferreira, Lodetti e Borges (2021), expõe que,

Ao adentrar em outro país, o imigrante insere-se em novos círculos sociais, profissionais e acadêmicos, e passa a vivenciar o luto e a necessidade de reconfiguração da sua identidade profissional e social. Isso relaciona-se a uma possível perda de diferentes funções e papéis que desempenhava no país de origem, o que gera um importante impacto na subjetividade dessas pessoas. Exemplo disso pode ser representado pela perda de status econômico e social, uma vez que a imigração pode romper carreiras profissionais **e projetos educacionais** (FERREIRA; LODETTI; BORGES, 2021, p. 144, grifo nosso).

O deslocamento resultante da migração pode levar o indivíduo a um estado de vulnerabilidade psicológica, ao retirá-lo de seu contexto cultural (FERREIRA; LODETTI; BORGES, 2021, p. 144). Essa situação é intensificada na imigração forçada, devido à natureza involuntária do deslocamento e às vivências traumáticas

enfrentadas por aqueles indivíduos que precisam deslocar-se involuntariamente (FERREIRA; LODETTI; BORGES, 2021; MARTINS-BORGES, 2013).

Os obstáculos mencionados nos parágrafos anteriores destacam a necessidade de encontrar soluções para superar as barreiras que impedem o acesso à educação para a população refugiada e migrante, pois,

É importante, também, levar em consideração que a vulnerabilidade econômica pode afetar com maior severidade os migrantes. Ao observar essas barreiras, surge o questionamento sobre qual é o modelo de universidade e de conhecimento científico efetivamente democráticos e plurais que possibilitem o diálogo transcultural e respeitoso com o outro. Essas barreiras constituem fronteiras que dificultam o acesso e atravessam o processo educacional dos estudantes migrantes no Brasil” (GEDIEL; BARBOSA, 2021b).

Por isso, é fundamental fornecer apoio adequado, haja vista que apenas uma pequena porcentagem desse grupo de pessoas chega à educação superior (BAZZO; FAJARDO, 2017; FLEMING, 2016). Bartlett, Rodríguez e Oliveira (2015), dizem que o acesso à educação para pessoas refugiadas ainda é limitado na América Latina. Mediante a essa situação, as universidades podem atuar como agentes da integração social destas pessoas (DE WIT; ALTBACH, 2016), e com isso, auxiliá-las a recuperarem suas esperanças por meio da educação (LENETTE, 2016).

A UNESCO, em seu Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020 intitulado "Inclusão na Educação: todos, sem exceção", destaca que tem sido cada vez mais relevante conceber a educação como um direito universal (UNESCO, 2021, p. 5). Isso vai ao encontro do exposto por Chauí (2022), quando ela coloca que “A educação que dá prioridade aos Direitos Humanos trabalha para desfazer criticamente os preconceitos sociais, políticos e culturais e, [...] contra [...] aceitação da naturalidade da injustiça e da exclusão [...]” (CHAUÍ, 2022, p. 15).

Dada a pertinência do tema, o Pacto Global sobre Refugiados (2018), inclui as universidades como atores estratégicos na proteção internacional de pessoas refugiadas (ACNUR, 2019b), inclusive neste Pacto, está prevista a criação de uma rede acadêmica global com as universidades, alianças acadêmicas e instituições de pesquisa e o ACNUR (SALA et al., 2020), como é o caso da Cátedra Sérgio Vieira de Mello.

### 2.4.1 A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)

Para ampliar o acesso das pessoas deslocadas forçadas à educação superior, o ACNUR implementou a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) no Brasil em 2004, em homenagem ao diplomata da ONU, Sérgio Vieira de Mello, que foi morto em um atentado em Bagdá no mesmo ano (RODRIGUES, 2014; ACNUR, 2019b; SALA et al., 2020).

Para aderir à CSVM, as instituições de ensino superior devem seguir um Termo de Referência estabelecido pelo ACNUR (BERNARTT, PASSOS, 2020). Nesse Termo, como objetivos específicos da CSVM, elencam-se:

- a) estabelecer rede universitária de apoio às pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio norteada pela promoção de parceria, proteção, qualidade de ensino e facilitação de acesso;
- b) sensibilizar, capacitar e formar professores e estudantes universitários acerca das três vertentes da Proteção Internacional da Pessoa Humana visando à sensibilização e o ensino sobre o tema do refúgio;
- c) incentivar a pesquisa, a produção de conhecimento científico e a afirmação destes temas entre os universitários; e
- d) incorporar contato direto com as pessoas refugiadas, por meio do atendimento solidário e promoção de serviços comunitários a essa população nas instituições universitárias (ACNUR, 2019a, p. 1).

A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) tem estabelecido parcerias com as universidades brasileiras em ações voltadas à população refugiada (BERNARTT, PASSOS, 2020; DA ROCHA; DE LIMA MADUREIRA; DA ROSA, 2021; FERREIRA; LODETTI; BORGES, 2021; DE AZEVEDO; MENDES, 2022). Assim sendo, as universidades conveniadas trabalham com a CSVM em diversas ações, com ênfase no ensino, pesquisa, extensão e *advocacy*, bem como na educação para pessoas refugiadas (ACNUR, 2019b). Por sua atuação, a CSVM foi reconhecida como relevante na "*Declaración y Plan de Acción de México para Fortalecer la Protección de los Refugiados en América Latina*" em 2004 (ACNUR, 2019b).

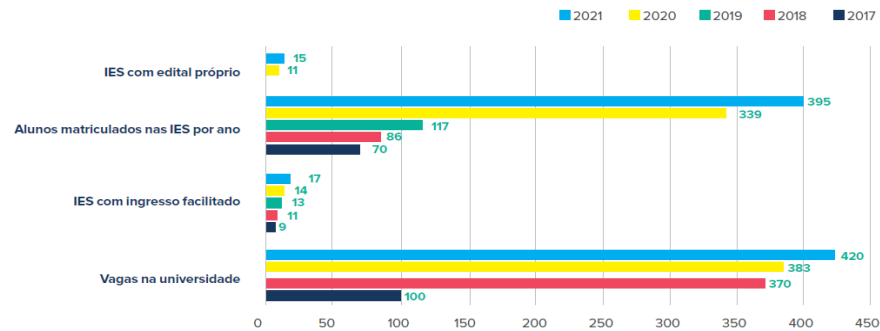
#### 2.4.1.1 *Iniciativas das IFES integrantes da CSVM para Pessoas Refugiadas e Migrantes na educação superior*

A Figura 2, apresenta os dados de acesso à educação superior das instituições conveniadas à CSVM. Segundo Ferreira, Lodetti e Borges (2021), boa parte das

universidades parceiras implementou seus processos por meio de uma política de ação afirmativa, cujas resoluções foram aprovadas nos conselhos superiores dessas instituições.

Figura 2 – Situação de ingresso de pessoas deslocadas forçadas na CSVm:

**FIGURA 2.** Situação de Ingresso de refugiados, solicitantes da condição de refugiados e migrantes na Cátedra Sérgio Vieira de Mello



Fonte: ACNUR (2021b, p. 9)

Como mostrado na Figura 2, o relatório destaca que os processos seletivos incluíram tanto o nível de graduação quanto o de pós-graduação, e em 15 dessas instituições foram lançados editais específicos para este grupo (ACNUR, 2021, p. 9).

De acordo com Ferreira, Lodetti e Borges (2021), com base nos dados do relatório da Cátedra (ACNUR, 2020), um total de 24 universidades brasileiras já estabeleceram políticas e editais de inclusão para refugiados e/ou imigrantes humanitários em seus cursos de graduação. Em relação às universidades federais, destacam-se:

Quadro 3 – Relação das IFES que integram a CSVm

IFES	REGIÃO	WEBSITE
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Região Centro-Oeste	<a href="https://portal.ufgd.edu.br/">https://portal.ufgd.edu.br/</a>
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Região Nordeste	<a href="https://www.ufba.br/">https://www.ufba.br/</a>
Universidade Federal da Paraíba (UEPB)	Região Nordeste	<a href="https://uepb.edu.br/">https://uepb.edu.br/</a>
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Região Norte	<a href="https://ufrr.br/">https://ufrr.br/</a>
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Região Norte	<a href="https://portal.ufpa.br/">https://portal.ufpa.br/</a>
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Região Sudeste	<a href="https://www2.ufjf.br/ufjf/">https://www2.ufjf.br/ufjf/</a>
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Região Sudeste	<a href="https://ufmg.br/">https://ufmg.br/</a>
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Região Sudeste	<a href="https://www.ufscar.br/">https://www.ufscar.br/</a>
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Região Sudeste	<a href="https://www.unifesp.br/">https://www.unifesp.br/</a>



Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Região Sudeste	<a href="https://ufu.br/">https://ufu.br/</a>
Universidade Federal do ABC (UFABC)	Região Sudeste	<a href="https://www.ufabc.edu.br/">https://www.ufabc.edu.br/</a>
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Região Sudeste	<a href="https://www.ufes.br/">https://www.ufes.br/</a>
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Região Sudeste	<a href="https://www.uff.br/">https://www.uff.br/</a>
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Região Sudeste	<a href="https://www.uftm.edu.br/">https://www.uftm.edu.br/</a>
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	Região Sul	<a href="https://portal.unila.edu.br/">https://portal.unila.edu.br/</a>
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Região Sul	<a href="https://ufsc.br/">https://ufsc.br/</a>
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Região Sul	<a href="https://www.ufsm.br/">https://www.ufsm.br/</a>
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Região Sul	<a href="https://www.ufpr.br/portalufpr/">https://www.ufpr.br/portalufpr/</a>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Região Sul	<a href="http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial">http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial</a>
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Região Sul	<a href="https://www.uffs.edu.br/">https://www.uffs.edu.br/</a>

Fonte: elaborado pela autora baseado em ACNUR (2021b)

Como é possível observar no Quadro 3, a CSVM está presente em todas as 5 regiões do Brasil e a maioria delas está localizada nas capitais dos estados do Sudeste e Sul do país (ACNUR, 2021; DA ROCHA; DE AZEVEDO; MENDES, 2022). Destaca-se ainda que, os critérios específicos para seleção de candidatos, podem variar de acordo com os critérios de cada uma dessas instituições.

Dentre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), destaca-se a UFSCAR como precursora na adoção de processo seletivo de ingresso para pessoas em situação de refúgio (TESSAROLO, 2012). Inclusive, a UFSCAR, segundo Rodrigues (2014, p. 23), “[...] tornou-se referência em processo de inclusão universitária de refugiados, [...] como parte das ações afirmativas da universidade e criando procedimentos especiais de ingresso e de apoio à permanência dos refugiados ingressantes.” Já a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), possui o “Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes de Baixa Condição Socioeconômica” (ACNUR, 2021). Por intermédio de uma análise socioeconômica, o programa tem como propósito oferecer assistência às necessidades básicas dos estudantes, como alimentação, moradia, transporte, entre outros (ACNUR, 2021, p. 9). A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) destaca-se ao oferecer bolsas de auxílio financeiro, apoio psicológico e oportunidades de estágio para migrantes forçados (TESSAROLO, 2012). Já a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), possui o Programa de Acesso e Permanência a Estudantes Imigrantes - PRÓ-

IMIGRANTE, que tem como objetivo proporcionar condições para o acesso e permanência desses estudantes na instituição (UFFS, 2022).

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Projeto de Extensão "Cátedra Sérgio Vieira de Mello: Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados", foi estabelecido por meio de um convênio entre a universidade e o ACNUR (SILVA; CASTELAN, 2019). A Cátedra da UFSC é uma iniciativa promovida pelo Eirenè: "Núcleo de Pesquisas e Práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional" (SALA et. al., 2020). Esse projeto, segundo Silva e Castelan (2019), é uma ação internacional e foi criado devido à falta de políticas estaduais específicas, levando a universidade e organizações da sociedade civil a se envolverem no acolhimento desses grupos. Essa iniciativa contempla atividades em três áreas fundamentais: ensino, pesquisa e extensão, a saber:

- a) Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes (PLAM), que é um Projeto de Extensão do NUPLE (UFSC), que visa dar aulas gratuitas de português para estrangeiros com visto humanitário ou de refugiado;
- b) Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas e Extensão sobre as Organizações Internacionais e a promoção da Paz, dos Direitos Humanos e da Integração Regional (Eirène);
- c) Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC), que, através da Clínica Intercultural é um serviço de atendimento psicológico especializado em problemáticas complexas de saúde mental apresentadas por refugiados e imigrantes; e
- d) Direito à cidade para imigrantes e refugiados na Grande Florianópolis: integração aos serviços públicos e de lazer, parceria com o Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em Florianópolis e Região (GAIRF), o Serviço Pastoral dos Migrantes de Santa Catarina e a Cátedra Sérgio Vieira de Melo/ACNUR da UFSC (MACEDO; PINHEIRO, 2022).

A CSVM também participa do Grupo de Trabalho de Migrações da Assembleia Legislativa de Santa Catarina e do Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados da Grande Florianópolis (GAIRF), focando em imigrantes residentes em Florianópolis e região metropolitana (SILVA; CASTELAN, 2019; MACEDO; PINHEIRO, 2022).

Observa-se, portanto, que muitas instituições de ensino superior brasileiras têm desenvolvido ações para facilitar o acesso à educação de pessoas refugiadas e

migrantes. Dryden-Peterson e Giles (2010) argumentam que é necessário envidar esforços para garantir que a educação superior seja acessível para esta população. Nesse sentido, entende-se como fundamental que as universidades adotem uma abordagem institucional transversal, incluindo os discentes, servidores docentes e técnicos administrativos em educação, de modo a dar visibilidade à comunidade refugiada e migrante no contexto universitário (HADDAD et al., 2022). Além disso, a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) estabelece, em seu inciso X, artigo 4º, que o direito à educação pública é garantido, sendo vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017). Portanto, a educação pode desempenhar um papel fundamental na superação de barreiras sociais, culturais e econômicas, auxiliando as pessoas refugiadas e migrantes a se integrarem na sociedade de acolhimento, considerando que muitas delas tiveram sua educação interrompida (DRYDEN-PETERSON; GILES, 2010; CREMONINI, 2016).

Em vista dessa situação, promover o acesso e a permanência de pessoas refugiadas e migrantes na educação superior torna-se uma ação relevante (GIROTO; DE PAULA, 2020), e, para que os sistemas educacionais sejam cada vez mais inclusivos e comprometidos com a equidade (UNESCO, 2018). E, para que o acesso à educação seja pleno, os gestores universitários precisam refletir e discutir também a implementação de ações de assistência estudantil que considerem as necessidades específicas do grupo de estudantes refugiados e migrantes, levando em conta sua situação de vulnerabilidade (McBRIEN, 2005; SCHNEIDER, 2018; STEVENSON; WILLOT, 2007), de modo que eles possam permanecer no ambiente escolar.

Após a apresentação dos aspectos relacionados à educação para pessoas refugiadas e migrantes, apreende-se que as ações afirmativas podem representar um mecanismo para facilitar o acesso desses grupos à educação superior. Concomitante com as políticas de assistência estudantil, caminham as políticas de ações afirmativas (SOTERO, 2022). Sendo assim, no próximo capítulo, abordam-se as ações afirmativas, como política de reserva de vagas para pessoas migrantes e refugiadas, e como uma forma de promover a inclusão e a equidade no âmbito da educação superior. Além disso, discute-se a função social da universidade e seu comprometimento em abordar questões sociais relevantes, na busca da interação entre a universidade e a sociedade.

## 2.5 AÇÕES AFIRMATIVAS COMO RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS REFUGIADAS E MIGRANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, abordam-se resumidamente as ações afirmativas, considerando-as como forma de reserva de vagas para pessoas refugiadas e migrantes no ingresso à educação, uma vez que visam combater a desigualdade e promover a equidade de oportunidades. Nesse contexto, é papel da universidade, enquanto instituição social, criar um ambiente inclusivo e acessível, assegurando que todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou *status* migratório, possam participar da educação superior.

### 2.5.1 A Função Social da Universidade

A Universidade deve ser vista como um espaço de acesso e permanência de todos, sem quaisquer tipos de distinção, pois ela é um “bem público” (SANTOS, 2011, p. 113) e não uma mercadoria. Sob esse aspecto, a universidade pode ser entendida também como instituição social, detentora de uma função social, conforme expressa Chauí (2003). Com referência a isso, a autora pontua:

[...] desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ 2003, p. 5).

Para Chauí (2003), a universidade é uma instituição social que tem um papel relevante na sociedade, com seus próprios valores, normas e autonomia. Chauí (2003, p. 6), diz que “A instituição social aspira à universalidade”, pode-se depreender que a universidade abrange todas as pessoas e grupos da sociedade, independentemente de diferenças como classe social, etnia, gênero, religião ou orientação sexual. E isso coaduna com o pensamento de Souza (2009), quando expressa que as universidades públicas têm uma gestão diferenciada de outros órgãos públicos, com valores, missões e papéis sociais próprios. Bernheim e Chauí (2008, p. 18) dizem que na universidade é possível perceber “[...] opiniões, projetos e atitudes conflitantes, que refletem as divisões e contradições da sociedade como um

todo". Por isso, Souza (2009) explica que as teorias de gestão organizacional não são suficientes para lidar com a complexidade da gestão universitária frente aos desafios da sociedade contemporânea. Como desafios da contemporaneidade, "a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social "[...] aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor" (SANTOS, 2011, p. 89), como no caso das pessoas refugiadas e migrantes.

Fávero (2003) manifesta que "[...] a universidade, como parte de uma realidade histórico-sociocultural, deve ser por sua própria natureza o espaço de culturas diversas, de diferentes visões de mundo." Para fomentar essa diversidade dentro da universidade, Oliveira e Candau (2010) entendem que é preciso desenvolver outras perspectivas do saber que reconheçam a diversidade e as diferentes culturas, em oposição às estruturas coloniais do conhecimento. Além do mais, como pontua a UNESCO (2018, p.10), os educadores precisam de capacitação para melhor lidar com a diversidade e os possíveis traumas emocionais decorrentes das migrações forçadas.

Mediante a isso, os sistemas educacionais precisam passar por reflexão e planejamento, caso não, eles podem equivocadamente acarretar representações parciais e excludentes dos migrantes e refugiados (UNESCO, 2018, p. 10). Nesse sentido, cabe às universidades o preparo adequado para lidar com a diversidade e oferecer apoio para contornar possíveis dificuldades que possam afetar o percurso acadêmico dos estudantes (DONIDA; SANTANA, 2019).

Haja vista que a democratização da educação requer reflexão e ação para assegurar o direito inalienável à educação para todos, incluindo pessoas refugiadas e migrantes, (UNESCO, 2018). E a universidade, agindo como uma instituição social é salutar nesse processo (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008; MIRANDA; FOSSATTI, 2020). Isso ressalta a pertinência de que as universidades sejam espaços de igualdade e diversidade, pois "[...] uma universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão, [...] reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativos ético e político da vida universitária" (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 18). Miranda e Fossatti (2020), entendem que as atividades que as universidades desenvolvem, podem auxiliar na integração local das pessoas migrantes e refugiadas, o que corrobora com sua função social.

## 2.5.2 Ações Afirmativas para Pessoas Refugiadas e Migrantes na Educação Superior

A educação é considerada um bem público, permitindo o acesso a outros direitos (DIAS SOBRINHO, 2010). E o acesso à educação representa uma luta contra a exclusão (MANZINI, 2005). Ainda mais na sociedade brasileira que, conforme Chauí (2022, p. 5), em que há polarização entre a privação e o privilégio, com bloqueios e resistências à instituição dos direitos humanos. Depreende-se que, diante dessa polarização e bloqueios, há uma necessidade de envidar esforços pela igualdade, justiça social e respeito aos direitos de todos os indivíduos (CHAUÍ, 2022). Sob esse prisma, a retórica e as leis não bastam para lidar com as desigualdades sociais de classe, gênero, raça ou etnia (SILVA, 2009, p. 182).

Após a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas em 2001, o debate acerca das políticas afirmativas no Brasil foi intensificado, indo ao encontro das discussões com viés mais progressistas no que concerne a democratização da educação superior (SILVA; SANTOS; REIS, 2021; SOTERO, 2022). A esse propósito, Silva (2020) tece pertinentes considerações:

“[...] a universidade pública brasileira foi concebida como parte da territorialidade da “cidade do colonizador” (FANON, 1968), onde os corpos não brancos e/ou marginais tinham suas possibilidades de ingresso cerceadas, ou então, quando adentravam, circulavam em condição de subalternidade. Essa paisagem começou a modificar com a **implementação das políticas de ações afirmativas pelos governos progressistas** (SILVA, 2020, p. 13, grifo nosso).

No que cinge as políticas de ações afirmativas, elas representam “[...] uma política pública de corte social, cuja oferta é focalizada para cidadãos que, por razões de sua origem étnica, racial e/ou socioeconômica, não tiveram/têm acesso à Educação Superior” (BATISTA, 2015, p. 96), e que visam proteger minorias e grupos que sofreram discriminação no passado, combatendo a discriminação racial, de gênero e de origem nacional (GOMES, 2001, p. 6-7). Essas políticas também podem contribuir para uma mudança cultural contra o elitismo e o racismo, visando reduzir as desigualdades sociais (DIAS SOBRINHO, 2010). Assim sendo, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) é uma iniciativa para democratizar e promover a equidade no acesso à educação, incluindo pessoas refugiadas e migrantes (DA ROCHA; DE AZEVEDO;

MENDES, 2022; PERES; CERQUEIRA-ADÃO; FLECK, 2022), em consonância com a função social das universidades (CHAUÍ, 2003; MIRANDA; FOSSATTI, 2020).

Às vezes, os migrantes e os refugiados são julgados com base em percepções sobre seu grupo identitário, e não em suas qualidades pessoais. Sobretudo quando eles são visivelmente diferentes das populações das comunidades de acolhimento, eles podem ser vistos como o “outro”; com isso, estereótipos e preconceitos podem levar à discriminação, o que inclui a exclusão de uma educação de boa qualidade. O preconceito e a discriminação estão presentes em muitos sistemas educacionais, apesar de existirem políticas para combatê-los. (UNESCO, 2018, p. 10).

Essa percepção distorcida das pessoas refugiadas e migrantes descrita pela UNESCO (2018), pode levar à discriminação e à exclusão da possibilidade de uma educação de qualidade para esse grupo de pessoas (UNESCO, 2018). Nesse sentido, a implementação de políticas públicas específicas e direcionadas, como as políticas de ações afirmativas, torna-se imprescindível (SILVA, 2009). Mas, para que a democratização do ensino superior seja plena, é preciso condições materiais e simbólicas que promovam a permanência dos estudantes, no intuito de oferecer uma educação antirracista (SILVA; SANTOS; REIS, 2021). É premente atribuir um tratamento preferencial e favorável aos grupos historicamente excluídos, para nivelar a competição com aqueles que se beneficiaram da exclusão (GOMES, 2001, p. 22).

[...] a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, afirma claramente que os princípios de não discriminação e igualdade de oportunidades educacionais são centrais para a concretização plena do direito à educação. A Convenção proíbe de forma explícita qualquer discriminação com base na origem social, na condição econômica ou de nascimento, entre outras formas de discriminação, de modo que as oportunidades educacionais sejam verdadeiramente acessíveis para todos, **inclusive para os refugiados** (UNESCO, 2019, p. 14).

Nesse viés, os países de acolhida e as universidades precisam estar atentas aos princípios estabelecidos na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, de modo a propiciar que a população refugiada e migrante e outras populações marginalizadas tenham acesso igualitário e pleno à educação (UNESCO, 2019). Tragtenberg (2010, p. 4), aponta que o ambiente universitário pode propiciar a interação entre pessoas de diferentes origens socioeconômicas e étnico-raciais. Esse convívio diversificado é benéfico para a reflexão de que as habilidades e características individuais não estão relacionadas ao *status* socioeconômico ou à

raça (Idem, 2010, p. 4). Dessa forma, “[...] o acesso às instituições de ensino do novo país possibilita a integração do educando com a sociedade receptora a partir da aproximação e da convivência com os costumes locais, com a língua, com professores, funcionários e colegas da escola” (SILVA; PIERRO, 2022, p. 170).

Em face a essa perspectiva, a implementação de políticas específicas para população refugiada e de migrantes, vai “[...] além do ingresso, [pois] é importante investigar como as universidades têm trabalhado a questão do apoio linguístico como política de ação afirmativa para essa população, por exemplo (DA ROCHA; DE AZEVEDO; MENDES, 2022). É preciso garantir o acesso à educação e a cidadania para esses grupos, de modo a evitar desigualdades globais em relação ao conhecimento e poder (BAKER; RAMSAY; LENETTE, 2019, p.10), adotando-se políticas públicas que assegurem direitos e um tratamento justo (LUSSI, 2015, p. 136). E as ações afirmativas podem auxiliar nessa inclusão à educação, pois conforme coloca Dryden-Peterson (2011), o acesso à educação superior para pessoas em situação de refúgio não deve ser visto como um privilégio, mas sim como uma necessidade. E para que isso se efetive é preciso romper “[...] com as estruturas sociais que reproduzem exclusão e desigualdade entre os seres humanos” (BATISTA, 2015, p. 104).

Em vista disso, é responsabilidade do Estado democrático, em conjunto com a sociedade, tomar medidas para romper o ciclo de desigualdades, incluindo as socioeducativas (DIAS SOBRINHO, 2010). Afinal, a educação é um ato político que reflete ideologias diversas, e as políticas educacionais como políticas públicas são um exemplo disso (DOURADO, 2010). E, nessa esteira, as políticas afirmativas vem em prol daqueles em que a educação superior ainda não foi alcançável (BATISTA, 2015). Desse jeito, as políticas públicas são cruciais para a realização dos direitos humanos e a mitigação das desigualdades sociais (FRANÇA; FERREIRA, 2012). Nesse diapasão, é preciso envidar esforços em prol da igualdade de acesso, de oportunidades e de direitos, para que as pessoas migrantes e refugiadas, por intermédio da educação superior possam ser integradas nas sociedades (GEDIEL; BARBOSA, 2021a). Finalizada então a discussão teórica, e em atendimento aos objetivos desta pesquisa, o capítulo seguinte dedica-se à descrição dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.



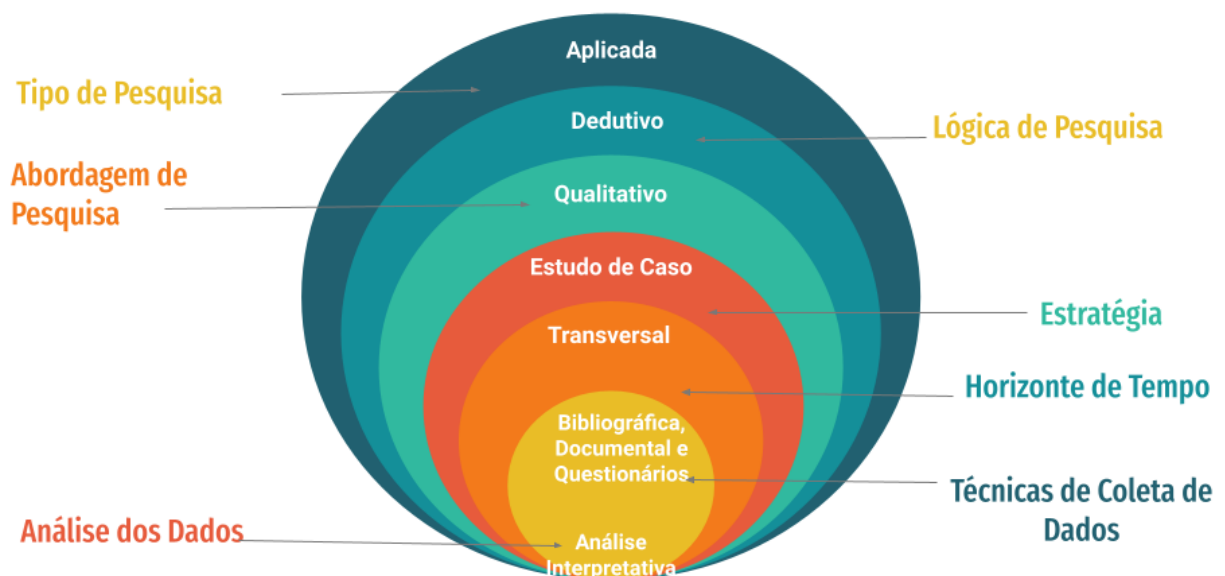
### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a execução desta pesquisa, que tem como objetivo propor ações institucionais necessárias para atender às demandas de assistência estudantil de estudantes refugiados e migrantes na UFSC.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para ilustrar a apresentação da divisão metodológica, este estudo utilizou a estrutura da “cebola de pesquisa” desenhada por Saunders, Lewis e Thornhill (2009), que representa as várias camadas que podem ser abordadas no desenvolvimento de uma pesquisa (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009). Diante disso, a seguir são descritos os passos realizados para coleta e análise de dados. A Figura 3 indica quais foram as escolhas para cada uma delas.

Figura 3 – Enquadramento Metodológico – *Research Onion*



Fonte: adaptado de Saunders, Lewis e Thornhill (2009).

Quanto à natureza, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada (VERGARA, 2013; GIL, 2010), uma vez que visa propor ações institucionais para atender às

demandas de assistência estudantil de estudantes refugiados e migrantes, com o intuito, assim, de apresentar contribuições práticas para a gestão universitária. Ademais, optou-se pelo método de raciocínio dedutivo, tendo em vista que se partiu de teorias e conceitos existentes (CRESWELL, 2010) acerca do direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes, políticas de assistência estudantil, e políticas públicas, para então inferir conclusões específicas para o contexto da UFSC.

No que concerne a abordagem da pesquisa, trata-se de um estudo qualitativo (GODOY, 1995), haja vista que buscou compreender as percepções, vivências e experiências dos gestores universitários referentes ao direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes e às ações de assistência estudantil voltadas a esses indivíduos precisamente. Esse tipo de abordagem visa aprofundar os significados das ações e relações humanas, como um meio para explorar e entender o significado atribuído a um problema social (GODOY, 1995; CRESWELL, 2010).

No que tange aos fins, foi descritiva (VERGARA, 2013), pois busca descrever a percepção dos gestores universitários e as características das ações de assistência estudantil na UFSC, ou seja, teve como intuito descrever os “fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Além disso, o recorte temporal foi transversal, haja vista que ocorreu em um período pré-determinado, de dezembro de 2022 a março de 2023 (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009).

Como estratégia de pesquisa, o estudo de caso foi escolhido porque é uma técnica que permite investigar fenômenos contemporâneos em seu contexto real (YIN, 2015), tendo em conta que o estudo de caso é aquele circunscrito a uma ou poucas unidades, como um “órgão público”, uma “instituição” (como a UFSC) por exemplo (VERGARA, 2013; TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido, a escolha do estudo de caso foi intencional e justifica-se pela importância das universidades em lidar com questões sociais e educacionais (CRESWELL, 2010), como também permite uma investigação aprofundada de um fenômeno dentro de um contexto específico, a fim de oferecer uma compreensão detalhada e contextualizada das ações e políticas de assistência estudantil da unidade de análise.

A UFSC, uma instituição pública, gratuita e de ensino superior, localizada no Sul do Brasil, foi selecionada como unidade de análise por atender a critérios como acessibilidade ao Campus localizado na cidade de Florianópolis, políticas públicas voltadas aos seus estudantes e a recente aprovação da política de ingresso para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio de baixa renda e portadores de visto

humanitário em seus cursos de graduação (UFSC, 2020; 2021; 2022). Essa política tem congruência com a missão institucional da UFSC, de construir uma sociedade justa e democrática (UFSC, 2020), o que coaduna com o estudo de caso, cujo objetivo é aprofundar os conhecimentos acerca do fenômeno em seu contexto real Yin (2015).

Os sujeitos de pesquisa são gestores universitários que ocupam cargos na administração superior da universidade. Esses gestores são os atores sociais que lidam com a temática do acesso, ações afirmativas e assistência estudantil, e a intenção é compreender o fenômeno de investigação a partir da perspectiva de seus gestores universitários (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009). Sendo assim, os gestores universitários foram contatados por correio eletrônico, cuja mensagem constava a explicação da pesquisa e a solicitação, de forma voluntária, de suas colaborações para a pesquisa.

Apresentada a classificação, procede-se, então, à explicação detalhada da execução desta pesquisa. Primeiramente, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da temática. Essa revisão visou compreender o estado do conhecimento, as teorias e os debates pertinentes e mais atuais sobre o tema. Em seguida, foram consultados documentos institucionais, como regimentos e estatutos, planos de desenvolvimento institucional, resoluções normativas, editais e relatórios relacionados ao tema. Essa etapa de pesquisa documental possibilitou a análise das políticas de ingresso para pessoas refugiadas e migrantes, bem como das ações de assistência estudantil existentes na instituição estudada. Por meio dessa análise, buscou-se identificar as características, e o alcance dessas políticas de assistência estudantil no âmbito da UFSC.

Com vistas a compreender a percepção e visão dos gestores acerca do direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes e as possíveis ações de assistência estudantil voltadas a esse grupo, foi elaborado um questionário semiestruturado. O questionário conteve sete perguntas abertas, abordando aspectos relacionados ao direito à educação para pessoas em situação de refúgio, políticas de assistência estudantil e possíveis ações de assistência estudantil voltadas às necessidades das pessoas migrantes e refugiadas. Após a elaboração do questionário, da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) e do aceite dos participantes selecionados, o questionário foi aplicado junto aos gestores universitários, com vistas a obter suas opiniões, experiências e percepções sobre o

tema. À vista disso, os questionários individuais foram respondidos e devolvidos por correio eletrônico, com consentimento dos participantes.

Por fim, os dados coletados por meio da revisão bibliográfica, pesquisa documental e questionários foram então submetidos à análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). Nessa etapa, identificou-se temas, padrões e relações presentes nos relatos e informações obtidas. Em síntese, a análise temática foi realizada a partir das seguintes etapas: pré-análise, análise do material e tratamento dos resultados obtidos. Assim, organizou-se as categorias temáticas relevantes ao propósito deste estudo, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das percepções dos gestores em relação à educação para pessoas migrantes e refugiadas e às demandas de assistência estudantil para esses indivíduos na universidade em estudo.

### 3.2 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, sob o Parecer nº 5.768.463, em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, com o objetivo de proteger os participantes (CRESWELL, 2010). Após a aprovação, os atores-chave foram contatados por *e-mail* institucional para verificar suas disponibilidades para participar da pesquisa. Os atores-chave da pesquisa são os gestores da administração superior da UFSC, na condição de Pró-reitores que tratam da temática do acesso, das ações afirmativas e da assistência estudantil. Juntamente com o convite, foi enviado via correio eletrônico o roteiro do questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que eles estivessem informados e à vontade para participar. O TCLE indica que a participação é voluntária, e que os dados dos participantes serão mantidos confidenciais. O roteiro semiestruturado está disponível no ANEXO A deste estudo.

### 3.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Como parte inicial da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar conceitos-chave na literatura especializada sobre pessoas refugiadas e migrantes, educação superior, ações afirmativas e políticas de assistência estudantil (MARCONI; LAKATOS, 2010). Nesse sentido, foram

consultadas as seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC)*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *SCOPUS* e *Google Scholar*. O objetivo foi encontrar produções acadêmicas que abordassem o fenômeno do refúgio e das migrações forçadas relacionados à educação superior, ações afirmativas e políticas de assistência estudantil. A seleção dos materiais foi realizada com base em artigos e produções acadêmicas nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, que estavam diretamente relacionados ao tema de pesquisa. Após uma busca estratégica nas bases de dados, emergiram 298 artigos, dos quais 179 foram selecionados para análise, e desses 50 foram selecionados para leitura. Desse modo, a pesquisa bibliográfica proporcionou uma base sólida de conhecimento teórico, embasada em estudos e pesquisas anteriores, que serviram como referência para o desenvolvimento do presente estudo. A seguir, apresentam-se as técnicas empregadas para alcançar cada objetivo específico da pesquisa, conforme disposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Técnicas de Coleta de Dados

Objetivos Específicos	Técnicas de Coleta de Dados
Identificar ações de assistência estudantil na UFSC	Pesquisa documental Questionário semiestruturado
Conhecer a percepção dos gestores universitários acerca do direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes	Questionário semiestruturado
Averiguar na ótica dos gestores universitários ações de assistência estudantil voltadas às necessidades das pessoas refugiadas e migrantes	Questionário semiestruturado

Fonte: elaborado pela autora

Em relação aos objetivos específicos, conforme apresentado no Quadro 4, destaca-se o seguinte: no que concerne ao primeiro objetivo específico, que tratou de identificar as ações de assistência estudantil na UFSC, foram utilizadas as técnicas de pesquisa documental e o questionário semiestruturado para a coleta de dados. A pesquisa documental envolveu a análise de documentos institucionais, como relatórios, resoluções normativas e editais, com o objetivo de obter informações sobre as ações existentes (GIL, 2010; FONSECA, 2002). Além disso, o questionário

semiestruturado foi aplicado para obter percepções dos gestores universitários acerca das ações de assistência estudantil (GIL, 2010).

No que diz respeito ao segundo objetivo específico que pretendeu conhecer a percepção dos gestores universitários acerca do direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes, utilizou-se a técnica de coleta de dados de questionário semiestruturado (GIL, 2010). Essa abordagem permitiu que os gestores universitários refletissem e expressassem suas opiniões sobre o fenômeno em estudo. O roteiro de perguntas foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e na fundamentação teórica (TRIVIÑOS, 1987), e consistiu em sete questões que buscavam compreender o tema do ponto de vista dos gestores universitários. Participaram da pesquisa três gestores universitários da administração superior da UFSC que lidam com as políticas de acesso, ações afirmativas e ações de assistência estudantil, os quais foram identificados por códigos aleatórios (G1 a G3) para assegurar a confidencialidade dos participantes. A coleta de dados ocorreu entre os meses de dezembro de 2022 a março de 2023.

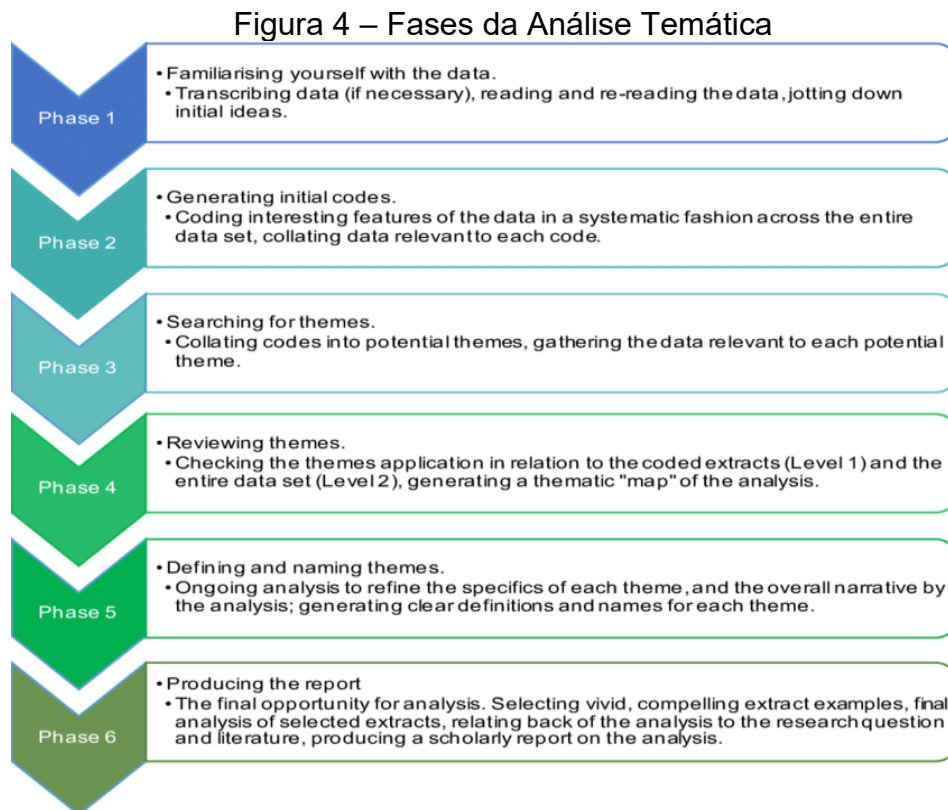
No que se refere ao terceiro objetivo específico, que consistiu em averiguar, na perspectiva dos gestores universitários, ações de assistência estudantil voltadas às necessidades das pessoas refugiadas e migrantes, a técnica de coleta de dados adotada foi o questionário semiestruturado. Com isso, permitiu-se que os gestores universitários expressassem suas opiniões e percepções sobre as ações existentes e possíveis melhorias. Dessa forma, as técnicas de coleta de dados, como o questionário semiestruturado e a pesquisa documental, foram utilizadas para obter as informações necessárias para alcançar os objetivos da pesquisa.

### 3.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram transcritos e analisados por meio da técnica de análise temática, que se trata de um método de pesquisa qualitativa utilizado para identificar temas emergentes em dados textuais (BRAUN; CLARKE, 2006). A análise temática permite "uma descrição da realidade social por meio da criação de tema" (Vaismoradi et al., 2016, p. 100, tradução livre). Guest et al. (2012) explanam que a análise temática pode ser considerada como eficaz na identificação e análise de temas em dados textuais. A análise temática vai além da contagem de palavras ou frases explícitas e se concentra na identificação e descrição de ideias implícitas e

explícitas (NAMEY et al., 2008, p. 138, tradução livre), ou seja, os temas são identificados dentro dos significados explícitos ou implícitos dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 13).

Segundo Braun e Clarke (2006, p. 9, tradução livre) a análise temática “pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, quanto para destrinchar ou desvendar a superfície da realidade”, ou seja, é um método de análise de dados qualitativos que se concentra nas ideias e significados encontrados nos dados (BRAUN; CLARKE, 2006). O processo de análise temática geralmente segue os passos expostos da Figura 4, saber:



Fonte: Fases da Análise Temática de Braun e Clarke (2006, p. 35).

A análise dos dados na pesquisa foi conduzida seguindo as etapas propostas por Braun e Clarke (2006, p. 35), conforme apresentado na Figura 4. Na primeira fase, denominada de familiarização com os dados, foi efetuada uma leitura com atenção dos dados coletados. Foram realizadas também anotações iniciais sobre as percepções dos participantes da pesquisa. Com isso, foi possível uma melhor compreensão das respostas dos participantes e a identificação de padrões e ideias comuns (BRAUN; CLARKE, 2006). Ato contínuo, as respostas dos questionários

foram então transcritas para uma tabela, de modo a facilitar a organização e análise dos dados.

A segunda fase, conhecida como "Gerando códigos iniciais", envolveu a criação de códigos para identificar características significativas nos dados da pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006). Nessa etapa, cada resposta foi (re)lida e os trechos relevantes e/ou repetidos foram destacados, como palavras-chave, tais quais: "educação", "acesso", "integração", "direito", "políticas públicas", "acolhimento" "ações de assistência estudantil" e "permanência". Na terceira fase, denominada "Procurar temas", os códigos gerados na fase anterior foram agrupados em temas mais amplos. Assim sendo, os temas foram identificados com base nos padrões das respostas e significados compartilhados pelos códigos. Nesse sentido, essa etapa proporcionou uma visão mais abrangente dos dados e permitiu a organização dos temas de acordo com sua relevância e relação com os objetivos da pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

Na quarta fase, "Revisar temas", foi realizada uma revisão dos temas identificados para confirmar que houvesse evidências significativas. Então, nessa etapa, os temas foram avaliados, levando em consideração as respostas dos participantes, a fim de garantir a maior precisão dos resultados (BRAUN; CLARKE, 2006). E, na quinta fase, "Definir e nomear temas", os temas foram definidos de forma clara e nomeados com base na extração dos dados relevantes. Nessa etapa, os nomes dos temas foram ajustados para refletir de forma precisa e abrangente o conteúdo das respostas dos participantes (BRAUN; CLARKE, 2006).

A última fase, "Produzir o relatório", consistiu na análise final dos dados selecionados e na elaboração de um relatório da análise. Por fim, nessa etapa, os resultados do questionário foram apresentados em forma de temas, com citações que ilustravam cada um deles, acompanhadas de interpretações extraídas dos dados. Em síntese, a análise temática seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BRAUN; CLARKE, 2006). Desse modo, esse método proporcionou uma compreensão aprofundada das percepções e opiniões dos gestores universitários em relação ao tema de pesquisa.

### 3.5 CATEGORIAS TEMÁTICAS DA PESQUISA

Com base na análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), foram identificadas três categorias temáticas nas respostas dos gestores universitários, a



saber: Educação para Pessoas Refugiadas e Migrantes, Políticas Públicas de Assistência Estudantil no contexto universitário e Ações de Assistência Estudantil para estudantes refugiados e migrantes no âmbito da UFSC. O primeiro tema foi denominado de 'Educação para Pessoas Refugiadas e Migrantes', as palavras-chaves foram acesso à educação e integração social. Já o segundo tema, foi intitulado de 'Políticas Públicas de Assistência Estudantil no contexto universitário', os temas identificados foram permanência e políticas de assistência estudantil. Por fim, o terceiro tema foi denominado de 'Ações de Assistência Estudantil para estudantes Refugiados e Migrantes no âmbito da UFSC', as palavras-chaves identificadas foram vulnerabilidades socioeconômica, acolhimento e recursos. Assim, o Quadro 5, elucida os objetivos específicos, correlacionando-os com as categorias temáticas propostas para este estudo.

Quadro 5 – Objetivos específicos e Categorias temáticas

Objetivos Específicos	Categorias Temáticas
Identificar ações de assistência estudantil na UFSC	Políticas Públicas de Assistência Estudantil no contexto universitário
Conhecer a percepção dos gestores universitários acerca do direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes	Educação para pessoas refugiadas e migrantes
Averiguar na ótica dos gestores universitários ações de assistência estudantil voltadas às necessidades dos estudantes refugiados e migrantes	Ações de Assistência Estudantil para estudantes refugiados e migrantes no âmbito da UFSC

Fonte: elaborado pela autora

No Quadro 5, foram listados os objetivos específicos da pesquisa e as categorias temáticas relacionadas a cada um deles. Assim sendo, o primeiro objetivo específico está relacionado ao tema "Políticas públicas de assistência estudantil no contexto universitário", pois busca identificar as ações de assistência estudantil na UFSC. Já o segundo objetivo específico está relacionado ao tema "Educação para pessoas refugiadas e migrantes", porque visa compreender a percepção dos gestores universitários sobre esse tema. E, por último, o terceiro objetivo específico está relacionado ao tema "Ações de assistência estudantil para estudantes refugiados e migrantes no âmbito da UFSC", uma vez que pretende averiguar na visão dos gestores universitários as ações de assistência estudantil relacionadas às necessidades dos estudantes refugiados e migrantes.

### 3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como fatores limitantes trata-se de um estudo de caso baseado no contexto da UFSC. Sendo assim, há poucas possibilidades de generalizações. Ademais, ocorreram as seguintes limitações: o estudo foi limitado a atores sociais (gestores da administração superior da UFSC), devido a restrições de tempo e ao fato de que eles participam na elaboração de políticas institucionais de acesso, ações afirmativas e de assuntos afetos às políticas de estudantil.

No capítulo a seguir abordam-se os resultados e a discussão obtidos a partir da pesquisa, com as categorias temáticas, os resultados, bem como a discussão dos dados coletados, com base na análise temática de Braun e Clarke (2006), que consiste na identificação e organização dos temas mais relevantes a partir dos dados coletados.

## 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a caracterização da UFSC, incluindo os programas e ações de assistência estudantil desenvolvidos pela instituição. Além disso, aborda-se a construção da política institucional para o ingresso de pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio de baixa renda e portadores de visto humanitário na UFSC, bem como o processo seletivo específico para esses indivíduos. Em seguida, realiza-se a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa.

### 4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

#### 4.1.1 Caracterização da UFSC

A instituição pesquisada foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma autarquia de regime especial, criada e vinculada ao Ministério da Educação pela Lei n.º 3.849, de 18 de dezembro de 1960 - Decreto n.º 64.824, de 15 de julho de 1969 (UFSC, 1978). A UFSC é uma universidade *multicampi* e está presente em cinco cidades em Santa Catarina (Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Florianópolis e Joinville), em torno de 50 mil pessoas, incluindo estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos em educação, e funcionários contratados e terceirizados (UFSC, 2020; 2022i).

A UFSC possui, recentemente, 28.605 estudantes matriculados nos cursos de graduação e 8.428 estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (UFSC, 2022). Atualmente, a UFSC oferece 107 cursos de graduação presenciais, 13 cursos a distância e 90 programas de pós-graduação, tendo como objetivo ser uma universidade de excelência e inclusiva (UFSC, 2020; 2022i).

Como missão, a UFSC apresenta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024):

produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, **a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida**” (UFSC, 2020, p.15, grifo nosso).

A gestão da UFSC é composta por órgãos deliberativos e órgãos executivos, de acordo com seu Estatuto (UFSC, 1978). Os órgãos deliberativos incluem o Conselho Universitário, que é o órgão máximo da instituição, as Câmaras, que têm função deliberativa nas áreas acadêmicas, e o Conselho de Curadores, responsável pela função fiscalizadora (UFSC, 1978).

Em relação aos órgãos executivos da UFSC, que desempenham um papel fundamental na gestão universitária, foram realizadas algumas modificações propostas pela Gestão (Gestão 2022-2026), visando à criação, modificação ou reestruturação de pró-reitorias e secretarias. Essas alterações foram aprovadas pelo Conselho Universitário (CUn) em 2022 (UFSC, 2022d). Entre as mudanças, destacam-se a transformação da Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (Saad) em Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (Proafe), a criação da Secretaria de Comunicação (Secom), a incorporação das atribuições e competências da Secretaria de Inovação (Sinova) à estrutura da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (Propesq), a inclusão da área de educação básica na Pró-Reitoria de Graduação, que passou a ser denominada Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica (Prograd), e a mudança de nome da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis para Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE), em razão da criação do Departamento de Permanência Estudantil e de Gestão da Moradia Estudantil (UFSC, 2022d).

A UFSC é reconhecida por sua posição de destaque no cenário acadêmico, isso compactua com sua visão que é “Ser uma universidade de excelência e inclusiva” (UFSC, 2020; 2022i). Inclusive, no *QS World University Rankings: Latin America 2023*, a UFSC foi classificada entre as 23 melhores universidades da América Latina. No cenário nacional, ocupa a 8ª posição entre as universidades brasileiras e a 4ª posição entre as instituições federais de ensino (UFSC, 2022h; 2023b). A universidade também recebeu reconhecimento por seu compromisso com a missão educacional durante o evento *QS Higher Ed Summit: Americas 2022*, no qual líderes e especialistas da educação superior se reuniram para discutir o tema "Universidades orientadas por missão: elevando o ensino superior nas Américas" (UFSC, 2022h).

A universidade obteve ainda uma posição destacada no cenário acadêmico nacional e internacional. Segundo o levantamento global do *Center for World University Rankings (CWUR)*, a UFSC foi classificada como a décima melhor do Brasil

e ocupa a posição de número 718 no ranking mundial, o que a coloca entre as 3,5% melhores instituições de ensino do mundo (UFSC, 2023b).

Diante desse reconhecimento, o reitor da UFSC, Prof. Irineu Manoel de Souza, ressaltou a resiliência da universidade frente aos desafios impostos pelo período pandêmico, que afetou as atividades acadêmicas em todo o mundo (UFSC, 2023b). O reitor disse ainda que, em um contexto de cortes de recursos para a Ciência, Tecnologia e Educação, enfrentados nos últimos anos, manter uma posição destacada em um ranking global de qualidade é motivo de conquista (UFSC, 2023b). Portanto, essa classificação indica a excelência acadêmica e o prestígio da UFSC no cenário educacional do país (UFSC, 2023b).

#### **4.1.2 Programa de Assistência Estudantil na UFSC**

Na UFSC, a Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE), é o órgão responsável pela gestão das políticas de assistência estudantil (UFSC, 2020; 2022d). Cabe ao Departamento de Permanência Estudantil, uma das áreas da PRAE, coordenar e executar os programas voltados ao atendimento das demandas sociais dos estudantes, de modo a contribuir para a sua permanência e desempenho acadêmico (UFSC, 2020; 2022d). Conforme elencado no PDI/ UFSC de (2020 até 2024) no que diz respeito a assistência estudantil, têm-se que “[...] faz parte, juntamente com outros programas institucionais, de um conjunto de ações voltadas para a permanência estudantil, conceito este mais amplo e de caráter intersetorial” (UFSC, 2020, p. 100). Entre os Programas de AE realizados pela UFSC, destacam-se:

Quadro 6 – Programas e Ações de Assistência Estudantil oferecidos pela PRAE/UFSC

Programas e Ações de AE da PRAE	Valor conforme os últimos editais	Público-alvo	Observações
<b>Auxílio Creche*</b> (em 2023 apenas foi ofertado o valor integral para todos/as os/as estudantes).	Parcial R\$ 448,00 e Integral R\$ 771,00	Estudantes da graduação presencial com cadastro PRAE deferido que possuem guarda e/ou responsabilidade legal de crianças com até 6 anos de idade que moram no mesmo domicílio e não conseguiram vaga em instituições públicas de ensino infantil.	Auxílio concedido durante os meses dos dois semestres letivos do ano.
<b>Auxílio Moradia</b>	R\$ 300,00	Estudantes da graduação presencial com cadastro PRAE deferido, oriundos de família residente em município diferente do campus em que estuda ou em área rural no mesmo município do campus que não tem transporte coletivo diário, não residindo com a família de origem independentemente do município.	Auxílio concedido por 12 meses
<b>Bolsa Estudantil</b>	R\$ 830,78	Estudantes (exceto indígenas e quilombolas) com cadastro PRAE deferido	Auxílio concedido por 12 meses com renovação garantida se o/a estudante cumprir as condicionalidades previstas na Resolução 32/CUn/2013 e continua dentro das regras estabelecidas em edital referente a renda.
<b>Auxílio Internet</b>	R\$100,00	Estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial da UFSC, cujas famílias possuam renda familiar bruta mensal de até 1,5 salário mínimo <i>per capita</i> , que não possuem condições de acesso à rede mundial de computadores ou que têm baixa qualidade de acesso	A concessão do Auxílio Internet terá a duração de 2 (dois) semestres letivos, condicionadas à situação acadêmica e do Cadastro PRAE.

		à internet para realização de atividades acadêmicas.	
<b>Programa de Assistência Estudantil para Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAIQ)</b>	R\$ 900,00	Indígenas e Quilombolas estudantes da graduação presencial com cadastro PRAE deferido	Não possui limitação de vagas, basta ter o cadastro deferido
<b>Apoio à Participação Coletiva em Eventos</b>	Disponibilidade de transporte em veículo da frota institucional ou pela contratação de empresa para a prestação indireta do serviço	Estudantes da graduação presencial	Está suspenso desde 2019 e passando por trâmites de regularização
<b>Isenção Esportes</b>	Não se aplica	Conceder isenção de pagamento da taxa de inscrição nos Projetos de Extensão nas atividades esportivas do Centro de Desportos (CDS/UFSC), a estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial do campus Florianópolis da UFSC, oriundos de família com renda familiar bruta mensal de até 1,5 salário mínimo per capita.	De acordo com as vagas disponibilizadas semestralmente pelo CDS.
<b>Realização de eventos acadêmicos</b>	Disponibilização de materiais gráficos (pastas, blocos, crachás)	Estudantes da graduação presencial	
<b>Viagens de estudo</b>	Disponibilidade de transporte em veículo da frota institucional ou pela contratação de empresa para a prestação indireta do serviço (suspenso desde 2019)	Demanda docente e discente	Está suspenso desde 2019 e passando por trâmites de regularização

<b>Apresentação de Trabalhos Científicos</b>	Auxílio monetário para despesas com inscrição, transporte, estadia, alimentação e banners. Os valores variam conforme o lugar da apresentação, estudantes com cadastro PRAE deferidos recebem quantia maior que os demais	Estudantes da graduação presencial	
<b>Programa Isenção de Apoio à Aprendizagem de Idiomas</b>	Taxa de inscrição	Estudantes da graduação presencial com cadastro PRAE deferido.	Nos cursos extracurriculares de Língua Estrangeira do Departamento de Língua e Literatura Estrangeira (DLLE) da UFSC
<b>Moradia Estudantil</b>	Vaga regular da moradia estudantil	Estudantes da graduação presencial no Campus Florianópolis com cadastro PRAE deferido, cuja família reside em município fora da Grande Florianópolis	Com estrutura somente em Florianópolis. E, o/a estudante deve ocupar o alojamento sozinho/a, sem acompanhante (inclusive filhos) de acordo com as vagas disponibilizadas no semestre.
<b>Restaurante Universitário</b>	Isenção para estudantes com cadastro PRAE deferido.  Valor por refeição para estudantes: R\$ 1,50	Isentar do pagamento das refeições os/as estudantes regularmente matriculados/as nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Santa Catarina e com renda familiar bruta mensal <i>per capita</i> de até 1,5 salário mínimo.	Possui estrutura em todos os campi, com oferta de almoço e janta todos os dias, incluindo sábados, domingos e feriados. Não possui limitação de vagas, basta ter o cadastro deferido

Fonte: Adaptado de Vieira (2022, p. 65-66)



Com relação ao Quadro 6, com exceção da Moradia Estudantil, cujo prédio situa-se no Campus de Florianópolis, todos os demais programas são válidos nos *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Florianópolis e Joinville. Os critérios de seleção são definidos pela PRAE e publicados por meio de editais (UFSC, 2020). De acordo com o EDITAL Nº 05/2023/PRAE, de 17 de fevereiro de 2023, que estabelece as normas para o semestre 2023.1 dos programas de assistência estudantil da UFSC, os seguintes programas estão disponíveis para os *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Florianópolis e Joinville: isenção de pagamento das refeições no Restaurante Universitário, bolsa estudantil (novas vagas), auxílio-moradia, auxílio-creche e auxílio-internet (UFSC, 2023a).

O público-alvo desses programas são estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial da UFSC, cujas famílias possuem renda bruta mensal de até 1,5 salário mínimo *per capita* e tenham um cadastro válido no PRAE (com análise concluída, validação de renda deferida ou cadastro emergencial deferido). Destacam-se algumas informações no que concerne aos critérios gerais para solicitação/inscrição a seguir:

- i) Ter o Cadastro PRAE com status “Análise Concluída” ou “Validação de Renda deferida”, comprovando possuir renda bruta mensal per capita de até 1,5 salário mínimo.
- ii) Ter matrícula regular em curso de graduação presencial na UFSC.
- iii) Estar em situação regular (adimplente) com o setor financeiro da PRAE.
- iv) Cursar a carga horária mínima semanal estabelecida no projeto pedagógico do curso no qual está matriculado, conforme estabelecido pela Resolução Normativa nº 32/CUn/2013. Parágrafo único: No caso de determinação da UFSC de flexibilização da carga horária mínima, a regra passará a ter validade no presente edital (UFSC, 2023a).

Já com relação aos critérios gerais de seleção para os Programas, conforme o artigo 6º do edital tem-se:

[...] Atendidos os critérios de elegibilidade para a inscrição de cada programa descritos no Art. 5º do presente Edital, a seleção dos/as estudantes será realizada da seguinte forma: i) classificação dos/as estudantes a serem beneficiados, de acordo com a renda familiar bruta per capita, da menor para a maior, até o limite do número de bolsas ou auxílios estipulado por este Edital; ii) priorização dos/as estudantes em sua primeira graduação, reposicionando os/as estudantes em segunda graduação para o final da classificação por renda; iii) no Programa Auxílio-Moradia, verificação, através de prova documental, da comprovação de relação de inquilinato objetiva no município do campus no qual se encontra regularmente matriculado/a, ou em município adjacente e/ou próximo a este; iv) no Programa Auxílio Internet, verificação, através de prova documental, da comprovação de contratação da prestação do serviço de conexão à rede mundial de computadores (internet). § 1º No caso de empate na classificação mencionada no item i, todos/as os/as estudantes com a mesma renda familiar bruta per capita serão

contemplados/as. § 2º Os critérios descritos neste artigo não se aplicam, excepcionalmente, ao Programa de Isenção das Refeições no Restaurante Universitário (UFSC, 2023a).

Segundo o citado Edital, os estudantes participantes do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) não participam para o Programa Bolsa Estudantil, para eles, é disponibilizado um edital específico do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) pela Secretaria de Relações Internacionais da UFSC. No entanto, estudantes participantes do PEC-G são público-alvo dos demais programas assistenciais, desde que não sejam caracterizados como bolsa assistencial (UFSC, 2023a).

Ademais, os critérios gerais de seleção dos programas de assistência estudantil da UFSC indicam que a classificação dos estudantes é feita com base na renda familiar bruta *per capita*, dando prioridade aos estudantes de menor renda, bem como é dada preferência aos estudantes que estão em sua primeira graduação (UFSC, 2023a). Assim sendo, os Programas de AE ocorrem por meio de editais, baseados nas disponibilidades de recursos do PNAES e do orçamento da UFSC. No tocante à disposição de recursos para os programas, o Decreto 7.234/2010 (BRASIL, 2010), estabelece as diretrizes para a disposição de recursos para o PNAES. Conforme Tragtenberg (2010, p. 16), já havia exposto, a procura pela assistência estudantil tem sido cada vez mais requerida, o que decorre da necessidade de um maior investimento por parte da UFSC.

Segundo Marafon e Santos (2016, p. 413), cerca de 75% do orçamento do PNAES é destinado ao pagamento da Bolsa Estudantil, e os demais programas de AE são financiados com recursos da própria UFSC. Essa situação pode gerar “[...] tensão nas decisões institucionais porque depende de negociação e visão política de cada gestor para a continuidade das ações” (Idem, 2016, p. 413). Além do que, o atual cenário de crise política e econômica tem afetado os Programas de AE, o que indica a pouca disponibilidade de recursos financeiros; de infraestrutura adequada, como também a insuficiência de recursos humanos (MARAFON; SANTOS, 2016). Sobre isso, de acordo com a matéria veiculada em Notícias da UFSC (UFSC, 2022f), os reitores das Instituições e Institutos Federais de Santa Catarina manifestaram preocupação com os cortes no orçamento e externam que essas medidas afetam o pagamento de benefícios de assistência estudantil e bolsas, além de outras despesas necessárias para o funcionamento das IFES (UFSC, 2022f).

#### *4.1.2.2 Programa de Assistência Estudantil para Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAIQ)*

A UFSC conta também com Programa de Assistência Estudantil para Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAIQ), criado de acordo com o Decreto nº 7.234/2010 e a Resolução Normativa nº 52/CUn/2015 do Conselho Universitário da UFSC, com o objetivo de viabilizar a permanência de estudantes indígenas e quilombolas em cursos de graduação presencial (UFSC, 2022j). Para ser elegível ao PAIQ, os estudantes devem atender a critérios étnico-raciais e de perfil, além de ter renda compatível com o decreto do PNAES (UFSC, 2022j).

Para Macedo e Pinheiro (2022), o desafio de democratizar o acesso à educação superior não pode ser alcançado sem incluir grupos historicamente excluídos ou invisibilizados, como as populações indígenas, bem como os quilombolas. O PAIQ tem um papel significativo na garantir a igualdade de oportunidades e promover a diversidade cultural na Universidade (UFSC, 2022j). De fato, o país é pluriétnico e, por isso, torna-se imperioso reconhecer a necessidade de promover a equidade de oportunidades para todas as comunidades (MACEDO; PINHEIRO, 2022). O PAIQ representa, assim, uma iniciativa da UFSC para a promoção da inclusão social e equidade racial, bem como para a valorização da diversidade cultural dentro da universidade (UFSC, 2022j).

#### **4.1.3 Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE)**

Para além dos programas realizados pela PRAE, no tocante ao ensino, a Pró-Reitoria de Graduação de Educação Básica (PROGRAD), que tem como missão “promover a educação básica e de graduação, assegurando aos alunos condições amplas para o exercício da cidadania e das atividades profissionais, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Projeto Pedagógico Institucional” (UFSC, 2022i), conta ainda com o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE), implementado em 2013 e regulamentado em 2019 pela Resolução Normativa nº 133/019/CUn, com o objetivo de contribuir para o acolhimento e a integração dos estudantes na instituição (IOPI; AZEVEDO; HEIDE, 2023; MACEDO; IOPPI, 2021).

O Programa segue as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que considera o apoio pedagógico como uma das ações de assistência estudantil para ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior (IOPI; AZEVEDO; HEIDE, 2023). A supervisão do PIAPE fica a cargo da Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), da PROGRAD, e está disponível para todos os estudantes de graduação da UFSC (IOPI; AZEVEDO; HEIDE, 2023), ações englobam grupos de aprendizagem, atendimentos individuais ou em grupos de orientação pedagógica, palestras, minicursos e oficinas (IOPI; AZEVEDO; HEIDE, 2023). Assim, as atividades de apoio pedagógico do PIAPE contemplam: Fundamentos da Matemática, Pré-Cálculo, Cálculo, Leitura e Produção Textual, Física, Informática, Estatística, Biologia, Bioquímica, Química, de modo a auxiliar os estudantes o acompanhamento dos conteúdos curriculares (MACEDO; PINHEIRO, 2022).

No que toca aos estudantes migrantes e refugiados, compreende-se como pertinente o apoio pedagógico, haja vista que esses estudantes precisam de auxílio para conhecer e se adaptar aos currículos e práticas pedagógicas nos países de acolhida (GEDIEL; BARBOSA, 2021b).

#### **4.2 As Ações Afirmativas na UFSC, Cotas para Pessoas Refugiadas e Migrantes**

A Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (Proafe), desempenha um papel fundamental no apoio estudantil, baseando-se no princípio da equidade. Destaca-se como uma de suas principais responsabilidades a promoção de políticas e ações institucionais, pedagógicas e acadêmicas que apoiem as ações afirmativas na UFSC, trabalhando em colaboração com as demais áreas da instituição (UFSC, 2022i).

Ademais, dentre as competências da Proafe elenca-se a coordenação e acompanhamento da execução das ações relacionadas à política de ações afirmativas da universidade. Além disso, ela é responsável por propor e executar essa política em relação às ações institucionais, pedagógicas e acadêmicas voltadas às ações afirmativas na instituição (UFSC, 2022i).

A Proafe também tem a incumbência de planejar, implementar, coordenar e consolidar programas de ações afirmativas. Esses programas visam ampliar as condições de acesso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade

social e/ou pertencentes a comunidades tradicionais historicamente excluídas do ensino superior, entre outras iniciativas (UFSC, 2022).

Na UFSC, o Programa de Ações Afirmativas foi aprovado pelo CUn por meio da Resolução Normativa nº 008/CUn/2007, cuja implementação ocorreu em 2008, antecipando-se à aprovação da Lei nº 12.711/2012 pelo Congresso Nacional, que estabelece a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas em todas as instituições de ensino federais, incluindo escolas técnicas, institutos e universidades (TRAGTENBERG, 2010).

Para Luz et. al. (2019), a Resolução Normativa nº 52/CUn/2015 da UFSC, que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da UFSC para os Processos Seletivos de 2016 a 2022, visa garantir a reserva de vagas para estudantes que tenham concluído todo o ensino médio em escolas públicas, sendo metade dessas vagas destinada a estudantes provenientes de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, que pertençam aos grupos étnico-raciais negro, indígena ou comunidades quilombolas. Tragtenberg (2010, p. 4), já pontuava que as Políticas de Ações Afirmativas possuem uma perspectiva que busca neutralizar as discriminações e podem ser aplicadas também no âmbito profissional. Tragtenberg (2010), ressalta ainda que essas políticas representam uma contribuição da universidade pública no combate às discriminações socioeconômicas e étnico-raciais.

Passos (UFSC, 2022d, s.p.), entende que a “Política de Ações Afirmativas implica necessariamente falar em permanência: permanência econômica e também permanência simbólica dos estudantes que ingressam por essa modalidade”. Pode-se depreender que a política de ações afirmativas não se limita apenas ao ingresso dos estudantes, mas que requer um compromisso contínuo em fornecer recursos, de modo a criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.

#### *4.2.1.1 A Política da UFSC para Ingresso de Pessoas Refugiadas e Migrantes nos seus Cursos de Graduação*

A legislação brasileira (Lei nº 9.474/97) estabelece medidas para facilitar o acesso de pessoas refugiadas às instituições acadêmicas de todos os níveis, reconhecendo a situação desfavorável em que se encontram (BRASIL, 1997). Além disso, a Lei nº 13.445/2017, assegura o direito à educação pública, proibindo a discriminação com base na nacionalidade e na condição migratória (BRASIL, 2017).

Com o objetivo de acolher pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio de baixa renda e portadoras de visto humanitário no ensino superior, a UFSC desenvolveu uma política de ação afirmativa específica baseada na Lei nº 12.711/2012, denominada de Lei das Cotas (MACEDO; PINHEIRO, 2022). Essa política visa incluir grupos diversos, como pessoas refugiadas e migrantes (PERES; CERQUEIRA-ADÃO; FLECK, 2022).

A construção da normativa que estabeleceu a política afirmativa de ingresso e contou com a colaboração ativa de um Grupo de Trabalho, o qual levou em consideração as demandas dos coletivos de pessoas refugiadas e migrantes, bem como das organizações sociais engajadas na luta pela inclusão e acesso a direitos humanos desses indivíduos (MACEDO; PINHEIRO, 2022). Nesse sentido, Passos (2015) ressalta que a diversidade dos grupos sociais deve ser garantida em todas as esferas de atividades, tanto públicas quanto privadas, sendo um dos objetivos fundamentais das ações afirmativas.

Assim sendo, de modo a ampliar as oportunidades de acesso aos cursos de graduação para esses indivíduos no acesso à educação superior, o Conselho Universitário (CUn) da UFSC aprovou a Resolução Normativa nº 151/2021/CUn, que estabelece a Política de Ingresso para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio de baixa renda e portadoras de visto humanitário aos seus cursos de graduação (UFSC, 2021). Como resultado, a Câmara de Graduação (CGRAD) da UFSC aprovou a Resolução Normativa nº 105/CGRAD/2022, que regulamenta a seleção e ingresso de pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio de baixa renda e portadoras de visto humanitário nos cursos de graduação da universidade (UFSC, 2022a; 2022b).

Como destacado por Passos, a UFSC é uma universidade que atribui valor à diversidade como uma forma de combater a intolerância (UFSC, 2022e). Com esse compromisso em mente, a instituição aprovou recentemente uma política abrangente para enfrentar o racismo institucional e suas diversas manifestações. Essa política foi materializada por meio da Resolução Normativa nº 175/2022/CUn, de 29 de novembro de 2022 (UFSC, 2022e). Tal política institucional não apenas aborda a discriminação racial, mas também inclui outras formas de agressão, como o nazismo, o antissemitismo, a xenofobia e o discurso de ódio contra religiões, entre outros (UFSC, 2022e). Aliás, essa política institucional compreende a equidade da seguinte forma:

[...] como disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um, revelando um senso de justiça em que o tratamento ou modo de agir em relação à determinada pessoa deve se dar com base no reconhecimento das

características individuais e necessidades específicas dessa pessoa, revelando-se, na questão racial, pela ação de reconhecimento da desigualdade produzida historicamente e pela **produção de medidas específicas como, por exemplo, o uso das cotas (reservas de vagas) e outras políticas de discriminação positiva** (UFC, 2022e, grifo nosso).

Conforme enfatizado por Silva e Castelan (2019) como sujeitos sociais, carregamos a responsabilidade histórica de promover a transformação das estruturas que desumanizam as pessoas. Sendo assim, na sequência, abordaremos a implementação de ações específicas, como cotas para pessoas refugiadas e migrantes no ingresso à UFSC, como forma de enfrentar a desigualdade e promover a igualdade de oportunidades.

#### *4.2.1.2 O Processo Seletivo na UFSC para Pessoas Refugiadas e Migrantes na UFSC*

No seu primeiro processo seletivo voltado especificamente para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio de baixa renda e portadoras de visto humanitário, regido pelo EDITAL 09/2022/COPERVE, foram disponibilizadas 10 vagas para o segundo semestre letivo de 2022, destinadas a esses grupos (MACEDO; PINHEIRO, 2022; UFSC, 2022b).

A universidade estabeleceu critérios específicos para a participação dos candidatos no processo seletivo (UFSC, 2022b). Para ser elegível, o candidato deveria ter concluído ou estar prestes a concluir o Ensino Médio e atender a pelo menos uma das seguintes condições:

- I – pessoas com condição de refúgio reconhecida pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) ou órgão federal competente;
- II – pessoas com solicitação de refúgio junto ao CONARE ou órgão federal competente cuja renda familiar bruta per capita seja igual ou inferior a um salário mínimo e meio;
- III – pessoas portadoras de visto humanitário;
- IV – pessoas ingressantes no País em decorrência de reunião familiar de acordo com as modalidades definidas nos incisos I e III (UFSC, 2022b).

Esses critérios foram estabelecidos para garantir que candidatos em situação com esses requisitos específicos tivessem a oportunidade de participar do processo seletivo da UFSC. Com relação aos inscritos, a Tabela 1, indica que 69 candidatos se inscreveram para participar do processo seletivo na UFSC.

Tabela 1 – Curso de Graduação e candidatos inscritos

<b>Curso de Graduação</b>	<b>Candidatos(as)</b>
Arquivologia – Bel - Matutino	01
Biblioteconomia – Bel - Noturno	01
Ciência e Tecnologia de Alimentos	07
Engenharia de Aquicultura - Integral	00
Engenharia de Materiais - Integral	04
Engenharia de Produção Elétrica - Integral	15
Geografia Noturno	04
Letras Português - Integral	13
Matemática – Lic. - Matutino	04
Química – Lic. - Integral	01
Química Tecnológica – Bel - Integral	01
Secretariado Executivo – Bel – Noturno	15
Zootecnia – Bel - Integral	03
<b>Total</b>	<b>69</b>

Fonte: Macedo; Pinheiro (2022, p. 30)

A Tabela 1, apresenta a quantidade de candidatos inscritos em cada curso de graduação, tendo destaque para os cursos de Engenharia de Produção Elétrica (15), Secretariado Executivo (15), Letras Língua Portuguesa (13) e Ciência e Tecnologia de Alimentos (07) (MACEDO; PINHEIRO, 2022).

Já a Figura 5 apresenta o número de inscrições e os países de origem dos candidatos. Como observado na Figura 5, a maioria dos inscritos provém do Haiti (32),



seguido da Venezuela (26), e depois há uma presença menor de candidatos de países como Afeganistão (3), Cuba (2), Paquistão (2), Argentina (1), Colômbia (1), Guiné-Bissau (1) e República Dominicana (1) (idem, 2022). Silva e Gestal (2018, p. 539) destacam que, “[...] os haitianos compõem um dos coletivos de imigrantes mais significativos em termos numéricos na região da Grande Florianópolis, [...] desde 2011”.

A Figura 5 ilustra o número de candidatos por país de origem.



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Macedo; Pinheiro (2022, p. 30)

Com base na Figura 5, pode-se observar que há candidatos provenientes de diversos países, mas com destaque para os países do Sul Global, como o Haiti e a Venezuela. Essas duas nacionalidades tiveram um crescimento no mercado de trabalho brasileiro da região Sul do país, particularmente em setores econômicos relacionados aos frigoríficos, em Santa Catarina, estado onde está localizada a UFSC (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2022; MAGALHÃES; BAENINGER, 2016).

Depreende-se que este destaque esteja atrelado ao fato de que, o estado de Santa Catarina e sua capital, Florianópolis, tornaram-se um destino para as migrações sul-sul (DE SOUZA SILVA; ROCHA; D'AVILA, 2020). A exemplo disso, segundo Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021, p. 173), 83% de mulheres imigrantes admitidas em Santa Catarina foram do Haiti e da Venezuela. Além disso, o número de imigrantes venezuelanas admitidas no estado de Santa Catarina (SC) aumentou de 18,6% do total em 2019 para 30,4% em 2020 (Idem, p. 173).

Com relação ao primeiro processo seletivo específico realizado pela UFSC, todas as 10 vagas disponibilizadas foram preenchidas com êxito, sendo que candidatos aprovados compreendem um grupo diversificado, incluindo 5

venezuelanos, 4 haitianos e 1 candidato da Guiné-Bissau (UFSC, 2022b; 2022c). Os novos estudantes preencheram as vagas de diferentes cursos, como Matemática (Licenciatura), Geografia, Engenharia de Materiais (Bacharelado), Biblioteconomia (Bacharelado), Letras - Português, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Secretariado Executivo (Bacharelado), Engenharia de Produção Elétrica, Química (Licenciatura) e Química Tecnológica (Bacharelado) (UFSC, 2022c). O preenchimento das vagas disponibilizadas ressalta o papel essencial da UFSC na promoção da cooperação internacional e na resposta humanitária voltada aos valores da dignidade da pessoa humana. O ambiente universitário é rico em diversidade cultural e pluralidade de opiniões, o que enriquece a vivência universitária, fomentando o intercâmbio de ideias e de experiências entre os estudantes de diferentes trajetórias e origens (DE MIRANDA; FOSSATTI, 2021). Além disso, a inserção no ambiente acadêmico pode auxiliar no processo de integração social desses estudantes (Idem, 2021).

Apresentada a unidade de análise, bem como suas ações institucionais de apoio estudantil, na sequência, apresenta-se a análise e discussão dos dados da presente pesquisa.

### 4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

#### 4.3.1 O Direito à Educação para Pessoas Refugiadas e Migrantes

O primeiro tema de análise, – Educação para pessoas refugiadas e migrantes –, buscou apreender a percepção dos gestores universitários, participantes da pesquisa acerca do direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes.

Conforme abordado na fundamentação teórica, o direito à educação está elencado por normas nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), e no Brasil, a Carta Magna de 1988 consagra o direito à educação como fundamental tanto para os brasileiros quanto para os estrangeiros residentes no país (BRASIL, 1988), o que abrange as pessoas refugiadas e migrantes. Ademais, as legislações nacionais sobre as pessoas refugiadas e migrantes, também protegem esse direito (BRASIL, 1997; BRASIL, 2017).

Com base nas colocações dos participantes, pode-se depreender que houve consenso quanto a relevância de oportunizar o acesso à educação para as pessoas em situação de refúgio, com destaque para as seguintes respostas:

eu compreendo que o acesso à educação para pessoas em situação de refúgio é uma forma de política pública em atenção a perspectiva de direito internacional e das relações entre nações. Deve constituir as políticas públicas que tenham o intuito de acolher e promover a inserção e a integração das pessoas em refúgio nos seus lugares de destino, nas nações que escolheram para se estabelecerem. É uma ação muito importante no campo dos direitos ou integrantes do campo dos direitos humanos. As pessoas que escolhem nosso país ou que vem a esse país em situação de refúgio em sua grande maioria saíram por algum motivo alheio a sua vontade ou foram forçadas a sair de suas casas e países. Se estabelecer no nosso país e ter a oportunidade de estudar, de construir uma carreira, de fazer uma formação é muito importante para o desenvolvimento de uma identidade não somente com o nosso país, mas de laços que a estabeleçam e a motivem a permanecer e a reconstruir suas vidas aqui. Portanto, há uma função muito visível que é a da formação profissional, mas também de inserção e integração a esta nova sociedade, que uma formação em nível universitário, e principalmente, na perspectiva que a universidade pública no Brasil pode proporcionar em muito contribuirá. Esses fatores são muito importantes que compreendo fazem parte do acesso a educação para as pessoas em situação de refúgio. (G1)

Compreendo esse acesso com direito humano básico inalienável, tal qual versa a Convenção da ONU relativa ao Estatuto dos Refugiados. O acesso à educação a essas pessoas é sem dúvida uma forma de proteção contra as diferentes violências já sofridas por elas, não só a de ser um apátrida, mas todas as violências inerentes, recrutamento forçado, exploração sexual, etc. Entendo, que essas pessoas, ao receberem educação nos países em que recebem asilo viabiliza-os tornarem-se membros de pleno direito de seus países de acolhimento. Como pontua a UNESCO, migrantes comuns e seus filhos se beneficiam intelectual e socialmente ao frequentar uma instituição educacional e aprender sobre as pessoas e a sociedade que integram, como cursos básicos de línguas. Ainda mais fundamental é o acesso à educação para os migrantes irregulares e sem documentação, ter acesso à uma educação básica os ajuda a criar estabilidade e uma ambiência de normalidade em suas vidas pessoais. (G2)

A participante G3 disse também que “[...] é importante garantir o respeito e a interação para com todas as nacionalidades”. Os participantes compreendem ainda que, o direito à educação tem por objetivo acolher e promover a integração das pessoas refugiadas e migrantes nas sociedades de destino (MOREIRA, 2014; CREMONINI, 2016; DE WIT; ALTBACH, 2016; LENETTE, 2016; ROSSA; MENEZES, 2017; SILVA; GESTAL, 2018; DE MIRANDA; FOSSATTI, 2021; GEDIEL; BARBOSA, 2021a; HADDAD et al., 2022; SILVA; PIERRO, 2022). Eles consideram ainda o acesso à educação como uma ação primordial no campo dos direitos humanos, haja vista que permite que as pessoas em situação de refúgio tenham a possibilidade de recomeçarem suas vidas em um novo país, de fazer uma formação, bem como desenvolver uma identidade com a nova sociedade (MOREIRA, 2014; LENETTE,

2016). Nesse contexto, presume-se, que a universidade, mediante seu papel social (CHAUÍ, 2003; MIRANDA; FOSSATTI, 2020), pode auxiliar no processo de integração social dessas pessoas (MOREIRA, 2014; DE WIT; ALTBACH, 2016).

Reconhece-se que, de um modo geral, que o acesso à educação é uma questão de direitos humanos e deve ser garantido a todos, independentemente do status de pessoa refugiada ou outras trajetórias (UNESCO, 2021; SILVA; PIERRO, 2022). A Lei nº 9.474/97 (BRASIL, 1997) preconiza que o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deve ser facilitado, levando em consideração a situação desfavorável vivenciada pelas pessoas refugiadas. Por isso, a facilitação estabelecida pela Lei do Refúgio é necessária, já que a porcentagem de pessoas refugiadas matriculadas na educação superior mundialmente permanece menor do que nas fases primária e secundária (ACNUR, 2021).

O participante G2, por exemplo, compreende o acesso à educação para pessoas em situação de refúgio como um direito humano básico inalienável, à luz do que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Ele menciona também que o acesso à educação é uma forma de proteção contra as violências que essas pessoas podem ser acometidas. Desse modo, o que se deduz é que os participantes compreendem a educação como um direito humano universal. Nota-se, a propósito, que como um direito universal ele pode contribuir para a inclusão e a integração social (LENETTE, 2016; ROSSA; MENEZES, 2017; SILVA; GESTAL, 2018; GIROTO; DE PAULA, 2020). Além disso, os participantes destacaram que a educação é fundamental para os migrantes indocumentados, pois pode ajudar a normalizar suas vidas pessoais (UNESCO, 2018; 2019). A garantia do direito social à educação de qualidade é um meio de inclusão socioeconômica (DIAS SOBRINHO, 2010).

Outrossim, os participantes foram indagados sobre seus envolvimento nas políticas de ingresso para pessoas em situação de refúgio na UFSC. Nesse sentido, foi relatado dentre outros aspectos, que há um trabalho em conjunto com a PROGRAD, a PROAFE, a PRAE, e a Secretaria de Relações Internacionais (Sinter) na elaboração da política institucional de ingresso para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio e portadores de visto humanitário. Destacou-se ainda que, depois que os novos estudantes ingressam, eles podem enfrentar diversos obstáculos para permanecer e a instituição precisa ajudá-los para que logrem êxito acadêmico (STEVENSON; WILLOTT; 2007; BEN-MOSHE et al., 2008; DRYDEN-PETERSON,

2011; WATKINS et al., 2012; BARTLET, RODRÍGUES, 2015; DA ROSA, 2018; GEDIEL; BARBOSA, 2021a; GEDIEL; BARBOSA, 2021b; ARAR; KONDAKCI; STREITWIESER, 2020). Esses desafios e barreiras incluem não apenas questões de aprendizado e língua, mas também questões atinentes à assistência (BARTLET, RODRÍGUES, 2015; DA ROSA, 2018; GEDIEL; BARBOSA, 2021; ARAR; KONDAKCI; STREITWIESER, 2020; DE MIRANDA; FOSSATTI, 2021).

Ademais, os participantes destacaram a pertinência da política de ingresso específico aos cursos em nível de graduação da UFSC, que abrange não apenas as pessoas refugiadas, mas também aquelas solicitantes de refúgio de baixa renda e as portadoras de visto humanitário (MACEDO; PINHEIRO, 2022). Essa colocação vai ao encontro do que apontam Silva e Pierro (2022, p. 166), quando as autoras expõem que “[...] independentemente da razão do deslocamento, migrantes e refugiados possuem garantias – como os direitos educativos – que devem ser efetivadas em quaisquer lugares do globo terrestre”, ou seja, o direito a educação deve alcançar a todos a despeito de status legal, ou trajetórias migratórias. Foi enfatizada a necessidade de se ter um olhar diferenciado para esses perfis, tendo em vista as vulnerabilidades únicas que essas pessoas podem enfrentar, incluindo questões pessoais, circunstanciais e socioeconômicas (McBRIEN, 2005; STEVENSON; WILLOT, 2007; SCHNEIDER, 2018), como pode ser verificado nas seguintes respostas:

Acho fundamental ter um olhar diferenciado voltado a esse perfil de refugiado. Acho que, ao estabelecê-lo, se busca atender àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, portanto, aqueles que mais necessitam do acesso à educação e dos demais equipamentos a ele ligados. Alguns dos refugiados enfrentam diferentes dimensões de vulnerabilidades, de ordem pessoal, circunstancial e situacional, ou seja, as que advêm da própria condição particular do refugiado, como uma questão física, de gênero, de etnia e de idade e as que estão relacionadas a fatores socioeconômicos, como emprego, renda e pobreza. Isso põe a pessoa numa maior probabilidade de exposição a fatores de risco. Portanto, estas pessoas precisam de um olhar diferenciado, na perspectiva da equidade mesmo, para serem de fato acolhidas pela instituição. E se a educação atua no sentido de que haja de fato a reintegração sustentável e segura dos refugiados para que possam reconstruir suas vidas, com a garantia de dignidade, emprego, moradia e acesso a serviços básicos, os fatores de risco dos refugiados de baixa renda tendem a ser rebaixados, e a educação oferecida pela instituição cumpre o seu papel (G2).

Acredito que ampliar esse acesso às pessoas que estão buscando regularizar sua condição como refugiado e ainda não conseguiram finalizar seu processo é muito importante visto que, muitas vezes, a burocracia ou mesmo a exigência de muitos documentos para essa comprovação são um empecilho para o efetivo alcance da condição de refugiado. Então, ampliar ou garantir

também para as pessoas solicitantes que estão também em processo de adaptação no país, de se estabelecerem na cidade ou região é uma forma de ampliar esse acesso e justamente de entender que há dificuldade em conseguir o visto e em efetivar essa condição de refúgio. Ampliar para as pessoas solicitantes de refúgio de baixa renda é uma forma de ampliar o acesso ao ensino superior, por isso, vejo como uma política bastante positiva (G1).

Os participantes destacaram também que a educação pode atuar como uma forma de reintegração sustentável e de oportunizar condições dignas às pessoas em situação de refúgio (NAÇÕES UNIDAS, 2015). Com isso, os participantes concordam que é primordial ter uma política institucional inclusiva e equitativa para atender às necessidades específicas das pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio (TAYLOR; SIDHU, 2012; SCHNEIDER, 2018; UNESCO, 2018; 2019), bem como para migrantes de acolhida humanitária.

#### **4.3.2 Políticas de Assistência Estudantil no Contexto Universitário**

O segundo tema de análise discorre sobre a Política de Assistência Estudantil no contexto universitário, e visa investigar a percepção dos gestores acerca dessa política pública na prática da gestão universitária. Sendo assim, os participantes destacaram a pertinência dessas políticas, o que indica a preocupação enquanto gestores com a manutenção dos estudantes na universidade, bem como com os meios e recursos para mitigar as possíveis adversidades durante suas jornadas acadêmicas (FONAPRACE, 2012; DUTRA; SANTOS, 2017; IMPERATORI, 2017). Infere-se, então, que é primordial assegurar o acesso inclusivo a uma educação de qualidade para todos, conforme as respostas a seguir:

Como fundamentais. É uma importante estratégia de democratização do ensino superior, ao promover o acesso a bens e serviços que tem elevado a condições de vida acadêmica dos estudantes, visando a equidade. As ações de assistência estudantil ampliam as condições de permanência, minimizando os efeitos das pessoas que estão em situação de refúgio. Em articulação direta com as atividades de ensino, pesquisa e extensão benefícios como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem contribuem para minimizar, por exemplo, a evasão desses estudantes, fomentando não apenas a dimensão da permanência qualificada, mas, e principalmente, a possibilidade destas pessoas verem suas condições intelectual, social, econômica e mesmo espiritual desenvolvidas no que de melhor nossa universidade têm a oferecer (G2).

A política pública de educação compreende inúmeras frentes de atuação e algumas delas são imprescindíveis para garantir o próprio direito à educação. É nesse escopo que compreendo as ações de assistência estudantil, ou seja, como um conjunto de ações imprescindíveis para viabilizar o acesso à educação e, no caso das IFES, ao ensino superior. Acesso esse compreendido como ingresso, permanência e conclusão do curso. Dada a ampliação das formas de acesso e a inclusão das ações afirmativas no ensino superior público dos últimos anos, a assistência estudantil se mostra crucial para manter essa perspectiva de educação e viabilizar a intencionalidade de ampliação desse acesso. Com isso, considero que além do aumento substancial e expressivo de recursos financeiros para as universidades garantirem ações de assistência estudantil, é necessário também a aprovação pelo Ministério da Educação de uma política nacional de assistência estudantil para as IFES com diretrizes e um conjunto mínimo de serviços, benefícios e auxílios acompanhados da garantia do repasse financeiro para sua viabilização. Esse recurso deve ser considerado como recurso obrigatório e não como recurso discricionário, portanto, sem ficar submetido à cortes orçamentários ou flutuações de recursos (G1).

Foi destacado que as políticas públicas de AE nas IFES são fundamentais para democratizar o acesso à educação superior e promover a equidade. E, tais políticas ampliam as condições de permanência dos estudantes, como forma de mitigar a evasão desses estudantes (IMPERATORI, 2017). Além disso, foi destacado que as ações de AE apresentam-se como fundamentais para viabilizar a ampliação do acesso, sobretudo após a inclusão das ações afirmativas nas IFES (SOTERO, 2022). Sendo assim, consoante pontua a UNESCO (2021, p. 3), torna-se imprescindível ampliar a compreensão da educação inclusiva nas políticas, leis e práticas para que todos os alunos possam ser alcançados, independentemente de sua origem ou habilidades distintas.

Para mais, foi sugerido que além do aumento de recursos financeiros para as universidades garantirem as ações de assistência estudantil, torna-se primordial a aprovação pelo Ministério da Educação de uma política nacional de AE para as IFES com diretrizes e um conjunto mínimo de serviços, benefícios e auxílios acompanhados da garantia do repasse financeiro para sua viabilização. Sobre isso, conforme expõe Chauí (2003), é indispensável que o Estado conceba a educação como um investimento social e político, e não como um gasto público. Foi relatado que esse recurso deve ser considerado como recurso obrigatório e não como recurso discricionário, garantindo a estabilidade e continuidade dessas políticas públicas de assistência estudantil, haja vista que “[...] não é o momento de reduzir a ajuda externa ao desenvolvimento e, assim, cortar os recursos para a educação; é hora de investir no futuro humano – em construtores, criadores e pacificadores” (ACNUR, 2022).

Infere-se que as respostas dos participantes, coadunam com o exposto por Manzini (2005, p. 33), no qual, o acesso é uma luta para alcançar um objetivo e uma atitude contra a exclusão. A partir daí, pode-se concluir que a implementação de políticas públicas nas universidades pode ser uma forma de combater a discriminação baseada em raça, etnia, cultura e religião, além de promover a integração social (RAMSAY; BAKER, 2019).

#### **4.3.3 Ações de Assistência Estudantil para Estudantes Refugiados e Migrantes no âmbito da UFSC**

O terceiro tema de análise abordou as Ações de Assistência Estudantil no âmbito da UFSC, de modo a capturar o entendimento dos gestores sobre as políticas de AE voltadas às pessoas refugiadas e migrantes na universidade, pois como pontua Silva (2020, p. 14) “A educação superior, para além de ser uma ferramenta de lutas, é um direito fundamental e, por isso, não pode ser um privilégio de poucos”. O acesso e a permanência na Universidade pública são direitos de todos [...]”. Dessa forma, destacam-se as seguintes respostas:

Novamente como fundamentais, dada a condição de vulnerabilidade de muitas destas pessoas. Integrar e acolher institucionalmente implicam em políticas efetivas de assistência. [...]. O ambiente da universidade, que é expressão da própria sociedade, carrega a exclusão estrutural do estudante imigrante e do refugiado, que é estigmatizado pela não proficiência na língua, pela sua situação documental frente ao Estado como uma permanente condicionante para sua aceitação, por simplesmente “demandar” a assistência estudantil, por ser considerado um “portador” das mazelas da sociedade. Ainda, por não carregar o status de um intercambista internacional, por não ter uma formação em igual tradição educacional, por ser impedido muitas vezes de acessar editais de intercâmbio, reservados aos brasileiros, e estágios, por não ser nacional, além do agravante da exclusão pela raça e classe. Mas, ressalto igualmente que é preciso não confundir a Assistência Estudantil (voltada para a realidade da educação) com a Assistência Social (voltada para as desigualdades sociais), sob pena de não conseguirmos transformar nem a realidade dos estudantes refugiados que necessitam de apoio para estudar, uma vez na universidade, nem a das pessoas vulneráveis que necessitam de condições para sobreviver). Dessa forma, a assistência na universidade precisa atender a dimensão educacional não se restringindo apenas aos auxílios relacionados à situação socioeconômica destes estudantes. Explico: a Assistência Estudantil deve minimizar os efeitos das desigualdades sociais, no entanto, àqueles estudantes em situação de refúgio que não se enquadram no perfil de vulnerabilidade socioeconômica formal mas, por questões de violências ou violações de direitos, preconceitos e discriminações, em especial quando ocorre a quebra de vínculos familiares (violência doméstica, lgbtfobia, racismo, etc.), são também lançados em condições de extrema carência, exposição social, insegurança alimentar e falta de abrigo o que também demanda auxílio emergencial e acolhimento da universidade, portanto



devemos estar atentos a isso institucionalmente oferecendo-lhes equipamentos que atendam a essas demandas. (G2)

Acredito que as pessoas em situação de refúgio devem receber assistência estudantil e integrarem o escopo das ações garantidas institucionalmente na universidade para todo o corpo estudantil. Para além daquelas ações de assistência estudantil já estruturadas, a condição de refúgio requer um atendimento especializado que atente para suas especificidades. Um atendimento especializado para esse público pode complementar as ações de assistência estudantil já alinhadas institucionalmente. Vejo que há especificidade da condição de refugiado, de solicitante de refúgio e pessoa com visto humanitário e que precisa ser considerada para permanência na universidade. (G1)

Os participantes foram indagados sobre suas opiniões acerca das possíveis ações institucionais de assistência estudantil, que poderiam ser implementadas na UFSC, com vistas ao atendimento pleno às pessoas refugiadas e migrantes.

Entendo que por suas condições socioeconômicas é essencial integrá-las e incorporá-las às políticas de assistência estudantil, e ainda, verificar a possibilidade de estruturar ações específicas para este público para além daquelas gerais já garantidas aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Dentre as ações que julgo essenciais são: a) acolhimento por equipe multidisciplinar que inclua profissionais de serviço social, direito e da educação com especialização na área de migração; b) ações introdutórias de integração à vida acadêmica e universitária; c) apoio pedagógico com ênfase no acompanhamento do processo de aprendizagem em diálogo e articulação com o coordenador do curso e atentando para a especificidade da língua como dificultador desse processo; d) articulação com a rede de atendimento ao migrante da cidade do campus em que o estudante se encontra com vistas a acompanhar a situação e colaborar para a regularização da situação de refúgio, quando for o caso. São algumas sugestões para integrá-los a vida acadêmica e garantir sua permanência e futura conclusão do curso (G1).

[...] O que podemos qualificar é o tratamento mais específico às demandas dos refugiados, criando programas de auxílio e permanência para estudantes em situação de refúgio e portadores de visto humanitário, que geralmente, como já colocado, chegam em condições de alta vulnerabilidade. Então, criar editais específicos para esse público em bolsas de pesquisa e extensão, auxílio emergencial para aqueles que não conseguiram acessar os auxílios existentes na universidade, a consolidação de estruturas universitárias voltadas especialmente a esse perfil de estudante que lhes possibilitem a sustentabilidade da política de acesso, permanência e pós-permanência no ensino superior são ações que penso serem necessárias para que possam concluir seus estudos. Também estruturas de acolhimento voltadas as suas mazelas, que envolvem sofrimento mental e saúde psicológica, xenofobia, etc. E por fim, pesquisar, monitorar, avaliar e ouvir estes estudantes, por meio de diagnósticos que nos ajudem a aprimorar e criar programas de assistência, acompanhamento e acolhimento (G2).

Muitas ações configuram-se como importantes à assistência estudantil, considerando as pessoas de baixa-renda em situação de refúgio, bem como portadoras de visto humanitário: articulação PRAE-PROGRAD-PROAFE com vista à garantia ao seu direito educacional; direito à informação de quais serviços e benefícios podem ser solicitados, bem como informação quanto aos caminhos institucionais disponíveis na cidade de acolhida (G3).

As respostas dos participantes apresentaram sugestões de ações específicas para integrar e viabilizar a permanência de estudantes refugiados e migrantes na educação superior (GIROTO; DE PAULA, 2020). O participante G1 sugeriu ações como o acolhimento por equipe multidisciplinar com especialização na área de migração, ações introdutórias de integração à vida acadêmica e universitária, apoio pedagógico com ênfase no acompanhamento do processo de aprendizagem e articulação com a rede de atendimento ao migrante da cidade em que o Campus universitário está localizado.

O participante G2 sugere a criação de programas específicos de auxílio e permanência para estudantes em situação de refúgio e portadores de visto humanitário, editais específicos de bolsas de pesquisa e extensão, estruturas universitárias voltadas para esse perfil de estudante, estruturas de acolhimento para as questões dos estudantes e diagnósticos para aprimorar e criar programas de assistência, acompanhamento e acolhimento. E, o participante G3 considera relevante uma articulação entre a Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE), a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica (Prograd) e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (Proafe), de modo a assegurar o direito à educação dos estudantes refugiados e migrantes.

Os participantes também foram convidados a compartilhar suas opiniões sobre a ampliação das ações de assistência estudantil para além daquelas já devolvidas pela universidade. A seguir, apresentam-se algumas das respostas:

Sim, é factível, desde que tenhamos recursos de estrutura, financeiros e humanos disponibilizados para tanto. Com a escassez de recursos, infelizmente, torna-se bastante difícil ampliarmos os programas de assistência. O desafio, até o momento, tem sido o de manter o que temos. (G2)

Penso que sim. É algo factível. A universidade tem condições de promover ações de assistência estudantil complementares as já existentes e que são destinadas a comunidade estudantil para atender a esse público específico. Sobretudo, porque esse público não é tão grande. Essas ações podem ser realizadas com o apoio de outros setores e estruturas já existentes, tanto dentro da universidade como em órgãos públicos e da sociedade civil municipais e estaduais que possuem atuação e abrangência locais e que atuam com esse público. Acredito que a institucionalização dessas ações demandará a condução por equipes e servidores da universidade. Todavia, essa ampliação é parte da garantia do acesso a educação superior, que passa pelo ingresso e pela permanência, viabilizando efetivamente a conclusão dos estudos e a formação universitária. Nesse sentido, buscar o apoio por parte das instâncias superiores como Ministério da Educação e outros órgãos municipais e estaduais que possuem responsabilidade na área

dos direitos humanos e que podem viabilizar recursos específicos para esse atendimento e a garantia do direito à educação para esse público também são vias que podem ser consideradas (G1)

De acordo com as respostas, de modo geral, os participantes compreendem como factível a ampliação das ações de assistência estudantil voltadas às pessoas refugiadas e migrantes, no entanto, fizeram algumas considerações. O participante G1 indica ainda que a universidade tem condições de implementar ações de assistência estudantil complementares às já existentes, para atender esse grupo em específico. Mas para isso, G1 enfatiza que a implantação dessas ações demandaria um empenho de servidores da universidade, bem como do apoio de outras instâncias da instituição, de modo a viabilizar essas ações. Enquanto que o participante G2 ressalta a escassez de recursos como uma situação a ser refletida. O participante G3 também vai na linha do que foi exposto anteriormente quanto aos meios e recurso para tal. Logo, depreende-se que, a ampliação das ações de assistência estudantil voltada às pessoas refugiadas e migrantes pode ser viável, porém, subsistem desafios significativos, como a falta de recursos e a necessidade de apoio de outras áreas e estruturas institucionais. Nesse sentido, infere-se que, a ampliação das ações de assistência estudantil é possível, mas depende, entre outros fatores, de estruturas de apoio, recursos financeiros e humanos para alcance dessa ação.

Em “considerações finais”, os participantes foram convidados a expressar informações que considerassem pertinentes e que não tivessem sido abordadas no roteiro de pesquisa, assim, os participantes G1 e G3 expressaram que:

A necessária e justa participação das universidades na democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade para todos, de forma a superar qualquer desigualdade, preconceito, exclusão ou discriminação, requer formação de seus trabalhadores no reconhecimento e aprendizado providenciados pela integração plural destes sujeitos. Além disso, o incremento financeiro é necessário, de modo a efetivar a oferta de serviços e benefícios condizentes para universalizar o atendimento (G3).

Acredito que ouvir as pessoas em situação de refúgio e os grupos organizados da sociedade civil que os representam também pode colaborar em muito para definição de ações de assistência estudantil que melhor atendam a esse público. A universidade precisa assumir o protagonismo, sem dúvidas, mas deve ouvir os sujeitos que fazem parte dessa ação. Acredito que como gestores esse é o nosso maior desafio, ou seja, ouvir os sujeitos e construir com eles as ações (G1).

Infere-se que, os participantes manifestaram a pertinência da participação das universidades na democratização do acesso à educação superior pública, gratuita e

de qualidade, reconhecendo que para isso é impreterível se contrapor as desigualdades, exclusão e discriminação de qualquer forma. Reconhece-se que o investimento adequado em educação é crucial para que a universidade mantenha os serviços e benefícios para atender às necessidades estudantis.

O participante G3 mencionou a questão da formação dos trabalhadores das universidades para aprender e também reconhecer a interação da pluralidade no ambiente acadêmico. Já o participante G1 destaca a necessidade de ouvir as pessoas em situação de refúgio e as organizações da sociedade civil que representam esses grupos, como uma forma de estudar ações de assistência estudantil que melhor atendam a essa população de refugiados e migrantes. O participante G1 enfatiza ainda a necessidade de ouvir os sujeitos que fazem parte dessa ação para construir em conjunto as ações necessárias.

Ademais, ambos reconhecem a relevância acerca do papel que a universidade desempenha e seu protagonismo na democratização da educação superior, o que inclui as pessoas migrantes e refugiadas (DA ROCHA; DE AZEVEDO; MENDES, 2022). Em poucas palavras, ambos os participantes manifestam a necessidade de a universidade atuar como um agente de mudança social para promover a inclusão e a igualdade na educação superior (DE WIT; ALTBACH, 2016).

Considerando o exposto nos parágrafos anteriores, apresentam-se, então algumas propostas sugeridas pelos participantes da pesquisa no que concerne às possíveis ações institucionais voltadas aos estudantes refugiados e migrantes, quais sejam:

- a) Acolhimento por uma equipe multidisciplinar constituída por profissionais especializados em serviço social, direito e educação na área de migração;
- b) A realização de ações introdutórias para integrar os estudantes à vida acadêmica e universitária;
- c) O oferecimento de apoio pedagógico com foco no acompanhamento do processo de aprendizagem, estabelecendo diálogo e articulação com os coordenadores de cursos de graduação, levando em consideração as dificuldades específicas relativas à língua.
- d) O estabelecimento de parcerias com a rede de atendimento ao migrante da cidade em que o Campus universitário está localizado, com o objetivo de

acompanhar a situação dos estudantes e contribuir para a regularização de sua condição de refúgio, quando aplicável;

e) A criação de programas de auxílio e permanência destinados aos estudantes em situação de refúgio e portadores de visto humanitário, por meio de editais específicos para esse grupo, contemplando bolsas de pesquisa e extensão, além de auxílio emergencial para aqueles que não conseguirem acessar os benefícios existentes na universidade;

f) A implementação de estruturas de acolhimento psicossocial, visando proporcionar suporte emocional e mental aos estudantes; e

g) A realização de pesquisas, monitoramento, avaliação e escuta ativa desses estudantes, por meio de diagnósticos que auxiliem no aprimoramento e criação de programas de assistência, acompanhamento e acolhimento.

Denota-se que, as sugestões dos participantes desvelaram a pertinência de um enfoque às necessidades específicas dos estudantes refugiados e migrantes. Essas sugestões podem ser discutidas no âmbito da universidade, a fim de que propostas na linha das que foram sugeridas possam ser implementadas. Em face a esses entendimentos, resta evidente a relevância de fomentar, por meio de ações de assistência estudantil, a inclusão, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno desses estudantes no contexto universitário.

A seguir, apresentam-se as considerações finais deste estudo, com as reflexões e sugestões sobre os resultados obtidos, os objetivos alcançados e as contribuições da pesquisa para o campo em questão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ordenamento jurídico brasileiro, a Lei nº 9.474/1997 preconiza que o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deve ser facilitado, levando em consideração a situação desfavorável vivenciada pelas pessoas refugiadas (BRASIL, 1997). Para mais, a Lei nº 13.445/2017 assegura o direito à educação pública, de modo a proibir qualquer forma de discriminação com base na nacionalidade e condição migratória (BRASIL, 2017). Algumas universidades têm implementado políticas específicas para o ingresso de pessoas refugiadas e migrantes em seus cursos superiores (ROSSA; MENEZES, 2017; DA ROCHA; DE AZEVEDO; MENDES, 2022), o que, por seu turno, representa um modelo de boa prática e maior alinhamento com os valores humanitários e com o que é preconizado pelas legislações internacionais sobre o tema. Afinal, conforme afirma Fávero (2003), cabe à universidade representar o lugar de culturas e visões de mundo distintas, abarcando a diversidade.

Todavia, apesar de o acesso universal à educação ter sido considerado um direito humano inalienável (ONU, 1948), ainda é uma questão que requer reflexão, discussão e estudo por parte dos atores sociais que atuam no campo educacional. Dessa forma, os gestores universitários precisam constantemente refletir e agir sobre questões relacionadas à inclusão e permanência, haja vista que o direito à educação é fundamental para pessoas refugiadas e migrantes, que frequentemente enfrentam barreiras para acessar a educação (ROSSA; MENEZES, 2017; DE MIRANDA; FOSSATTI, 2021). Demonstra-se, portanto, que as políticas de assistência estudantil se apresentam como uma medida essencial para salvaguardar que os estudantes refugiados e migrantes possam ter acesso à educação em igualdade de condições em relação aos demais estudantes (SILVA; PIERRO, 2022).

Com efeito, conforme discorrido no capítulo 4, os objetivos específicos propostos foram atendidos, uma vez que foi possível conhecer a percepção dos gestores universitários acerca do direito à educação para pessoas refugiadas e migrantes, como também identificar as políticas e ações de assistência estudantil na UFSC e averiguar a percepção dos gestores universitários acerca das ações de assistência estudantil voltadas às necessidades dos estudantes refugiados e migrantes. Desta feita, atendidos, assim, os objetivos específicos, alcançou-se o

objetivo geral, qual seja, propor ações institucionais necessárias para atender às demandas de assistência estudantil de estudantes refugiados e migrantes na UFSC.

Este estudo qualitativo desvelou a pertinência de assegurar o direito à educação e a permanência de estudantes migrantes e refugiados na universidade. Sendo assim, com base nos dados obtidos e nas reflexões decorrentes deste estudo, sugere-se a criação de um Programa de Integração Acadêmica e de Assistência Estudantil específico para estudantes refugiados e migrantes, com as principais ações:

- a) Fortalecimento das estruturas de acolhimento e bem-estar psicossocial da instituição, com uma equipe multidisciplinar, com o envolvimento da área de assistência estudantil de demais setores que tratam dessa questão;
- b) Oferecimento de apoio pedagógico adaptado às necessidades linguísticas e de adaptação ao currículo dos cursos;
- c) Criação de programas de auxílio e bolsas específicas para esse grupo de estudantes; e
- d) Estabelecimento de parcerias com as IFES que promovem ações em prol da população de pessoas refugiadas e migrantes, com o objetivo de discutir sobre ações, acompanhamento estudantil, com o intuito de propiciar melhores condições de integração no contexto universitário.

O objetivo primordial desse programa é auxiliar na permanência dos estudantes refugiados e migrantes, como uma forma de mitigar os efeitos dos deslocamentos forçados e para a promoção da inclusão plena desses novos estudantes na universidade. Essa sugestão baseia-se no Programa de Assistência Estudantil para Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAIQ), que representa um exemplo de ação de assistência estudantil, e demonstra a contribuição social ao incluir grupos historicamente invisibilizados no processo de democratização do acesso à educação superior no Brasil, bem como na promoção da igualdade de oportunidades e na diversidade cultural (MACEDO; PINHEIRO, 2022).

Para estudar a proposta em questão, é necessário designar um Grupo de Trabalho responsável por estudar e apresentar diretrizes para criação e acompanhamento do programa. Além disso, é oportuno dialogar com outras instituições que já implementaram ações de assistência estudantil específicas para

peças refugiadas e migrantes, a fim de identificar possíveis ações e boas práticas que possam ser adaptadas à realidade da UFSC.

Para estudos futuros, sugere-se ampliar a pesquisa para ouvir as perspectivas e as necessidades, sob a ótica dos estudantes refugiados e migrantes, que ingressaram por processos seletivos específicos na UFSC. Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para uma reflexão e compreensão sobre alguns aspectos que envolvem as pessoas refugiadas e migrantes, mas – e sobretudo – que a instituição estudada seja incentivada a buscar em suas práticas de gestão os meios para assegurar o acesso pleno e a permanência dessas pessoas na educação superior.



## REFERÊNCIAS

ABUYA, Edwin O.; KRAUSE, Ulrike; MAYBLIN, Lucy. The neglected colonial legacy of the 1951 refugee convention. **International Migration**, v. 59, n. 4, p. 265-267, 2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Refugiados são prejudicados quando governantes ignoram as leis sobre refúgio**. 2017. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/2017/10/11/refugiados-sao-prejudicados-quando-governantes-ignoram-as-leis-sobre-refugio/>. Acesso em: 25 maio. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**. [2018]. Disponível em:

[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha\\_Protegendo\\_Refugiados\\_No\\_Brasil\\_2018.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha\\_Protegendo\\_Refugiados\\_No\\_Brasil\\_2018#:~:text=Para%20garantir%20a%20assist%C3%Aancia%20humanit%C3%A1ria,%C3%A0s%20popula%C3%A7%C3%B5es%20sob%20seu%20mandato](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha_Protegendo_Refugiados_No_Brasil_2018.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha_Protegendo_Refugiados_No_Brasil_2018#:~:text=Para%20garantir%20a%20assist%C3%Aancia%20humanit%C3%A1ria,%C3%A0s%20popula%C3%A7%C3%B5es%20sob%20seu%20mandato.). Acesso em: 26 mai. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Termo de Referência–Cátedra Sérgio Vieira de Mello**. 2019a.

Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/03/Termo-de-refer%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR).

**Relatório Anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello: 2019**. 2019b. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/09/Relatorio-Anual-CSVM\\_Digital.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/09/Relatorio-Anual-CSVM_Digital.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR).

**Relatório Anual Cátedra Sérgio Vieira de Mello**. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/11/Relatorio-ANUAL-CSVM-2020-V2.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR).

**Apenas 34% dos jovens refugiados estão matriculados no ensino secundário**. 2021a. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/2021/09/07/apenas-34-dos-jovens-refugiados-estao-matriculados-no-ensino-secundario/#:~:text=Sem%20um%20expressivo%20aumento%20no,2030%20%E2%80%93%20permanecer%C3%A1%20fora%20de%20alcance](https://www.acnur.org/portugues/2021/09/07/apenas-34-dos-jovens-refugiados-estao-matriculados-no-ensino-secundario/#:~:text=Sem%20um%20expressivo%20aumento%20no,2030%20%E2%80%93%20permanecer%C3%A1%20fora%20de%20alcance.). Acesso em: 26 mar. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR).

**Relatório Anual CSVM**. 2021b. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/09/Relatorio-Anual-CSVM-2021\\_final.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/09/Relatorio-Anual-CSVM-2021_final.pdf). Acesso em: 24 mai. de 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Deslocamento forçado atinge novo recorde em 2022, e ACNUR pede ação conjunta.** 2023. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/2023/06/14/deslocamento-forcado-atinge-novo-recorde-em-2022-e-acnur-pede-acao-conjunta/#:~:text=O%20principal%20relat%C3%B3rio%20anual%20do,rela%C3%A7%C3%A3o%20ao%20ano%20anterior%2C%20o>. Acesso em: 16 jun. 2023.

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

ARAR, Khalid; KONDAKCI, Yasar; STREITWIESER, Bernhard. **Higher education for forcibly displaced migrants, refugees and asylum seekers.** Higher Education Policy, v. 33, n. 2, p. 195-202, 2020.

ARAR, Khalid et al. **Higher education challenges for migrant and refugee students in a global world.** Peter Lang Publishing, Inc., 2019.

BAENINGER, Rosana. Contribuições da Academia para o Pacto Global da Migração: o olhar do Sul. *In*: BAENINGER, R. et al. (Org.). **Migrações Sul-Sul.** Campinas: Unicamp, 2018.

BAENINGER, R.; BELMONTE DEMÉTRIO, N.; MAGALHÃES FERNANDES, D.; DOMENICONI, J. Cenário das migrações internacionais no Brasil: Antes e depois do início da pandemia de covid-19. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, v. 4, 14 maio 2021.

BAKER, Sally; RAMSAY, Georgina; LENETTE, Caroline. Students from refugee and asylum seeker backgrounds and meaningful participation in higher education: From peripheral to fundamental concern. **Widening Participation and Lifelong Learning**, v. 21, n. 2, p. 4-19, 2019.

BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira (Ed.). **Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas.** UNHCR, ACNUR Agência da ONU para Refugiados, 2010.

BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. **Migração e educação: perspectivas socioculturais.** Educação e Pesquisa, v. 41, p. 1153-1171, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pZzGZ97DJrdhsH3TKjfVZdd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BATISTA, Neusa Chaves. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, p. 95-128, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2017.

BAZZO, Gabriela; Fajardo, Vanessa. **Universidades brasileiras matricularam cerca de 70 refugiados em 2016, diz ACNUR**. G1, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/universidades-brasileiras-matricularam-cerca-de-70-refugiados-em-2016-diz-acnur.ghtml>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BEN-MOSHE, Danny; BERTONE, Santina; GROSSMAN, Michele. Refugee access and participation in tertiary education and training. 2008.

BERNARTT, Maria de Lourdes; PASSOS, Aruanã Antonio dos. DIREITOS HUMANOS, REFÚGIO E UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DA CÂTEDRA SERGIO VIEIRA DE MELLO (CSVM). **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 366-383, jul. 2020.

BERTOLDO, J.; REDIN, G. Narrativas da exclusão de migrantes e refugiados na Universidade. **SER Social**, [S. l.], v. 23, n. 49, p. 296–317, 2021.

BESTEMAN, Catherine. Militarized global apartheid. **Current Anthropology**, v. 60, n. S19, p. S26-S38, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**: Brasília, 19 de julho de 2010; 189o da Independência e 122o da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Imigração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 24 de maio de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e

dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 25 de abril de 2007.

BRASIL. Lei 13.684, de 21 de julho de 2018. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária e dá outras providências. **Diário Oficial da República 18 Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 22 jun 2018a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L13684.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L13684.html). Acesso em: 24 mar. 2022.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CARTON, Anaïs; FABART, Alain. Deuda y migraciones forzadas. **Viento sur: Por una izquierda alternativa**, n. 177, p. 5-16, 2021.

CASTLES, Stephen. The International Politics of Forced Migration. **Socialist Register**, v. 39, 2003.

CASTLES, Stephen. Entendendo a migração global: uma perspectiva desde a transformação social. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 18, n. 35, 2010.

CASTLES, Stephen. Migration policies are problematic—because they are about migration. **Ethnic and racial studies**, v. 40, n. 9, p. 1538-1543, 2017.

CAVALCANTI, Leonardo. " Imigrantes", " Imigrados", " Estrangeiros"... e a Fabricação do " Outro" Imaginário: a Presença Brasileira no Contexto da Imigração na Espanha. *Universitas. Relações Internacionais*, v. 3, n. 2, 2005.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Imigração e refúgio no Brasil: Retratos da década de 2010**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **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.

CERNA, Lucie. Refugee education: Integration models and practices in OECD countries. 2019. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/refugee-education\\_a3251a00-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/refugee-education_a3251a00-en). Acesso em: 12 jun. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista brasileira de educação, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mai. 2022.

CHAUÍ, Marilena de Souza; BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. 2008.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 10, n. 2, p. 23-26, 2022.

CHIMNI, Bupinder S. From resettlement to involuntary repatriation: towards a critical history of durable solutions to refugee problems. **Refugee Survey Quarterly**, v. 23, n. 3, p. 55-73, 2004.

CHIMNI, Bhupinder S. Globalization, humanitarianism and the erosion of refugee protection. **Journal of Refugee Studies**, v. 13, n. 3, p. 243-263, 2000.

COSTELLO, Cathryn; FOSTER, Michelle. (Some) refugees welcome: When is differentiating between refugees unlawful discrimination?. **International Journal of Discrimination and the Law**, v. 22, n. 3, p. 244-280, 2022.

CREBELLI, Marta. COVID-19 and its Impact in the United States and European Union: A Tool to Circumvent Refugee Protection?. **ILSA J. Int'l & Comp. L.**, v. 27, p. 27, 2020.

CREMONINI, L. Higher education has a key role in integrating refugees. **University World News**. 2016.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010. **Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília**, 2010.

DA ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos; DE AZEVEDO, Rômulo Sousa; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Educação Superior para Refugiados. Uma análise dos procedimentos de ingresso nas universidades brasileiras vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 88, n. 1, p. 147-162, 2022.

DA ROSA, Marluza. O funcionamento argumentativo em torno da designação “refugiados” no discurso universitário brasileiro. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, p. 162-174, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/eidea-15-1961>. Acesso em 19 fev. 2022.

DA SILVA, Débora Cristina Alves; BRAGA, Daniel Santos. Educação e imigração contemporânea no Brasil: um silêncio bibliográfico (?). **Paidéia**, v. 14, n. 22, p. 55-76, 2019.

DA SILVA, Helder Souza. O NASCER DE UM CONCEITO UNIVERSAL: REFUGIADOS E RESSONÂNCIAS COLONIAIS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 11, p. 114-137, 2022.

DE ALMEIDA, Cleide Rita Silvério. Refugiados: a nova face do oprimido na educação. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 3, p. 592-602, 2018.

DE LIMA MADUREIRA, André; DA ROSA, William Torres Laureano. Cátedra Sérgio Vieira de Mello: garantindo proteção e soluções a pessoas refugiadas no Brasil desde 2003. **Refúgio, Migrações e Cidadania**, p. 87, 2021.

DE MIRANDA, José Alberto Antunes; FOSSATTI, Paulo. IMIGRANTE REFUGIADO E A COLABORAÇÃO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE NO ÂMBITO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL. INDÍGENAS E IMIGRANTES: problemas jurídicos e sociais da atualidade, p. 100. 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/9294/3461#page=100>. Acesso em 18 jul. 2022.

DE OMENA ARAÚJO, Josimeire. **O elo assistência e educação**: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9984>. Acesso em 5 mai. 2022.

DE WIT, Hans; ALTBACH, Philip. The Syrian Refugee Crisis and Higher Education. **International Higher Education**, [S. l.], n. 84, p. 9–10, 2016.

DERANI, Cristiane. Política pública e a norma política. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, v. 41, 2004.

DIAS SOBRINHO, J.. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223–1245, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 7 mai. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 677-705, 2010.

DRYDEN-PETERSON, Sarah; GILES, Wenona. Higher education for refugees. **Refuge**, v. 27, p. 3, 2010.

DRYDEN-PETERSON, Sarah. The politics of higher education for refugees in a global movement for basic education. **Refuge**, v. 27, n. 2, p. 10-18, 2011.

DRYDEN-PETERSON, Sarah. Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. **Theory and research in education**, v. 14, n. 2, p. 131-148, 2016.

DRYDEN-PETERSON, Sarah. Refugee education: Education for an unknowable future. **Curriculum Inquiry**, v. 47, n. 1, p. 14-24, 2017.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 148-181, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/63KjnRwHdxVTTxKwdSmbvbw/?format=html>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

FELDMAN-BIANCO, Bela. Apresentação: deslocamentos, desigualdades e violência do estado. **Ciência e Cultura**, v. 67, n. 2, p. 20-24, 2015. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252015000200009&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252015000200009&lng=en&nrm=iso). <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602015000200009>. Acesso em: 18 jul. 2022.

FELDMAN-BIANCO, B. O Brasil frente ao regime global de controle das migrações: Direitos humanos, securitização e violências. **TRAVESSIA - revista do migrante**, [S. l.], n. 83, p. 11–36, 2018. DOI: 10.48213/travessia.i83.642. Disponível em: <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/642>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FERREIRA, Alisson Vinícius Silva; LODETTI, Mariá Boeira; BORGES, Lucienne Martins. Recomeço: O sofrimento psíquico na imigração involuntária e a política de inclusão nas universidades brasileiras. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 29, p. 141-158, 2022.

FLEMING, Melissa. 'I want to be South Sudan's first female neurosurgeon' – the struggle for refugee education. **The guardian**, set. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2016/sep/19/struggle-education-refugee-education-south-sudan>. Acesso em: 26 mai. 2022.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista internacional de educação superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/proae/files/2009/08/plano-nacional-de-assistenciaEstudantil.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FONAPRACE. Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (org.). Coordenação: ANDIFES–UFU, PROEX, 2012. Disponível em: [http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista\\_fonaprace\\_25\\_anos.pdf](http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf). Acesso em: 26 mai. 2022.

FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002.

FREIER, Luisa Feline; GAUCI, Jean-Pierre. Refugee Rights Across Regions: A comparative overview of legislative good practices in Latin America and the EU. **Refugee Survey Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 321-362, 2020.

FRANÇA, Rosilene Marques Sobrinho; FERREIRA, Maria D.'Alva Macedo. As políticas públicas e a efetivação de direitos humanos pós Constituição Brasileira de 1988 (Public policy and the implementation of human rights after the Brazilian Federal Constitution of 1988). **Emancipação**, v. 12, n. 2, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos Oprimidos*. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FUTURO, Carolina Miranda. A Integração Acadêmica do Refugiado Estudante1. **Cadernos de Relações Internacionais/PUC-Rio**, v. 2, 2019.

GANNON, Susanne; JACOBS, Rachael; TRACEY, Danielle. Reducing vocational education inequality for students from refugee backgrounds. **International Journal of Inclusive Education**, p. 1-17, 2021.

GEDIEL, José Antônio Peres. BARBOSA, Fernando Cesar Mendes. Políticas Públicas Educacionais e Inclusão de Migrantes nas Universidades Brasileiras. **Refúgio, Migrações e Cidadania**, p. 109, 2021a.

GEDIEL, José Antônio Peres; BARBOSA, Fernando Cesar Mendes. Migrações, direitos humanos e as fronteiras da educação. **Redhes: revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales**, v. 13, n. 26, p. 89-111, 2021b.

GERBEAU, Yoan Molinero. Mass Migrations across the World-System's History. *E-International Relations*, v. 1, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTO, Giovani; DE PAULA, Ercília Maria Angela de. IMIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, 2020.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.



GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. **Renovar**, 2001.

GONZALEZ, Rodrigo Stumpf; SILVA, César Augusto S. da. Os "boat people" do século XXI e a atual política brasileira para refugiados. **Monções**. Dourados, MS. Vol. 4, n. 8 (jul./dez. 2015), p. 39-62, 2015.

GUEST, Gregory; MACQUEEN, Kathleen M.; NAMEY, Emily E. Introduction to applied thematic analysis. **Applied thematic analysis**, v. 3, n. 20, p. 1-21, 2012.

HADDAD, Rebeca et al. Trocas culturais: universidade e pessoas refugiadas. **TRAVESSIA-revista do migrante**, n. 93, 2022.

HEIDEMANN, Francisco. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. *In*: HEIDEMANN, Francisco; SALM, José Francisco. **Políticas públicas e desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelo de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, p. 285-303, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 20 de mar. 2022.

IOPPI, Luiza Souza; AZEVEDO, Josiele HEIDE. APOIO PEDAGÓGICO: UMA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFSC. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, XXI. "**Desafios da Gestão da Educação Superior na América Latina e Caribe na pós-pandemia: inovação, integração e interculturalidade**". Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/243947>. Acesso em: 30 de jan. 2023.

IOPPI, Luiza Souza; MACEDO, Janaína Santos. Políticas de Permanência: análise do programa institucional de apoio pedagógico aos estudantes. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 48-63, 2021.

JUBILUT, Líliliana Lyra; APOLINÁRIO, Sílvia Menicucci de O. S. A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração. **Revista Direito GV**, v. 6, n. 1, p. 275-294, 2010.

JUBILUT, Líliliana Lyra; MADUREIRA, André de Lima. Os desafios de proteção aos refugiados e migrantes forçados no marco de Cartagena+ 30. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, p. 11-33, 2014.

JUNGER, Gustavo et al. Refúgio em Números (7ª Edição). **Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais**, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 26 dez. 2022.

KALOCSÁNYIOVÁ, Erika et al. What works to facilitate displaced and refugee-background students' access and participation in European higher education: results from a multilingual systematic review. **Educational Review**, p. 1-22, 2022.

KOWALSKI, Aline Viero et al. Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. 2012. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/521>. Acesso em: 20 mai. 2022.

LAMBRECHTS, Agata A. The super-disadvantaged in higher education: Barriers to access for refugee background students in England. **Higher Education**, v. 80, n. 5, p. 803-822, 2020.

LENETTE, Caroline. University students from refugee backgrounds: Why should we care? **Higher Education Research & Development**, v. 35, n. 6, p. 1311-1315, 2016.

LÓPEZ-CIFUENTES, Javier. Os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e sua relevância para migrantes e refugiados. **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, v. 3, n. 3, p. 1984-2014, 2008.

LUSSI, Carmen. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 136-44, 2015.

LUZ, S. S. et al. Desigualdades educacionais e políticas afirmativas na gestão universitária. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, XIX. “**Universidade e desenvolvimento sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea**”. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/202041>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MACEDO, Janaina Santos. Poéticas e políticas de transformação do mundo social: migrações recentes de haitianos e senegaleses na região da Grande Florianópolis (SC). **Revista Ambivalências**, v. 5, n. 10, p. 180-203, 2017a.

MACEDO, Janaina Santos. BAUMAN E AS MIGRAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 2, p. 404-414, 2017b.

MACEDO, Janaina Santos de. **Pessoas e mundos em movimento: Migrantes haitianos e senegaleses na região da Grande Florianópolis (SC)**. 2019. 433 f. 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)-Curso de Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MACEDO, Janaina Santos; PINHEIRO, Raquel. A IMPLEMENTAÇÃO DE VAGAS ESPECÍFICAS PARA PESSOAS REFUGIADAS, SOLICITANTES DE REFÚGIO E PORTADORAS DE VISTO HUMANITÁRIO NA UFSC. **SÉCULO XXI: Revista de Relações Internacionais-ESPM-POA**, v. 13, n. 2, 2022.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires; BAENINGER, Rosana. A imigração haitiana em Santa Catarina: fases e contradições da inserção laboral. **Blucher Social Science Proceedings**, São Paulo, n. 4, p. 377-388, 2016.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005.

MARAFON, NELIZE MOSCON; SANTOS, CPC. A política de assistência estudantil na universidade pública brasileira: desafios para o serviço social. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 15, n. 2, p. 408-422, 2016.

MARINUCCI, Roberto; MILESI, Rosita. Migrações internacionais contemporâneas. **Instituto Migrações e Direitos Humanos**, 2005.

MARINUCCI, Roberto; MILESI, Rosita. Migrantes e refugiados: por uma cidadania universal. **Refúgios, Migrações e Cidadania. Caderno de debates**, n. 1, p. 53-80, 2006.

MARINUCCI, Roberto; MILESI, Rosita. Apontamentos sobre Migrações e Refúgio no Contexto Internacional e Nacional. p. 27. In: JUBILUT, L. L.; GODOY, G. (orgs.). Refúgio no Brasil: Comentários à Lei 9.474/97. São Paulo: **Quartier Latin**, 2017.

MARINUCCI, Roberto. " Não são apenas números". Olhares psicossociais sobre migrantes e refugiados. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 27, p. 7-12, 2019.

MARTINS-BORGES, L . . Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 21, p. 151-162, 2013.

MBEMBE, Achille. A ideia de um mundo sem fronteiras. Trad. Stephanie Borges. *Revista Serrote*, v. 5, n. 31, p. 1-5, 2019.

MCBRIEN, J. Lynn. Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. **Review of educational research**, v. 75, n. 3, p. 329-364, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Boitempo Editorial, 2002.

MILESI, Rosita. Refugiados e Migrações Forçadas: Uma reflexão aos 20 anos da Declaração de Cartagena. **Brasília: Instituto Migrações e Direito Humanos**, 2005.

MILESI, Rosita; LACERDA, Rosane. Políticas públicas e migrações: o acesso a direitos previdenciários e sociais. **Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, Brasília**, v. 3, n. 3, p. 33-50, 2008.

MILESI, Rosita et al. Refúgio, Migrações e Cidadania. **Cadernos de Debates, Brasília**, v. 16, n. 16, p. 9-14, 2021.

MILESI, Rosita; ARAÚJO, Aline; ALPIRES, Thais. **Cadernos de Debates, Brasília**, v. 17, n. 17, p. 9-14, 2022.

MIRANDA, J. A. A. de; FOSSATTI, P. MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 704–727, 2020.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, p. 85-98, 2014.

MOREIRA, Julia Bertino; SALA, José Blanes. Migrações Forçadas: categorização em torno de sujeitos migrantes. **Migrantes forçados: conceitos e contextos. Boa Vista, RR: Editora da UFRR**, p. 15-42, 2018.

MOREIRA, Paula Gomes; OLIVEIRA, ACV. Cruzando a fronteira: a questão das imigrações ilegais no Brasil, suas causas e impactos. **Revista Observador Online**, v. 8, n. 1, 2013.

MORRICE, Linda. Will the war in Ukraine be a pivotal moment for refugee education in Europe?. **International Journal of Lifelong Education**, v. 41, n. 3, p. 251-256, 2022.

MORRIS-LANGE, Simon; BRANDS, Florinda. German Universities Open Doors to Refugees: Access Barriers Remain. **International Higher Education**, [S. l.], n. 84, p. 11–12, 2016. DOI: 10.6017/ihe.2016.84.9110. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9110>. Acesso em: 26 mai. 2022.

MOULIN, Carolina. A política internacional da mobilidade: governamentalidade global e a produção da diferença no discurso disciplinar contemporâneo. In: SILVA, Sidney Antonio da. Migrações na Pan-Amazônia: fluxos, fronteiras e processos sociais. São Paulo: Hucitec/FAPEAM, p. 275-288, 2012.

MOULIN, C. Os direitos humanos dos humanos sem direitos: refugiados e a política do protesto. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 76, p. 145–155, jun. 2011.

MOUNTZ, Alison; MOHAN, Shiva S. Human migration in a new era of mobility: intersectional and transnational approaches. **Global Social Challenges Journal**, v. 1, n. 1, p. 59-75, 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. [online], Brasília, 15 set. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 30 mar. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **ACNUR: países violam direitos de refugiados em vez de acolher populações vulneráveis**. [online], Brasília, 16 out. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acnur-paises-violam-direitos-de-refugiados-vez-acolher-populacoes-vulneraveis/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. **100 milhões de deslocados, “um recorde que nunca deveria ter sido alcançado”**. ONU News [online], Nova Iorque, 28 dez. 2022a. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/12/1807317>. Acesso em: 23 nov. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. **Um quinto dos deslocados forçados do mundo está nas Américas**. ONU News [online], Nova Iorque, 19 dez. 2022b. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/12/1807317>. Acesso em: 28 dez. 2022.

NAMEY, Emily et al. Data reduction techniques for large qualitative data sets. *Handbook for team-based qualitative research*, v. 2, n. 1, p. 137-161, 2008.

NETO, Helion Póvoa. O erguimento de barreiras à migração e a diferenciação dos “direitos à mobilidade”. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 16, n. 31, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Simone Barros. VARGAS, Melissa Welter. A Assistência Estudantil como Espaço Privilegiado de Educação para os Direitos. In: FONAPRACE/ANDIFES. *Revista 25 Anos do Fonaprace*. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. FONAPRACE (org.). UFU, PROEX, 2012.

Disponível em:

[http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista\\_fonaprace\\_25\\_anos.pdf](http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf). Acesso em: 12 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Genebra, 1951. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Nova York para Refugiados e Migrantes**. 2016. Disponível em: <http://www.un.org/pga/70/wp-content/uploads/sites/10/2015/08/HLM-on-addressing-large-movements-of-refugees-and-migrants-Draft-Declaration-5-August-2016.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2019: migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros**. Brasília: UNESCO Office Brasília, 2018. 62 p. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_por?posInSet=1&queryId=1b1ff592-fcbc-4725-bae7-97db236a8143](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por?posInSet=1&queryId=1b1ff592-fcbc-4725-bae7-97db236a8143). Acesso em: 26 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Proteção do direito à educação dos refugiados**. 2019. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076_por). Acesso em: 03 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da educação 2020, América Latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção**. Paris:

UNESCO, 2021. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 26 mai. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Mapping Host Countries' Education Responses to Influx of Ukrainian Students**. UNESCO [online], 28 abr. 2022. Disponível em:

<https://www.unesco.org/en/articles/mapping-host-countries-education-responses-influx-ukrainian-students>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Glossário sobre Migração**. Genebra: Organização Internacional para Migração, 2009. Disponível em: <http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 13. mar. 2022.

PARÉ, Céline. Selective solidarity? Racialized othering in European migration politics. **Amsterdam Review of European Affairs**, v. 1, n. 1, p. 42-61, 2022.

PALAVEZZINI, Juliana; ALVES, Jolinda de Moraes. Assistência estudantil nas universidades federais: o orçamento do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) garante a permanência do estudante. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS. III CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL. Londrina. 2019. Disponível em:

<https://www.congressoservicosocialuel.com.br/trabalhos2019/assets/4604-231334-35803-2019-04-04.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PASSOS, J. C. DOS. RELAÇÕES RACIAIS, CULTURA ACADÊMICA E TENSIONAMENTOS APÓS AÇÕES AFIRMATIVAS. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 155–182, abr. 2015.

PERES, Luise Bittencourt; CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Ailton da Rosa; FLECK, Carolina Freddo. Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

PLENER, Paul L. et al. Unaccompanied refugee minors in Germany: attitudes of the general population towards a vulnerable group. **European child & adolescent psychiatry**, v. 26, n. 6, p. 733-742, 2017.

RAMSAY, Georgina; BAKER, Sally. Higher education and students from refugee backgrounds: A meta-scoping study. **Refugee Survey Quarterly**, v. 38, n. 1, p. 55-82, 2019.

RECKTENVALD, Marcelo; MATTEI, Lauro; PEREIRA, Vilmar Alves. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, p. 405-423, 2018.

REDIN, Giuliana. Promoção e Proteção de Direitos Humanos de Migrantes e Refugiados: Fundamentos teórico-práticos do Migraidh da UFSM. **Experiência. Revista Científica de Extensão**, v. 8, n. 1, 2022.

REYMÃO, Ana Elizabeth Neirão; MELLO NETO, Ridivan Clairefont de Souza. A CRISE DOS REFUGIADOS E O ESTADO NEOLIBERAL NO BRASIL. In: DESMONTE DO ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: Retrocesso do desenvolvimento e aumento das desigualdades no Brasil. p. 131-156, 2020.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil—10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. **Educação superior no Brasil**, v. 10, p. 39-50, 2008.

RODRIGUES, Gilberto. ACNUR e Universidades: a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) no Brasil. **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, p. 13-30, 2014.

RODRIGUES, Emerson Carlos. DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA PARA AS PESSOAS REFUGIADAS. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 2, p. 86-99, 2020.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DA SILVA SANTOS, Fernanda Vieira; DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal. **Da desigualdade à democratização do acesso à Universidade: políticas públicas e educacionais no Brasil**. 2022.

ROSSA, Lya Amanda; MENEZES, Marilda A. Imigração e refúgio no Brasil e os programas especiais de acesso ao ensino superior: levantamentos iniciais dos programas implementados até 2016. **Encontro Nacional Sobre Migração Da Associação Brasileira De Estudos Populacionais**, v. 10, 2017.

ROSSI, Renata Alvarez; TUDE, João Martins. Cortes no Orçamento das Universidades Federais - Significados e Efeitos: Prefácio. **Editora Renata Alvarez Rossi**. Salvador, 2021.

SADIQ, Kamal; TSOURAPAS, Gerasimos. The postcolonial migration state. **European Journal of International Relations**, v. 27, n. 3, p. 884-912, 2021.

SALA, José Blanes et al. 15 anos de cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas. **São Bernardo do Campo: UF ABC**, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Adaíres Eliane Dantas; LIRA, Terçália Suassuna Vaz. Crise, recrudescimento do neoliberalismo e seus reflexos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **O Social em Questão**, v. 1, n. 55, p. 261-286, 2023.

SASSEN, Saskia. Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global. Editora Paz e Terra (1.ed), 2016.

SAUNDERS, Mark; LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian. **Research methods for business students**. Pearson education, 2009.

SAYAD, Abdelmalek. Imigração ou os Paradoxos da Alteridade, A. Edusp, 1998.

SCHIMANSKI, Edina; DOS SANTOS, Franciely Ribeiro. Dossiê Direitos Humanos- Migrações Internacionais e Cidadania. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 26, n. 1, p. 1-9, 2018.

SCHNEIDER, Lynn. Access and aspirations: Syrian refugees' experiences of entering higher education in Germany. **Research in Comparative and International Education**, v. 13, n. 3, p. 457-478, 2018.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. Cengage Learning, 2020.

SILVA, G. J. et al. Resumo executivo - refúgio em números, 6ª edição. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SILVA, G. J. et al. Refúgio em Números, Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SILVA, Jarochinski João Carlos. LATINOAMÉRICA 21. Brasil: de líder em acolhimento de refugiados para uma das maiores filas do mundo. [online]. 3 dez. 2022. Disponível em: <https://latinoamerica21.com/br/brasil-de-lider-em-acolhimento-de-refugiados-para-uma-das-maiores-filas-do-mundo/#:~:text=Por%20conta%20desse%20contexto%2C%20Estados%20Unidos%20e%20do%20Peru>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SILVA, Karine de Souza. Prefácio: insurgências contra-coloniais e a amefricanização da universidade. **Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos**. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

SILVA, Karine de Souza; BORBA DE SÁ, Miguel. Do Haitianismo à nova Lei de Migração: Direito, Raça e Política Migratória brasileira em perspectiva histórica. **Revista nuestraAmérica**, v. 9, n. 17, p. 1-23, 2021.

SILVA, Karine de Souza; CASTELAN, Daniel Ricardo. “Mil nações moldaram minha cara”: o Brasil, as migrações Sul-Sul e a extensão em Relações Internacionais. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 16, n. 34, p. 154-165, 2019.

SILVA, Karine de Souza; GESTAL, Emanuely. Santa Catarina na rota das migrações: a atuação do Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados da Universidade Federal de Santa Catarina. In: **ANNONI, Danielle. (Org.). Direito Internacional dos refugiados e o Brasil**. 1ed. Curitiba: UFPR, 2018, v. 1, p. 536-555.

SILVA, Karine de Souza, Karine; DA ROCHA, Carolina Nunes Miranda Carasek; D'AVILA, Lucas. Invisibilizados na Ilha do Desterro: os novos fluxos de imigrantes e refugiados em Florianópolis. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 15, n. 1, p. e33488-e33488, 2020.



SILVA, Karine de Souza; SILVEIRA, Henrique Martins da; MULLER, Juliana. Santa Catarina no roteiro das diásporas: os novos imigrantes africanos em Florianópolis. **Revista Katálysis**, v. 21, p. 281-292, 2018.

SILVA, Leda Maria Messias da; LIMA, Sarah Somensi de. **Os imigrantes no Brasil, sua vulnerabilidade e o princípio da igualdade**. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, DF, v. 7, n. 2, p. 385-403, 2017.

SILVA, Maria do Socorro da. Ações afirmativas para a população negra: um instrumento para a justiça social no Brasil. 2009. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-26112009-160000/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVA, Rita de Cássia da Cruz; PIERRO, Maria Clara Di. MIGRAÇÕES E EDUCAÇÃO DE ADULTOS DESLOCADOS: uma reflexão sobre direitos educativos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 164-177, abr. 2022. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052022000200164&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000200164&lng=pt&nrm=iso)>. Epub 28-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.65893>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA, Natalino Neves da; SANTOS, Adilson Pereira dos; REIS, Jane Maria dos Santos. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

SOTERO, Edilza. O desafio da permanência estudantil no contexto das ações afirmativas: o caso da Universidade Federal da Bahia. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, v. 24, n. 3, p. 725-743, 2022.

SOUZA, Irineu Manoel. **Gestão das Universidades Brasileiras: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento**. 2009. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia do Conhecimento, Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

STEVENSON, Jacqueline; BAKER, Sally. **Refugee students in higher education: A literature review**. Refugees in Higher Education, 2018.

STEVENSON, Jacqueline; WILLOTT, John. **The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK**. Compare, v. 37, n. 5, p. 671-687, 2007.

STOCO, Sergio et al. Família, educação e vulnerabilidade social= o caso da Região Metropolitana de Campinas. 2011.

TAYLOR, Sandra; SIDHU, Ravinder Kaur. **Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?**. International journal of inclusive education, v. 16, n. 1, p. 39-56, 2012.

TESSAROLO, Enzo Mayer. A emergência do modelo quadripartite de proteção, assistência e integração dos refugiados no Brasil. Revista Teoria & Sociedade, v. 1, n. Edição 2, 2012.

THE Times Higher Education. World University Ranking 2022 [online]. Disponível em: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats). Acesso em: 26 mai. 2022.

TONHATI, Tânia, MACEDO, Marília (2020). “Imigração de mulheres no Brasil: movimentações, registros e inserção no mercado de trabalho formal (2010- 2019)”. PÉRIPOS, Revista de Pesquisa sobre Migrações. Volume 4 - Número 2, pp. 125-155. 2020.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. Programa de ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina: resultados preliminares. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução às ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: **Atlas**, 1987.

TÜRK, Volker. IDPs and refugees in the OSCE area. Security and Human Rights, v. 22, n. 2, p. 119-125, 2011.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **All inclusive**: The campaigning for refugee education. Genebra: UNHCR, 2022. Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2022-all-inclusive-campaign-refugee-education>. Acesso em: 23 jan. 2023.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Global trends: forced displacement in 2015**. 2015. Disponível em: <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>. Acesso em: 25 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Conselho Universitário. **Estatuto da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Conselho Universitário, 3 nov. 1978. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/208159/ESTATUTO\\_UFSC\\_atualizado%20mar%C3%A7o%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/208159/ESTATUTO_UFSC_atualizado%20mar%C3%A7o%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 14 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Conselho Universitário. **Resolução Normativa nº 52/CUn/2015, de 16 de junho de 2015**. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para os Processos Seletivos de 2016 a 2022. Florianópolis: Conselho Universitário. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181896/Usar%20na%20RN%2052.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024. 2020. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/pdi-2020-2024/>. Acesso em: 26 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Conselho Universitário. **Resolução Normativa nº 151/2021/CUn, de 16 de julho de 2021**. Dispõe sobre Política de Ingresso para Refugiados ou Portadores de visto Humanitário (PRVH) da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Conselho Universitário. 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/227987/RN151\\_PRVH\\_assinado.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/227987/RN151_PRVH_assinado.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 13 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Conselho Universitário. **Resolução Normativa nº 105/Cgrad/2022, de 16 de março de 2022**. Dispõe sobre a seleção e ingresso às vagas para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio de baixa renda e portadoras de visto humanitário nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, definidas pela Resolução Normativa nº 151/2021/CUn, de 16 de julho de 2021. Florianópolis: Conselho Universitário. 2022a. Disponível em: [http://ceg.orgaosdeliberativos.ufsc.br/files/2022/06/Resolucao\\_Normativa\\_105\\_Politica\\_de\\_ingresso\\_para\\_pessoas\\_refugiadas.pdf](http://ceg.orgaosdeliberativos.ufsc.br/files/2022/06/Resolucao_Normativa_105_Politica_de_ingresso_para_pessoas_refugiadas.pdf). Acesso em: 31 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Coperve publica edital para ingresso de pessoas refugiadas em cursos de graduação da UFSC. **Notícias da UFSC**. 2022b. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2022/04/coperve-publica-edital-para-ingresso-de-pessoas-refugiadas-em-cursos-de-graduacao-da-ufsc/>. Acesso em: 13 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). COPERVE divulga aprovados no processo seletivo para pessoas refugiadas. **Notícias da UFSC**. 2022c. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2022/06/coperve-divulga-aprovados-no-processo-seletivo-para-pessoas-refugiadas/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Conselho Universitário aprova nova estrutura administrativa da UFSC. **Notícias da UFSC**. 2022d. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2022/07/conselho-universitario-aprova-nova-estrutura-administrativa-da-ufsc-2/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). UFSC aprova política de enfrentamento ao racismo institucional. **Notícias da UFSC**. 2022e. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2022/11/ufsc-aprova-politica-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Reitores das universidades e institutos federais de SC manifestam preocupação com cortes no orçamento. **Notícias da UFSC**. 2022f. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2022/12/reitores-das-universidades-e-institutos-federais-de-sc-manifestam-preocupacao-com-cortes-no-orcamento/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Área de concentração e linhas de pesquisa. **PPGAU**. 2022g. Disponível em: <https://ppgau.ufsc.br/area-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa/#:~:text=linhas%20de%20pesquisa-,%C3%81rea%20de%20concentra%C3%A7%C3%A3o%20e%20linhas%20de%20pesquisa,-O%20Mestrado%20Profissional>. Acesso em: 20 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). UFSC recebe prêmio e é classificada como 23ª melhor universidade da América Latina. **Notícias da UFSC**. 2022h. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2022/09/ufsc-recebe-premio-e-e-classificada-como-23a-melhor-universidade-da-america-latina/>. Acesso em: 1 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Relatório de Gestão 2022. 2022i**. Disponível em: <http://dpgi.seplan.ufsc.br>. Acesso em: 1 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Relatório de Avaliação Programa de Assistência Estudantil para Estudantes Indígenas e Quilombolas PAIQ**. 2022j. Disponível em: <https://prae.paginas.ufsc.br/files/2022/05/Avalia%C3%A7%C3%A3o-do-PAIQ.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **EDITAL Nº 05/2023/PRAE**: Estabelece as normas, para o semestre 2023.1, dos Programas da Assistência Estudantil de Isenção de Pagamento das Refeições no Restaurante Universitário, de Bolsa Estudantil (Novas vagas), de Auxílio-Moradia, de Auxílio Creche e de Auxílio Internet. 2023a. Disponível em: <https://arquivos.ufsc.br/f/1ee14a5afcab4540b203/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). UFSC é a décima melhor universidade do Brasil, aponta ranking global. **Notícias da UFSC**. 2023b. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/tags/ranking/>. Acesso em: 17 de mai. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **UFFS inicia Processo Seletivo Específico para imigrantes**. 2022. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria\\_de\\_comunicacao\\_social/noticias/abertas-as-vagas-suplementares-para-processo-seletivo-do-pro-imigrante](https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao_social/noticias/abertas-as-vagas-suplementares-para-processo-seletivo-do-pro-imigrante). Acesso em: 26 set. 2022.

VAISMORADI, Mojtaba et al. **Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis**. 2016.

VARESE, Luís. Três elos da corrente dos direitos humanos. **Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, n. 1, p. 7-12, 2006.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil/National Student Assistance Program: an analysis of the evolution of student assistance along the history of. **Ensino em Re-vista**, 2010.

VELLOSO DE SANTISTEBAN, A. Editorial: Educación y Refugiados. **Revista Española de Educación Comparada**, [S. l.], n. 35, p. 10–13, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração (Vol. 14). São Paulo: **Atlas**, 2013.

WATKINS, Paula G.; RAZEE, Husna; RICHTERS, Juliet. 'I'm telling you... the language barrier is the most, the biggest challenge': Barriers to education among Karen refugee women in Australia. *Australian Journal of Education*, v. 56, n. 2, p. 126-141, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

ZETTER, Roger. Protection in crisis. **Forced Migration and Protection in a Global Era**, 2015.

## **APÊNDICE – Roteiro do Questionário**

### **Questões para entrevista semiestruturada**

#### **1. Quanto à Educação para Pessoas em situação de refúgio**

- a. Como Gestor(a) Universitário(a), como o(a) senhor(a) compreende o acesso à educação para pessoas em situação de refúgio? Comente.
- b. Como Gestor(a) Universitário(a), que tipo de envolvimento o(a) senhor(a) possui nas políticas de ingresso voltadas às pessoas em situação de refúgio na UFSC?
- c. Na UFSC, a política institucional de ingresso, para além das pessoas em situação de refúgio contempla também às pessoas solicitantes de refúgio de baixa renda, como também às pessoas portadoras de visto humanitário, por favor comente.

#### **2. No que tange às Políticas Públicas de Assistência Estudantil nas IFES**

- a. Na sua percepção enquanto Gestor(a) Universitário(a), como o(a) senhor(a) compreende as políticas públicas de assistência estudantil nas IFES?
- b. Qual a opinião do(a) senhor(a) sobre a assistência às pessoas em situação de refúgio por intermédio das políticas de assistência estudantil?

#### **3. No que concerne às Ações de Assistência Estudantil na UFSC**

- a. Na sua opinião enquanto Gestor(a) Universitário(a), que tipos de ações de assistência estudantil podem ser implantadas, de modo que às pessoas em situação de refúgio prossigam com seus estudos e consigam concluir seus cursos na UFSC? Comente.
- b. Em sua visão como Gestor(a) Universitário(a), promover uma ampliação das ações de assistência estudantil por meio de ações de saúde mental, costumes/cultura, integração linguística voltada às pessoas em situação de refúgio, por exemplo, seria factível?

#### **Considerações finais:**

- Há outras informações que você julgue importantes e não tenham sido discutidas até o momento da entrevista?**