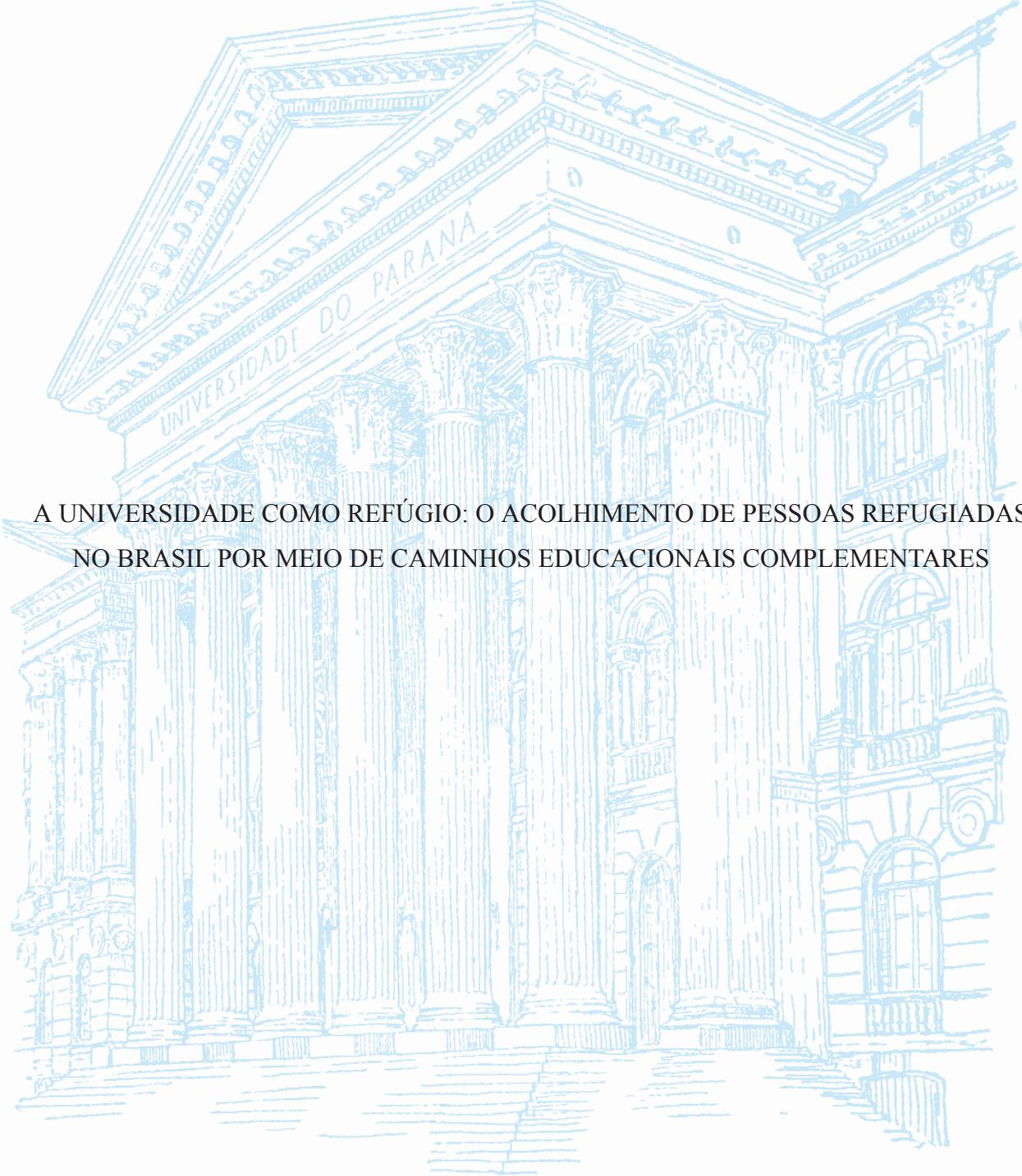


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JAQUELINE BERTOLDO



A UNIVERSIDADE COMO REFÚGIO: O ACOLHIMENTO DE PESSOAS REFUGIADAS
NO BRASIL POR MEIO DE CAMINHOS EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES

CURITIBA
2024

JAQUELINE BERTOLDO

A UNIVERSIDADE COMO REFÚGIO: O ACOLHIMENTO DE PESSOAS REFUGIADAS
NO BRASIL POR MEIO DE CAMINHOS EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito do setor de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná, Área de Concentração Direitos Humanos e Democracia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Direito.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatyana Scheila Friedrich.

CURITIBA
2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS JURÍDICAS

Bertoldo, Jaqueline

A universidade como refúgio: o acolhimento de pessoas refugiadas no Brasil por meio de caminhos educacionais complementares / Jaqueline Bertoldo. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito.

Orientadora: Tatyana Scheila Friedrich.

1. Refugiados - Brasil. 2. Direitos humanos. 3. Direito à educação. 4. Ensino superior. I. Friedrich, Tatyana Scheila. II. Título. III. Universidade Federal do Paraná.

Bibliotecário: Pedro Paulo Aquilante Junior – CRB-9/1626

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM DIREITO

No dia quatro de abril de dois mil e vinte e quatro às 14:30 horas, na sala de Defesas - 317 - 3º andar, Prédio Histórico da UFPR - Praça Santos Andrade, 50, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **JAQUELINE BERTOLDO**, intitulada: **A UNIVERSIDADE COMO REFÚGIO: O ACOLHIMENTO DE PESSOAS REFUGIADAS NO BRASIL POR MEIO DE CAMINHOS EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES**, sob orientação da Profa. Dra. TATYANA SCHEILA FRIEDRICH. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação DIREITO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: TATYANA SCHEILA FRIEDRICH (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), GILBERTO MARCOS ANTONIO RODRIGUES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC), HERMES MOREIRA JUNIOR (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS), JOAO GUSTAVO VIEIRA VELLOSO (UNIVERSITY OF OTTAWA), BRUNELA VIEIRA DE VINCENZI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, TATYANA SCHEILA FRIEDRICH, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 04 de Abril de 2024.

Assinatura Eletrônica

05/04/2024 12:08:13.0

TATYANA SCHEILA FRIEDRICH

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

21/04/2024 19:53:01.0

GILBERTO MARCOS ANTONIO RODRIGUES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC)

Assinatura Eletrônica

05/04/2024 12:36:30.0

HERMES MOREIRA JUNIOR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS)

Assinatura Eletrônica

10/04/2024 10:32:13.0

JOAO GUSTAVO VIEIRA VELLOSO

Avaliador Externo (UNIVERSITY OF OTTAWA)

Assinatura Eletrônica

23/04/2024 09:10:16.0

BRUNELA VIEIRA DE VINCENZI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação DIREITO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JAQUELINE BERTOLDO** intitulada: **A UNIVERSIDADE COMO REFÚGIO: O ACOLHIMENTO DE PESSOAS REFUGIADAS NO BRASIL POR MEIO DE CAMINHOS EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES**, sob orientação da Profa. Dra. TATYANA SCHEILA FRIEDRICH, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Abril de 2024.

Assinatura Eletrônica

05/04/2024 12:08:13.0

TATYANA SCHEILA FRIEDRICH

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

21/04/2024 19:53:01.0

GILBERTO MARCOS ANTONIO RODRIGUES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC)

Assinatura Eletrônica

05/04/2024 12:36:30.0

HERMES MOREIRA JUNIOR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS)

Assinatura Eletrônica

10/04/2024 10:32:13.0

JOAO GUSTAVO VIEIRA VELLOSO

Avaliador Externo (UNIVERSITY OF OTTAWA)

Assinatura Eletrônica

23/04/2024 09:10:16.0

BRUNELA VIEIRA DE VINCENZI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas e todos que caminharam comigo nesses últimos quatro anos e tornaram esse momento possível. Vocês mostraram que é possível coletivizar e compartilhar os sonhos, as dificuldades e as conquistas.

À minha família, especialmente meus pais Hermes e Ivone, pelo suporte incondicional e por se emocionarem com as minhas conquistas e sempre incentivarem minhas escolhas e meus sonhos.

Obrigada à Cristina, Victor, Mônica, Tete, Gabriela e Valentina pelos momentos compartilhados.

Às amigas e amigos, aqueles(as) que estiveram comigo desde o começo dessa trajetória e aos(às) que foram se achegando em meio às minhas andanças. Agradeço especialmente à Marina, Isabel, Vanessa, Paulo, Laurinha, Carol e Marcella.

À minha querida orientadora, professora Tatyana Scheila Friedrich, por confiar em mim como estudante, pesquisadora e amiga. Você me mostrou que é possível ensinar com ternura e cuidado, sem deixar de lado a responsabilidade com uma educação crítica e libertadora.

Ao professor João Velloso que não mediu esforços para me receber na Universidade de Ottawa e no Canadá. Aos demais professores da banca, pelas contribuições e observações valiosas.

Agradeço também à universidade pública e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo estudo gratuito, crítico e de qualidade.

Agradeço especialmente ao meu companheiro de vida, Antony Ventura, por ter sido sinal de força e coragem, estando ao meu lado em todos os momentos. Você suportou a distância e as e dificuldade com amor, cuidado e paciência, pelo que serei eternamente grata.

Por fim, agradeço a mim mesma, pela coragem e força para continuar e chegar até aqui, por não desistir de sonhar e voar.

Carta do Refugiado às Nações
(Moisés Tiago António)

Sou um ser e não uma coisa
Ainda que eu fosse uma coisa,
não seria a de sem valor!

Sou movido a deixar a minha terra
Aquela terra de origem pátria amada,
que um dia me viu nascer,
me viu crescer,
me viu sorrir,
Sorrir para a vida,
– Vida, o grandioso presente de Deus para as nações!

[...]

Hoje...
Venho aqui, porque não tenho terra!
Amanhã vou ali também não tenho terra!
Tudo é terra!

O Nativo diz:
Não tens aqui o direito,
Tu que me vens tirar o trabalho...
então sou submetido ao trabalho escravo,
porque quero viver a vida!

Ó Céus!
Oh, credo!
Só quero viver a vida
Quero liberdade
Busco a justiça
Quero também pelo menos uma única oportunidade
Para que eu sobreviva e mitigue a minha sede!
Tenho fome, quero roupa, quero abrigo,
Só quero viver a vida!

Repito: NÃO TENHO TERRA, TUDO É TERRA!
Tenho uma vida
Que também merece ser vivida
Um presente de Deus eterno para todas as nações!

Sou um barco à vela
À busca de um destino
Por favor, me respeitem, só quero viver a vida!

RESUMO

“*A Universidade como Refúgio*” apresenta algumas reflexões e propostas sobre o papel das universidades com os direitos das pessoas refugiadas e deslocadas. A presente pesquisa de doutorado tem como objetivo central investigar as possibilidades e os desafios de facilitar o acesso ao asilo e de acolher, no Brasil, pessoas refugiadas através de oportunidades educacionais no ensino superior. Os objetivos específicos deste trabalho incluem: a) analisar o direito à educação superior para pessoas refugiadas em suas diversas dimensões; b) identificar e sistematizar experiências existentes na América e na Europa que envolvem a educação como caminho complementar para a admissão de refugiados em países terceiros; c) identificar e discutir os elementos necessários para a implementação de percursos educacionais complementares no contexto brasileiro. Considerando o caráter necessariamente interdisciplinar da pesquisa, utilizamos a combinação de diferentes metodologias, conforme a classificação de Martha Minow (2013), quais sejam: a) estudo, explicação e avaliação de instituições legais, sistemas ou atores institucionais e; b) análise de políticas. Como principais considerações da pesquisa, entendemos que o Brasil possui um cenário favorável para implementar caminhos educacionais complementares visando a inclusão de jovens refugiados em universidades, especialmente considerando a experiência de algumas instituições brasileiras nesse sentido. A regulamentação de tais programas poderia garantir sustentabilidade e uniformidade nos critérios de seleção e permanência, com a coordenação entre diferentes Ministérios de Estado, oferta de vagas unificadas e financiamento próprio. Sobre os critérios de elegibilidade, sugere-se que a definição do público-alvo considere os países que mais recebem refugiados(as) no mundo, além de incluir solicitantes de refúgio, que possam passar pelo processo de reconhecimento no Brasil. Para facilitar a imigração, sugerem-se vistos de estudo ou humanitários, com medidas de flexibilização em parceria com autoridades consulares e locais. Ademais, propõe-se a criação de projetos de acolhimento nas universidades de destino, com bolsas ou auxílio-permanência, aulas intensivas de português e formação digital para garantir o sucesso acadêmico e a integração dos estudantes refugiados.

Palavras-chave: refúgio e direitos humanos; caminhos complementares; direito à educação superior.

ABSTRACT

"The University as Refuge" presents reflections and proposals regarding the role of universities in relation to the rights of refugees and displaced persons. This doctoral research aims to investigate the possibilities and challenges of facilitating asylum access and welcoming refugees in Brazil through educational opportunities in higher education. The specific objectives of this work include: a) analyzing the right to higher education for refugees in its various dimensions; b) identifying and systematizing existing experiences in the Americas and Europe involving education as a complementary pathway for the admission of refugees in third countries; c) identifying and discussing the necessary elements for the implementation of complementary educational pathways in the Brazilian context. Considering the necessarily interdisciplinary nature of the research, we employ a combination of different methodologies, as classified by Martha Minow (2013), namely: a) study, explanation, and evaluation of legal institutions, systems, or institutional actors; and b) policy analysis. As the main considerations of the research, we understand that Brazil has a favorable basis for implementing complementary educational pathways aimed at the inclusion of young refugees in universities, especially considering the experience of some Brazilian institutions in this regard. The regulation of such programs could ensure sustainability and uniformity in selection and permanence criteria, with coordination among different State Ministries, unified vacancy offerings, and self-financing. Regarding eligibility criteria, it is suggested that the definition of the target audience should consider the countries that receive the most refugees globally, as well as include asylum seekers who may undergo recognition processes in Brazil. To facilitate immigration, study or humanitarian visas are suggested, with flexibility measures in partnership with consular and local authorities. Additionally, the creation of welcoming projects at destination universities is proposed, including scholarships or maintenance grants, intensive Portuguese language courses, and digital literacy training to ensure the academic success and integration of refugee students.

Key-words: refuge and human rights; complementary pathways; right to higher education.

RESUMEN

"La Universidad como Refugio" presenta reflexiones y propuestas sobre el papel de las universidades en relación con los derechos de las personas refugiadas y desplazadas. Esta investigación de doctorado tiene como objetivo central investigar las posibilidades y desafíos de facilitar el acceso al asilo y acoger, en Brasil, a personas refugiadas a través de oportunidades educativas en la educación superior. Los objetivos específicos de este trabajo incluyen: a) analizar el derecho a la educación superior para personas refugiadas en sus diversas dimensiones; b) identificar y sistematizar experiencias existentes en América y Europa que implican la educación como camino complementario para la admisión de refugiados en terceros países; c) identificar y discutir los elementos necesarios para la implementación de trayectorias educativas complementarias en el contexto brasileño. Dado el carácter necesariamente interdisciplinario de la investigación, utilizamos una combinación de diferentes metodologías, según la clasificación de Martha Minow (2013), a saber: a) estudio, explicación y evaluación de instituciones legales, sistemas o actores institucionales; b) análisis de políticas. Como principales consideraciones de la investigación, entendemos que Brasil tiene una base favorable para implementar trayectorias educativas complementarias destinadas a la inclusión de jóvenes refugiados en universidades, especialmente considerando la experiencia de algunas instituciones brasileñas en este sentido. La regulación de tales programas podría garantizar la sostenibilidad y uniformidad en los criterios de selección y permanencia, con coordinación entre diferentes Ministerios de Estado, oferta de vacantes unificadas y financiamiento propio. En cuanto a los criterios de elegibilidad, se sugiere que la definición del público objetivo considere los países que más reciben refugiados en el mundo, además de incluir solicitantes de asilo que puedan pasar por el proceso de reconocimiento en Brasil. Para facilitar la inmigración, se sugieren visas de estudio o humanitarias, con medidas de flexibilización en asociación con autoridades consulares y locales. Además, se propone la creación de proyectos de acogida en las universidades de destino, con becas o ayuda económica, clases intensivas de portugués y formación digital para garantizar el éxito académico y la integración de los estudiantes refugiados.

Palabras clave: refugio y derechos humanos; caminos complementarios; derecho a la educación superior.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR/UNHCR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CESCR	Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CRISP	Iniciativa de Reassentamento Sustentável e Rotas Complementares
CRNM	Carteira de Registro Nacional Migratório
CsF	Ciência sem Fronteiras
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
DIMA	Diálogo Intercultural de México Activo
DIME	Diálogo Intercultural Mexicano
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GGVDH	Grave e Generalizada Violação de Direitos Humanos
IELTS	International English Language Testing System
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRCC	Immigration, Refugees and Citizenship Canada
ME	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PAM	Plano de Ação do México
PEC-G	Programa de Estudantes - Convênio de Graduação
PIDESC	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSRP	Private Sponsorship of Refugees Program

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RNE	Registro Nacional de Estrangeiros
SRP	Student Refugee Program
STF	Supremo Tribunal Federal
TBB	Talent Beyond Boundaries
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo holístico de integração.....	52
FIGURA 2 - Estrutura conceitual que define os domínios centrais da integração.....	53
FIGURA 3 - Soluções envolvendo países terceiros.....	67
FIGURA 4 - Processo e atores envolvidos no Programa Unicore.....	98

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Considerações e salvaguardas de proteção.....	131
QUADRO 2 - Etapas e financiamento dos caminhos educacionais complementares.....	138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 QUE ESSE MURO VIRE PONTE ENTRE NÓS: DIMENSÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO.....	25
2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO A TER DIREITOS.....	27
2.1.1 A cidadania em Hannah Arendt e as fronteiras do acesso à educação.....	27
2.1.2 Os contornos jurídicos do direito à educação superior para pessoas refugiadas.....	30
2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO HOSPITALIDADE.....	37
2.2.1 O desafio da hospitalidade em Derrida diante das migrações contemporâneas.....	38
2.2.2 O problema das categorias e do reconhecimento de direitos.....	40
2.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO AUTONOMIA.....	46
2.3.1 A autonomia em Paulo Freire e a importância da educação em contextos de crises.....	47
2.3.2 O acesso à educação como política de integração local.....	50
2.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO INTERCULTURALIDADE.....	55
2.4.1 A interculturalidade crítica e os desafios de uma universidade plural e diversa.....	55
2.4.2 Os direitos linguísticos no contexto do direito à educação para refugiados(as).....	59
3 A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO COMPLEMENTAR: OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS PARA REFUGIADOS(AS) EM PAÍSES TERCEIROS.....	64
3.1 OS CAMINHOS COMPLEMENTARES E A BUSCA POR SOLUÇÕES DURADOURAS NO CONTEXTO DA PROTEÇÃO INTERNACIONAL DE PESSOAS REFUGIADAS.....	65
3.1.1 Os limites e as possibilidades para a proteção de pessoas refugiadas por meio de caminhos complementares em países terceiros.....	65
3.1.2 As diferentes modalidades de caminhos complementares.....	72
3.2 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA REFUGIADOS(AS) POR MEIO DE CAMINHOS COMPLEMENTARES NO CONTEXTO DA AMÉRICA E DA EUROPA.....	80
3.2.1 O <i>Student Refugee Program</i> e o reassentamento de pessoas refugiadas como estudantes no Canadá.....	80
3.2.2 O <i>Proyecto Habesha</i> e os desafios de acolher refugiados(as) como estudantes na América Latina.....	87

3.2.3 Os Corredores Universitários e a criação de rotas migratórias para pessoas refugiadas na Europa.....	94
3.2.4 O programa <i>Leadership for Africa</i> e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD).....	101
3.2.5 Conclusões do capítulo.....	106
4 A EDUCAÇÃO COMO REFÚGIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CRIAÇÃO DE CAMINHOS EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES NO BRASIL.....	108
4.1 O PAPEL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NA PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS REFUGIADAS.....	109
4.1.1 Características do ensino superior no Brasil e as barreiras para a sua democratização.	109
4.1.2 A atuação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello na defesa e efetividade dos direitos das pessoas refugiadas no Brasil.....	118
4.2 OS CAMINHOS EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES PARA REFUGIADOS(AS) NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....	128
4.2.1 Pressupostos e padrões mínimos de proteção.....	129
4.2.2 Atores envolvidos e financiamento.....	134
4.2.3 Critérios de Elegibilidade e Seleção acadêmica.....	139
4.2.4 Imigração.....	144
4.2.5 Integração local e suporte após chegada.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155

1 INTRODUÇÃO

“*A Universidade como Refúgio*” apresenta algumas reflexões e propostas sobre o papel das universidades com os direitos das pessoas refugiadas e deslocadas. Segundo a definição do *Oxford Languages*, a palavra “refúgio” vem do latim *refugium*, que significa, em português, refúgio, asilo, acolhida, guarida. Dentre as suas definições, podemos dizer que refúgio é o "lugar para onde se foge para escapar a um perigo; asilo, retiro" ou "aquilo que serve de amparo, de proteção". No Direito Internacional dos Refugiados, o refúgio é uma proteção legal e refere-se a uma condição jurídica concedida a uma pessoa que fugiu de seu país de origem por "fundado temor de perseguição" (ONU, 1951). Em outras palavras, o conceito de refúgio pode ser entendido como um lugar onde se encontra asilo, bem como um instrumento pelo qual se pode obter abrigo e proteção.

Assim, o presente trabalho pretende discutir como o acesso à educação superior pode facilitar o acesso a países de asilo¹ e à proteção internacional, bem como a oportunidades de recomeço e perspectivas de futuro. Diante de tantas barreiras e dificuldades enfrentadas pelas pessoas deslocadas e migrantes, acreditamos que a educação é uma parte fundamental na reconstrução de espaços de pertencimento, resiliência e esperança e, por isso, deve ser considerada como prioridade pelos Estados, pelas organizações e pelas comunidades de acolhimento. Para essa finalidade, entendemos o refúgio desde a sua concepção jurídica e, nesse sentido, refletimos como a disponibilidade de oportunidades educacionais pode consistir em um meio de acesso à proteção internacional em países terceiros. Por outro lado, discutimos também como a universidade pode ser um lugar-refúgio para seus estudantes, oferecendo acolhimento e hospitalidade em suas trajetórias, promovendo diversidade e autonomia, e apoiando o desenvolvimento de novas jornadas.

No caso do Brasil, através da implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), em parceria com as Nações Unidas (ONU) e a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), diversas universidades passaram a adotar procedimentos de ingresso específicos e facilitados para migrantes, solicitantes de refúgio e refugiados(as), principalmente em nível de graduação. Atualmente, a presença das Cátedras está em 23 universidades no país, contemplando ações em três diferentes eixos: pesquisa, ensino e extensão. Os dois primeiros têm como ênfase a difusão da temática das migrações e do refúgio na universidade junto aos

¹ Embora, no Brasil, o termo “asilo” tenha um significado diferente do termo “refúgio” em razão da existência do asilo político, neste trabalho utilizamos o termo asilo como sinônimo de refúgio.

demais atores sociais, enquanto o eixo da extensão é pensado para oferecer serviços e benefícios diretos à população refugiada no Brasil (SALAS et al, 2020, p. 10). Por meio dessas ações, entre os anos de 2021 e 2022, 22 universidades conseguiram garantir 771 vagas específicas para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio ou pessoas com vistos humanitários em cursos de graduação, com 470 estudantes matriculados(as) atualmente. Além disso, muitas universidades têm desenvolvido iniciativas de permanência com o objetivo de evitar a evasão desses(as) estudantes. Essas ações incluem bolsas de estudo, auxílios financeiros, auxílio-alimentação, auxílio-moradia ou residência estudantil, dentre outros.

Embora as práticas das universidades brasileiras sejam de natureza local, elas exercem um impacto social significativo e integram uma ampla variedade de ações desenvolvidas por universidades, agências internacionais, organizações sociais e governos em todos os continentes para ampliar o acesso à educação de nível superior para pessoas refugiadas. Isso porque, de acordo com os dados mais recentes do Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), somente 6% das pessoas refugiadas acessam o ensino superior, ao contrário de 39% da população em nível global inserida nos níveis educacionais mais elevados. Além disso, pesquisas já constataram a existência de uma série de barreiras no acesso à educação por pessoas refugiadas que incluem fatores informacionais, procedimentais e financeiros, além de outros fatores que variam conforme as realidades locais (LAMBRECHTS, 2020).

Diante de dados como esses, o ACNUR e as organizações parceiras lançaram em 2019 uma campanha global com o objetivo de alcançar um percentual de 15% de pessoas refugiadas com acesso à educação superior até 2030. A campanha busca contribuir com os objetivos do Pacto Global para Refugiados, bem como da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, especialmente no objetivo número quatro, que visa garantir o acesso à educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos(as). Por meio da campanha, o ACNUR desenvolveu um plano com cinco caminhos para alcançar o objetivo "15by30" e otimizar, coordenar e expandir as oportunidades em nível global, sendo eles: a) inclusão nas instituições de ensino locais; b) educação técnica; c) programas de ensino superior na modalidade online; d) bolsas de estudo; e) percursos educacionais complementares para admissão em países terceiros. Apesar de diferentes entre si, são iniciativas que buscam diminuir os impactos negativos do deslocamento forçado no percurso educativo de crianças e jovens e, dessa forma, ampliar suas possibilidades educacionais e profissionais.

No caso do Brasil, as ações adotadas pelas instituições de ensino estão alinhadas com a primeira estratégia do plano, isto é, a de criar mecanismos que facilitem a inclusão das

pessoas refugiadas ou solicitantes de refúgio nos sistemas de ensino superior locais. Essas políticas estão disponíveis para pessoas refugiadas que já residem no país, além de fazerem parte dos mecanismos de integração local. Em outros termos, são políticas fundamentais para garantir o direito à educação da população refugiada, além de, gradualmente, possibilitarem que os sistemas de ensino sejam readaptados para acolher estudantes que vivenciaram o deslocamento forçado e que, muitas vezes, possuem repertórios linguísticos, culturais e sociais diversos.

Quando se trata de educação superior para refugiados, para além do modelo atual adotado pelas universidades brasileiras, há uma discussão internacional em curso sobre os caminhos educacionais complementares, principalmente em razão do Pacto Global sobre Refugiados e dos dois últimos Fóruns Globais sobre Refugiados. De modo geral, os caminhos complementares buscam unir oportunidades para acesso à educação com vias de migração desde um país de primeiro asilo para países terceiros. Conforme definição do ACNUR, os percursos educativos complementares são oportunidades de ensino superior através das quais os(as) refugiados(as) são admitidos(as) em um país terceiro, ou seja, em um país diferente do seu país de origem e do primeiro país onde procuraram proteção. Nesse sentido, o objetivo principal dos caminhos complementares é oferecer respostas e soluções duradouras para pessoas refugiadas em países de primeiro asilo, onde o acesso à educação e aos sistemas de ensino tradicionais são muito limitados.

Considerando a experiência e as diversas iniciativas implementadas pelas universidades brasileiras nos últimos anos para promover o acesso e a permanência de estudantes refugiados na educação superior, entendemos que o Brasil é um país potencial para criação de vias educacionais complementares, pelos seguintes motivos: a) possui uma ampla rede de IES públicas e gratuitas; b) a presença da CSVN em diversas universidades com expertise e prática no acolhimento de pessoas refugiadas como estudantes; c) o compromisso do Brasil nos dois Fóruns Globais sobre Refugiados em ampliar sua capacidade de reassentamento de refugiados(as) e criar vias complementares (ACNUR, 2023); d) a experiência do país em outros programas similares como o Programa Emergencial de Solidariedade Acadêmica, que teve como objetivo propiciar acolhimento no Brasil de docentes e pesquisadores refugiados, e o Programa PEC-G, que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais; e) a existência de uma rede de instituições da sociedade civil atuantes na pauta dos direitos humanos das pessoas migrantes e refugiadas no país.

Apesar de todo esse cenário favorável e do apelo global ao compartilhamento de responsabilidades na criação de soluções duradouras, bem como no aumento considerável das oportunidades educacionais para jovens refugiados(as), o Brasil ainda não possui um programa de caminhos educacionais complementares. Nesse sentido, questionamos de que forma o Brasil e as Instituições de Ensino Superior (IES) podem ampliar as oportunidades educacionais para a população refugiada por meio dos caminhos complementares ou alternativos em países terceiros.

A partir de um olhar para a realidade local brasileira e para as experiências de outros países, a presente pesquisa de doutorado tem como objetivo central investigar as possibilidades e os desafios de facilitar o acesso ao asilo e de acolher, no Brasil, pessoas refugiadas através de oportunidades educacionais no ensino superior. O trabalho possui os seguintes objetivos específicos e complementares entre si, quais sejam: a) discutir sobre o direito à educação superior para pessoas refugiadas em suas diferentes dimensões; b) identificar e sistematizar as experiências existentes no contexto das Américas e da Europa de educação como caminho complementar de admissão de refugiados(as) em países terceiros; c) identificar e dialogar acerca dos elementos necessários para a criação de percursos educativos complementares no Brasil.

Nesse sentido, considerando o caráter necessariamente interdisciplinar da pesquisa, utilizamos a combinação de diferentes metodologias, conforme a classificação de Martha Minow (2013), quais sejam: a) estudo, explicação e avaliação de instituições legais, sistemas ou atores institucionais e; b) análise de políticas.

Quanto ao primeiro caso, trata-se de "oferecer análises históricas, antropológicas, sociológicas ou econômicas do comportamento de atores ou instituições jurídicas, muitas vezes expondo a complexidade, as lacunas entre as teorias e a prática, a dinâmica e as camadas de significado e efeitos" (MINOW, 2013). Além disso, segundo a autora, um estudo desse tipo também inclui o uso de métodos e/ou modelos interpretativos ou empíricos e oferecem contribuições para avaliação normativa ou estudos futuros (MINOW, 2013). Para a presente pesquisa, buscamos sistematizar, descrever e analisar as políticas de caminhos educacionais complementares implementadas nos países escolhidos com o objetivo de compreender seu funcionamento, bem como as lacunas existentes na aplicação e efetividade de tais normas e fundamentos.

Em relação à segunda parte do trabalho, utilizamos a análise de políticas que, segundo a definição de Minow (2013), tem a seguinte estrutura habitual: apresentação de um problema, levantamento de alternativas, proposta de um esquema ou método de avaliação,

recomendação da solução preferida. A autora ainda destaca que, em geral, esses problemas são decorrentes da distância entre o objetivo e sua implementação, falta de adequação entre as regras jurídicas e a prática em comparação com as circunstâncias sociais, econômicas ou técnicas. Além disso, Minow (2013) também destaca que o método não se trata de um resumo, mas inclui uma análise detalhada das alternativas e critérios, oferecendo análises úteis mesmo nos casos de discordância com os pressupostos, a metodologia ou as conclusões do trabalho. Nesse sentido, a partir do problema já apresentado, pretendemos discutir todos os elementos fundamentais para a criação de uma política de caminhos educacionais complementares, bem como levantar possibilidades e oferecer recomendações de acordo com a base teórica e os aspectos práticos apresentados ao longo do trabalho.

A pesquisa está estruturada em três partes diferentes. Após a introdução, no segundo capítulo, apresentamos a base teórica e epistemológica que orienta e fundamenta nosso estudo. Nele, discutimos as diferentes dimensões do direito à educação superior para pessoas refugiadas, a partir das reflexões, especialmente, de Hannah Arendt, Jacques Derrida, Paulo Freire e Catherine Walsh. Cada um desses referenciais teóricos me acompanha ao longo do estudo das migrações internacionais, do refúgio e dos direitos humanos durante a graduação, mestrado e, atualmente, no doutorado em Direito. Com Arendt, especialmente em seu capítulo “O declínio do Estado-Nação e o Fim dos Direitos do Homem, do livro *Origens do Totalitarismo*, discutimos acerca da relação constitutiva entre o Estado Nacional e os direitos humanos, demonstrando as limitações das categorias políticas da modernidade, como nacionalidade e cidadania, diante da suposta universalidade dos direitos humanos. A partir das concepções de Derrida no clássico *Da Hospitalidade: Anne Dufourmantelle Convida Jacques Derrida a Falar da Hospitalidade*, refletimos os limites da hospitalidade tradicional em face do sujeito estrangeiro que interpela por asilo, proteção e direitos diante do avanço das fronteiras, sejam elas físicas, simbólicas ou políticas. Por sua vez, em Paulo Freire, nas obras *A Pedagogia do Oprimido* e *A Pedagogia da Autonomia*, buscamos refletir sobre a importância da educação como caminho para a autonomia das pessoas refugiadas no processo de reconstrução e construção das suas trajetórias migratórias. Por fim, com a autora Catherine Walsh, discutimos o conceito de interculturalidade e sua relação com uma educação linguística e culturalmente mais diversa e plural.

Com relação ao terceiro capítulo, este apresenta os resultados da pesquisa sobre os projetos de caminhos educativos complementares ou alternativos no contexto das Américas e da Europa e analisa os seguintes programas educativos: *Student Refugee Program*, desenvolvido no Canadá; o *Proyecto Habesha*, no México; os *Corredores Universitários*, na

Itália e o *Leadership for Africa*, na Alemanha. A escolha dos projetos a serem analisados ocorreu de acordo com o contexto de cada país e as características do programa, conforme as razões e os motivos descritos a seguir.

Em um primeiro momento, a seleção foi feita por meio de uma base de dados do ACNUR² que concentra e divulga as oportunidades educacionais disponíveis para pessoas refugiadas em diferentes países e localidades. Para realizar a pesquisa preliminar, utilizamos um filtro da própria plataforma, o qual seleciona as opções de acordo com o tipo de bolsa de estudos, ou seja, para refugiados(as) que já residem no local da oportunidade ou para aqueles(as) que residem em um país diferente; com isso, selecionamos a segunda opção. Por meio desta pesquisa, obtivemos um total de 28 oportunidades, das quais, excluindo os resultados replicados, restaram 17 projetos. Na sequência, o segundo critério de exclusão consistiu em eliminar as opções que tratavam de chamadas únicas, isto é, chamadas que não são estruturadas de forma contínua. O terceiro critério de exclusão foi com base na localização, eliminando as opções oferecidas em países fora das Américas e da Europa. O último critério de exclusão teve como objetivo eliminar as ofertas de bolsas de estudos por universidades específicas, ou seja, ofertas que não integram programas mais abrangentes em um determinado país. Por fim, foram escolhidos os programas já citados com base em critérios qualitativos, conforme discutimos abaixo.

No caso do *Student Refugee Program* (SRP), trata-se de um programa referenciado pelo ACNUR como um modelo para outros países, além de apresentar uma estrutura única que combina reassentamento com oportunidades educacionais por meio do programa de patrocínio privado canadense. O *Proyecto Habesha*, por sua vez, foi escolhido por se tratar de um projeto único na América Latina, criado pela sociedade civil para levar jovens refugiados(as) como estudantes em universidades mexicanas. Já o *Leadership for Africa* foi escolhido devido ao importante papel que o governo alemão tem desempenhado nos últimos anos para o financiamento de estudantes e pesquisadores por meio do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). Por fim, o programa *Corredores Universitários* foi escolhido pela sua relevância no contexto universitário europeu.

Para o estudo, utilizamos diferentes fontes de pesquisa que incluem, dentre outras, os conteúdos oficiais divulgados nas páginas digitais de cada um dos programas, notícias, relatórios de trabalho e de pesquisa produzidos pelas organizações citadas ou pelo ACNUR, além de artigos científicos. Parte das informações e dos dados aqui dispostos também foram coletados durante o Primeiro Fórum Internacional sobre Caminhos Complementares para

² Vide em: <https://services.unhcr.org/opportunities/> Acesso em: 12 jun. 2023.

Admissão em Terceiros Países, realizado pelo *International Institute of Humanitarian Law* (Sanremo), entre os dias 7 e 25 de novembro de 2022, no qual eu pude participar como ouvinte. Durante as sessões do fórum, integrantes e estudantes beneficiados(as) pelo SRP, pelo *Proyecto Habesha* e pelos *Corredores Universitários* estiveram presentes e compartilharam suas experiências, a estrutura e o funcionamento dos programas. No caso do México, esteve presente o fundador do projeto, Adrián Meléndez, cujas informações compartilhadas durante o fórum foram utilizadas em forma de dados para a presente pesquisa. No caso dos *Corredores Universitários*, além do website oficial e das informações compartilhadas no Fórum, também utilizamos como fonte uma série de notícias com o objetivo de compreender a evolução do programa ao longo dos anos.

No quarto e último capítulo do trabalho, primeiramente, buscamos refletir sobre o papel das universidades brasileiras na promoção dos direitos das pessoas refugiadas, migrantes e deslocadas, com o objetivo de compreender as experiências locais de acesso à educação superior. Após abordarmos as ações e as políticas que já têm sido implementadas pelas universidades brasileiras, a segunda parte do capítulo tem como objetivo discutir sobre os desafios e as possibilidades da implementação de caminhos educativos complementares no Brasil. Assim, buscamos identificar e dialogar sobre os principais elementos para a criação de percursos educativos complementares no Brasil, por meio dos seguintes elementos: a) padrões mínimos de proteção; b) atores e financiamento; c) critérios de elegibilidade e seleção acadêmica; d) imigração; e) integração local e suporte após chegada.

A escolha do tema e dos percursos de pesquisa utilizados se justificam por diferentes razões, em termos pessoais, sociais e científicos. Pessoalmente, a escolha do tema se deu em razão de minha trajetória como pesquisadora e extensionista na área das migrações internacionais e do refúgio, ainda durante a graduação em Direito na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, atualmente, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O tema das migrações despertou meu interesse durante um período de mobilidade acadêmica, realizado no norte da Argentina, no ano de 2016, onde eu tive a primeira experiência de conhecer e de vivenciar uma região fronteiriça, entre a Argentina e a Bolívia. Ao retornar para a UFSM, no mesmo ano, decidi iniciar minha participação no Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e Mobilidade Humana Internacional (MIGRAIDH), em que pude me aprofundar no tema, além de atuar diretamente nos projetos de extensão com migrantes e pessoas refugiadas. Nesse período, por iniciativa do Grupo, a UFSM aprovou o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior para Migrantes e Refugiados na UFSM, processo que

acompanhei de perto e em que pude participar como voluntária e organizadora de diversas atividades e eventos relacionados à criação do Programa.

Essas experiências foram motivadoras para que eu decidisse ingressar no mestrado em Direito, na mesma instituição, e pesquisar sobre as experiências e dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes ingressantes na universidade, pelo referido Programa de Acesso à Educação Superior. Por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas, conversei com diversos(as) estudantes migrantes da instituição e pude escutar como suas trajetórias educacionais no Brasil foram marcadas por dificuldades burocráticas, pela falta de informação, por dificuldades com a língua, pela incompreensão do setor administrativo da instituição, de alguns estudantes e de professores, pelo racismo, pela xenofobia e pela solidão. Por outro lado, também escutei muito sobre sonhos, desejos e mudanças de vida proporcionadas pela universidade. Entre o final de 2021 e o início de 2022, recebemos as primeiras notícias e mensagens dos(as) estudantes que estavam concluindo seus cursos na UFSM com louvor, o que me motivou ainda mais a continuar envolvida com a temática.

Já no doutorado em Direito na UFPR, uma de minhas experiências mais marcantes ocorreu durante um período de dois meses como voluntária no Serviço Jesuíta para Migrantes e Refugiados na cidade de Manaus e em Boa Vista, onde pude conhecer de perto os desafios dos(as) migrantes vindos(as) da Venezuela no contexto da Operação Acolhida. Dentre os muitos relatos e dificuldades, despertou a atenção a quantidade de jovens que haviam migrado sozinhos(as) para o Brasil e procuravam o Serviço em busca de oportunidades de formação técnica e acesso à educação. Além dessa experiência, ainda no primeiro semestre do doutorado, também pude conhecer de perto o Programa Reingresso e o Programa Seletivo Especial, ambos destinados para migrantes com visto humanitário e para refugiados(as) que desejam retomar ou iniciar os estudos na instituição. Nessa oportunidade, participei como ouvinte da disciplina “Migração, Refúgio e Direitos Humanos”, ministrada pela professora Tatyana Scheila Friedrich, e que integra o Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para Estudantes Refugiados.

O Programa, chamado de Ano Zero, constitui-se de um ciclo de atividades e de disciplinas obrigatórias durante o primeiro ano para os(as) novos(as) estudantes migrantes e refugiados(as) da UFPR, com vistas a aprimorar o acolhimento e a adaptação dos(as) estudantes. Por meio da atuação de diversos projetos interdisciplinares que compõem a atual Cátedra Sérgio Vieira de Mello na instituição, a UFPR possui uma longa experiência na promoção de direitos da população migrante e refugiada no Brasil, com destaque para o acesso ao ensino superior. Por essa razão, mantive minhas pesquisas sobre educação e

migrações, quando conheci, por meio de minha orientadora Tatyana, o tema dos caminhos complementares e a experiência do *Student Refugee Program*, no Canadá. Assim, através do Programa CAPES Print, estive como pesquisadora visitante na Universidade de Ottawa, no Canadá, com o objetivo de compreender melhor os percursos educativos complementares, tendo sido uma experiência pessoal e acadêmica muito rica e fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

A presente tese também se justifica cientificamente, uma vez que se trata de um tema ainda pouco discutido no Brasil, especialmente no que se refere aos caminhos educativos complementares. Devido à criação e à difusão das políticas de inclusão de pessoas migrantes e refugiadas no ensino superior no Brasil, torna-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas que contribuam com elementos teóricos e práticos para aprimorar e ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior para pessoas refugiadas. Outro ponto importante é o fato de que muitas das experiências desenvolvidas no âmbito da América Latina não recebem, apesar da sua importância, a atenção devida para além do contexto local. Não obstante, a pesquisa também busca tornar mais acessível, no contexto acadêmico brasileiro, as experiências que têm sido desenvolvidas por universidades em diferentes contextos e realidades. Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa contribuir e inspirar a criação de diálogos e redes entre pesquisadores(as), universidades, associações e estudantes migrantes e refugiados(as).

Por fim, a pesquisa também se justifica sob uma perspectiva política e social, tendo em vista que está inserida em um campo de estudos mais amplo sobre direitos humanos, direito internacional dos refugiados e direito à educação superior. Enquanto direito humano fundamental, a educação superior desempenha um papel importante na trajetória de vida de pessoas afetadas por conflitos e deslocamento forçado, as quais, geralmente, têm suas trajetórias interrompidas e privadas do acesso a oportunidades educacionais em seus países de origem e também nos países de asilo. Por essa razão, a criação de oportunidades educativas em países terceiros permite que pessoas refugiadas tenham acesso à formação acadêmica de qualidade, reduzindo as disparidades e barreiras existentes em seus percursos pessoais e profissionais. Assim, entendemos que o debate sobre o direito à educação superior é uma urgência política, social e acadêmica, pois se trata de um instrumento fundamental de reconhecimento de direitos, de inclusão social e de combate aos processos históricos de xenofobia, racismo e desigualdade estrutural.

2 QUE ESSE MURO VIRE PONTE ENTRE NÓS: DIMENSÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO

“[...] o direito à educação é uma exigência social, porque cada um de nós tem direito de estudar, porque isso vai participar do desenvolvimento do país, não é porque tu é imigrante que tu não vai estudar” (Migrante senegalês e estudante universitário no Brasil)³.

Afirmar a educação superior como um direito humano para pessoas em situação de refúgio pressupõe um esforço teórico e prático acerca da relação entre a educação, a mobilidade humana e o direito. Essa interação entre os deslocamentos humanos e a educação se dá por meio de relações complexas que afetam não somente as pessoas migrantes, mas também as comunidades de origem e as de acolhimento (UNESCO, 2019a, p. 4). Tratando-se da migração forçada e/ou do refúgio, essas dinâmicas podem ser ainda mais significativas, assim como os desafios específicos que existem para que o direito à educação seja efetivamente garantido às pessoas refugiadas em todos os níveis de ensino. Se, geralmente, a educação é vista como uma ferramenta para criar e construir oportunidades, no caso das pessoas migrantes e refugiadas, a educação pode ser uma ponte, desde que, enquanto sociedade, enfrentemos as barreiras da xenofobia, do preconceito e do racismo nos processos educativos e para além deles.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo oferecer um mapa conceitual sobre o tema proposto, bem como estruturar a base teórica que fundamenta e orienta as discussões dos capítulos seguintes a respeito da agenda das migrações, do refúgio e da sua relação com a educação. Pretendemos discutir, especialmente, as desigualdades estruturais que negam o pleno acesso aos direitos das populações migrantes e refugiadas; os impactos do deslocamento no processo educacional; as dinâmicas de inclusão/exclusão nos sistemas de ensino nacionais; e, a partir dessas reflexões, como podemos propor o direito à educação superior a partir da hospitalidade, da interculturalidade e da autonomia.

Para tanto, utilizamos a construção apresentada por Rodrigues (2021, p. 261) acerca das quatro dimensões interdependentes que constituem o direito ao acesso à educação superior para pessoas refugiadas: hospitalidade, autonomia, liberdade e direito a ter direitos. Segundo o autor, a construção de um argumento mobilizador dessas dimensões é um

³ Vide em: BERTOLDO, Jaqueline. Fronteiras da Igualdade: direito à educação de imigrantes e refugiados na UFSM. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Maria. 2020, p. 137. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20892> Acesso em: 21 fev. 2024.

imperativo científico para as ciências sociais e o direito, especialmente considerando a previsão da Declaração Universal dos Direitos Humanos que, ao condicionar o acesso à educação superior ao mérito, nega a obrigatoriedade dos Estados em garantir o seu acesso como princípio universal, inclusive para as populações migrantes e refugiadas (RODRIGUES, 2021, p. 261). Por isso, aprofundar cada uma dessas dimensões faz parte do processo de definição teórica dos contornos do direito à educação superior para pessoas refugiadas e nos permite identificar os seus pressupostos e limites político-jurídicos.

Proponho pensar o direito à educação superior para pessoas refugiadas a partir de quatro dimensões interdependentes: a) educação superior como direito a ter direitos; b) educação superior como hospitalidade; c) educação superior como autonomia; d) educação superior como interculturalidade. Cada uma dessas dimensões será discutida a partir das concepções e conceitos centrais de diferentes autores, em especial, Hannah Arendt, Jacques Derrida, Paulo Freire e Catherine Walsh, respectivamente. Cabe destacar que, no âmbito desse estudo, optamos por reorganizar a proposta de Rodrigues (2021) ao incorporar a dimensão da liberdade junto à dimensão da autonomia e incluir uma quarta dimensão que trata do direito à educação superior como interculturalidade.

Justificamos a inclusão de uma quarta dimensão pois entendemos que a interculturalidade, da forma como tem sido proposta por autoras e autores das perspectivas decoloniais, constitui-se como uma importante ferramenta teórico-prática para compreensão e transformação dos processos de inclusão educacional diante da emergência de outros repertórios linguísticos e culturais no ambiente do ensino e aprendizagem. Além disso, como dimensão do direito à educação superior para pessoas refugiadas, a interculturalidade permite pensar o direito à educação para além do acesso e permanência e avançar nas discussões sobre a diversidade que compõem o espaço da universidade e dos sistemas educacionais.

As reflexões aqui apresentadas sobre as dimensões do direito à educação superior para pessoas refugiadas buscam complexificar e apresentar possíveis caminhos para alguns dos principais problemas teóricos e práticos, jurídicos e políticos sobre o acesso de estudantes em situação de refúgio às universidades brasileiras. Embora sejam muitas as fronteiras e os muros que se colocam diante das trajetórias das pessoas refugiadas, buscamos caminhar com cada um desses autores e autoras para pensar fundamentos e alternativas efetivas na construção de pontes de hospitalidade, direito a ter direitos, autonomia e interculturalidade.

2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO A TER DIREITOS

A calamidade dos que não têm direitos não decorre do fato de terem sido privados da vida, da liberdade ou da procura da felicidade, nem da igualdade perante a lei ou da liberdade de opinião - fórmulas que se destinavam a resolver problemas dentro de certas comunidades – mas do fato de já não pertencerem a qualquer comunidade (Hannah Arendt, As Origens do Totalitarismo, 2012, p. 402).

2.1.1 A cidadania em Hannah Arendt e as fronteiras do acesso à educação

A noção do “direito a ter direitos”, retomando a crítica de Arendt (2012) sobre as limitações do universalismo dos direitos humanos no contexto do segundo pós-guerra, ainda é uma questão central no debate sobre direitos humanos e mobilidade humana internacional em face das categorias jurídico-políticas da modernidade. Na explicação da autora (ARENDR, 2012), o direito a ter direitos, considerado como direito básico e anterior ao exercício efetivo de direitos e deveres na ordem civil, representa o direito do cidadão que, no âmbito da modernidade, ainda tem sido reservado com exclusividade ao nacional. Por isso, o sujeito refugiado da sua pátria ou apátrida, ao perder os direitos nacionais perdia, paradoxalmente, os seus direitos humanos. A identificação entre os direitos atribuídos pela nacionalidade com os direitos humanos revelou, assim, a falácia da Declaração Universal e a ficção dos direitos e garantias individuais como tutela garantida exclusivamente pelo Estado Nação.

Essa cidadania exclusiva, constituída na diferenciação entre nacionais e estrangeiros(as), acaba por produzir uma série de categorias sociais entre a cidadania plena e os diferentes níveis de subcidadania e, dessa forma, viola o direito humano à igualdade, seja no seu aspecto formal e/ou material. No caso do direito à educação superior, quanto ao aspecto formal, a exclusão das pessoas refugiadas ocorre por meio de regras excludentes e/ou discriminatórias, enquanto, no aspecto material, a exclusão opera por meio da imposição de critérios e requisitos que inviabilizam o seu acesso pelas pessoas refugiadas. Conforme explica Rodrigues (2021), o não reconhecimento do ensino superior como um direito fundamental legitima o fato de o acesso à educação ser reservado de maneira expressa ou sutil, de fato ou de direito, somente a uma “parcela da população, por mecanismos de seletividade étnica/racial, política, social e/ou econômica” (RODRIGUES, 2021, p. 263). Por isso, a educação como direito a ter direitos, em uma concepção arendtiana (ARENDR, 2012),

significa romper com as estruturas jurídicas, políticas e sociais que impedem o pleno acesso das pessoas refugiadas, migrantes e deslocadas aos direitos humanos.

Cabe assim discutir sobre quais são essas barreiras e estruturas de exclusão. Em geral, a realidade vivenciada pelas pessoas refugiadas é marcada pela interrupção dos estudos, a dificuldade em acessar documentos, a falta de recursos financeiros e a instabilidade, dentre tantas outras situações que podem ser caracterizadas como desigualdade estrutural. Segundo Naylor *et al.* (2021, p. 3), as desigualdades estruturais compreendem as condições nas quais determinados grupos e atores experienciam diferentes oportunidades em termos de regras, direitos e possibilidade de tomada de decisões em comparação com outros grupos. No âmbito da educação superior, os autores destacam que estudantes com *backgrounds* mais equitativos no acesso aos direitos humanos experimentam diferentes oportunidades e privilégios que outros (NAYLOR e MIFSUD; 2019, p. 8). No caso das pessoas migrantes e refugiadas, além das dificuldades de viver em outra língua e cultura, existem barreiras institucionais específicas, como a necessidade de validar estudos anteriores, comprovar proficiência linguística, obter documentos de permanência no país, dentre outras.

Para sistematizar o estudo sobre essas barreiras estruturais, Naylor e Mifsud (2019, p. 8) identificaram três formas de desigualdade estrutural na educação superior, que são: a) desigualdades verticais; b) desigualdades horizontais; c) desigualdades internas. As desigualdades verticais descrevem as circunstâncias em que pessoas com características particulares têm menos acesso à educação superior. Muitas das pesquisas e estudos sobre inclusão social e equidade estudantil tem se centrado nas desigualdades verticais que, na realidade brasileira, compreendem especialmente as disparidades no acesso à educação superior em razão dos marcadores raciais, de classe, gênero e capacitistas e a importância das políticas de ação afirmativa como instrumento de compensação dessas desigualdades estruturais.

Por outro lado, as desigualdades horizontais existem quando determinados grupos de pessoas têm acesso à educação superior, mas têm acesso reduzido e limitado nas instituições de ensino de maior qualidade ou a certos campos de estudo que são tradicionalmente mais seletivos. Já as desigualdades internas incluem as disparidades e desvantagens de determinados grupos sociais dentro da própria instituição de ensino superior, o que pode ocasionar menor probabilidade de conclusão do curso (NAYLOR e MIFSUD, 2019, p. 9). As desigualdades internas estão diretamente associadas à disponibilidade ou não de políticas de assistência estudantil e de permanência, tendo em vista uma série de fatores externos que

limitam e dificultam o processo educacional, como por exemplo, a existência de restrições financeiras, responsabilidades por tarefas de cuidado, saúde mental, dentre outros.

Em relação às populações migrantes, refugiadas ou em busca de asilo, o não reconhecimento da educação superior como um direito em face às desigualdades estruturais pode ser observado por meio dos dados⁴ sobre a educação das pessoas refugiadas. Segundo o relatório mais recente do ACNUR, *Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity*, de 2023, atualmente 6% das pessoas refugiadas têm acesso à educação superior ou terciária, incluindo formação técnica e profissional, bem como cursos universitários (ACNUR, 2023a). Em 2020, esse número era de 3% (ACNUR, 2020), enquanto que, em 2018 e em 2017, quando o ACNUR lançou o primeiro relatório sobre o envolvimento de refugiados(as) na educação, o percentual era de apenas 1%, demonstrando o impacto das políticas públicas no acesso à educação superior e, por outro lado, o enorme abismo que ainda existe para que os(as) jovens refugiados(as) possam acessar a universidade. Esses números estão muito abaixo da média global de matrículas no ensino superior entre pessoas não refugiadas, que está em torno de 40% (ACNUR, 2022a; UNESCO, 2020a).

Além disso, a realidade dos deslocamentos forçados mostra que o acesso à educação e às redes de ensino tem sido marcado por uma série de fronteiras em todos os níveis de ensino. Segundo dados do relatório *Global Trends in Forced Displacement*, de 2021, crianças e adolescentes representam 42% do total de pessoas deslocadas de maneira forçada, sendo particularmente afetadas durante situações de crises e conflitos (ACNUR, 2021b). Além disso, o ACNUR (2021b) estima que entre os anos de 2018 e 2020, em torno de 290.000 a 340.000 crianças nasceram em condição de refúgio por ano. Com relação à educação primária, a taxa média de matrículas entre os anos 2019 e 2020 entre os países declarantes foi de 68%, enquanto na educação secundária esse número cai para somente 34% nos países que mais recebem refugiados(as) (ACNUR, 2021b, p. 9). Em se tratando das disparidades de gênero, as estatísticas também mostram que as meninas refugiadas são mais afetadas pelas dificuldades de acesso à educação (ACNUR, 2021b, p. 11).

O deslocamento forçado, especialmente durante o período de trânsito, em abrigos emergenciais e outras situações de provisoriedade e precariedade que podem se estender no

⁴ Esses dados utilizam a definição de educação superior presente na Declaração Global da Educação Superior de 1998 que inclui educação técnica, profissional, acadêmica, artística, pedagógica e ensino à distância, o que dificulta possíveis análises qualitativas sobre o acesso de pessoas refugiadas à educação. Streitwieser et al (2018, p. 2) destaca também que essas estatísticas podem variar consideravelmente dependendo da região e de outros fatores contextuais presentes. Ainda sobre a falta de diagnósticos precisos, a UNESCO (2020a) identificou que mais de um terço dos países (37%) informou desconhecer as taxas de participação na educação dos grupos minoritários como de migrantes e refugiados(as), assim como 28% dos países informou não saber se as pessoas migrantes e refugiadas eram uma prioridade para o financiamento da educação de jovens e adultos.

tempo, interrompe o processo educativo de crianças e jovens que, se não retomado, pode continuar mantendo uma situação de violação e negação de direitos. Segundo a UNESCO (2020b, p. 25), no 4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, as pessoas migrantes e refugiadas estão entre os grupos que enfrentam maiores barreiras para participar nos programas de educação de jovens e adultos. Ou seja, as baixas taxas de acesso de adolescentes e jovens refugiados à educação primária e à secundária refletem diretamente na viabilidade de alcançar o ensino superior e os níveis mais altos de ensino e reduz consideravelmente as chances de formação educacional, inserção econômica e social, além das possibilidades profissionais desses jovens.

Dentre o reduzido número de pessoas refugiadas aptas a ingressar no ensino superior, as pesquisas nacionais e em outros países têm apontado as outras barreiras de ordem prática que dificultam o acesso à universidade. Segundo Streitwieser (et al., 2018, p. 3), essas dificuldades incluem os altos custos para acessar os sistemas de ensino, o não reconhecimento de qualificações anteriores, exigência de proficiência linguística no idioma local e em vocabulário acadêmico e falta de outros suportes necessários para acesso e permanência nas instituições de ensino. Dentre essas dificuldades, Friedrich, Ruano e Melo-Pfeifer (2022, p. 105) citam ainda as lacunas de aprendizagem em razão da educação interrompida, a falta de acesso à informação, além das limitações de recursos e da falta de segurança dos países acolhedores. Ainda segundo o ACNUR, outras dificuldades são o pequeno número de instituições de ensino superior disponíveis para refugiados(as), altas taxas e mensalidades, vagas com restrições em determinadas áreas de estudo, além de outras barreiras que afetam sobremaneira mulheres refugiadas e jovens em situação de maior vulnerabilidade social e econômica (ACNUR, 2019a). Mesmo diante de uma conjuntura tão distinta daquela explorada por Arendt, essa realidade mostra a lacuna entre os direitos humanos e sua efetividade, bem como os limites das categorias universais, principalmente tratando-se de contextos profundamente desiguais.

2.1.2 Os contornos jurídicos do direito à educação superior para pessoas refugiadas

A partir dessa realidade, cabe questionar se o Direito Internacional dos Direitos Humanos e o Direito Internacional dos Refugiados fornece os instrumentos jurídicos necessários para a garantia e promoção do direito ao ensino superior. Nesse sentido, é possível afirmar que o direito à educação das pessoas migrantes e refugiadas aparece de forma

implícita em uma série de instrumentos internacionais, regionais e locais, assim como de maneira específica em outros, sejam vinculantes ou não. (UNESCO, 2022, p. 11). No entanto, embora a educação esteja prevista como um direito universal em diversos marcos legais, o direito à educação superior encontra limitações na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) ao afirmar, no artigo 26, que essa se baseia no mérito. Ao analisar o texto da DUDH, pode-se perceber alguns dos elementos que compõem o conteúdo discursivo do direito humano à educação, como a obrigatoriedade, gratuidade e acessibilidade que, no entanto, ficaram restritos aos níveis elementares ou fundamentais.

Por outro lado, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966 corrige em partes as limitações da DUDH, declarando, no artigo 13, que “A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito” (ONU, 1966). No entanto, o Comentário Geral nº 13, elaborado em 1999 pelo Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CESCR), que apresenta e define os contornos jurídicos do artigo 13 do Pacto, especifica algumas distinções sobre os diferentes níveis de ensino na compreensão do direito à educação.

Segundo o Comitê (CESCR, 1999), desde a perspectiva do PIDESC, o ensino superior não “deve ser generalizado e tornado acessível a todos”, como a educação secundária, mas, tão somente, disponível e acessível a todos “em função das capacidades de cada um”. Essas capacidades, conforme o Comitê, “devem ser avaliadas com referência a todas as suas competências e experiências relevantes” (CESCR, 1999). Apesar dos avanços do artigo 13, principalmente em relação à gratuidade progressiva, o Pacto não enfrenta a difícil relação entre acessibilidade *versus* capacidade, o que coloca o direito à educação superior ainda na seara do mérito individual.

Já com relação ao tratamento jurídico específico para pessoas em situação de refúgio, a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, estabelece outra limitação ao direito à educação. Enquanto, no artigo 22, a Convenção afirma que as pessoas refugiadas terão o mesmo tratamento que os nacionais com relação ao ensino primário, no que concerne aos demais níveis educacionais, o documento afirma que o tratamento será “favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral” (ONU, 1951). Além dessa limitação, o tratamento deve ser equivalente ao dado aos estrangeiros “no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo” (ONU, 1951).

Apesar da importância do instrumento no marco da proteção internacional de refugiados, o texto da Convenção acaba por reproduzir a não igualdade entre nacionais e estrangeiros, além de confirmar o imperativo da soberania nacional sobre o sujeito de direitos, que também está presente na DUDH ao negar o direito humano de migrar, já que a liberdade de locomoção e residência só é garantida “dentro das fronteiras de cada Estado (ONU, 1948). Essa distinção tem, historicamente, produzido tratamentos discriminatórios perante migrantes e refugiados(as) e justificado o fato de tantos direitos continuarem inacessíveis. Ao adotar essa concepção, a Convenção confirma os limites do sujeito estrangeiro, seja migrante voluntário ou forçado, diante da autoridade soberana dos Estados que, desprovido de nacionalidade é também destituído do direito a ter direitos, como destacamos a partir de Arendt (2012).

Além disso, tanto a DUDH como a Convenção de 1951 estabelecem uma relação de prioridade com relação à educação básica e elementar, prevendo a sua obrigatoriedade e gratuidade, enquanto o ensino superior é considerado um direito progressivo, o que diminui consideravelmente o seu caráter normativo. Conforme explica Rodrigues (2021, p. 259), o princípio da progressividade dos direitos humanos torna “incerta, precária e/ou incompleta a efetivação dessa norma em muitos países, quer pela dificuldade de acesso por razões de seletividade com base na meritocracia, quer pela não gratuidade de acesso às instituições de ensino superior e, no pior cenário, por ambas conjuntamente”. Nesse mesmo sentido, Gentili (2009, p. 1060) afirma que os direitos previstos nas declarações e tratados de direitos humanos possuem uma “potência declarativa bem mais contundente que sua eficácia política” e, apesar dos avanços alcançados, na prática, as aspirações igualitárias têm sido marcadas pela “assimetria abismal” que separa os princípios e as políticas públicas que deveriam consagrá-los (GENTILI, 2009, p. 1060).

Considerando os documentos internacionais mais recentes, o Comentário Geral nº 20 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 2009, sobre os direitos e a não discriminação avança sobre o tema da nacionalidade e do acesso aos direitos humanos ao reconhecer que os direitos reconhecidos no PIDESC são aplicáveis a todos sem distinção e independente de condição jurídica e de documentação (CESCR, 2009). Ou seja, a recomendação do Comitê não reforça a distinção entre as diferentes categorias migratórias para o reconhecimento dos direitos previstos no Pacto e, apesar de não vinculativa, é um instrumento importante para orientar os Estados parte com relação ao alcance e significado dos direitos humanos. A recomendação, contudo, faz uma ressalva de que tal previsão não prejudica o artigo 2º do PIDESC sobre a prerrogativa dos países em desenvolvimento em

determinar em que medida irão garantir os direitos econômicos presentes no Pacto para aqueles que não são seus nacionais, demonstrando a tradicional tensão entre a soberania nacional e os direitos das pessoas migrantes e refugiadas.

Não se deve impedir o acesso aos direitos amparados no Pacto por razões de nacionalidade, por exemplo, todas as crianças de um Estado, incluindo os indocumentados, têm direito a receber uma educação e uma alimentação adequada e uma atenção sanitária acessível. Os direitos reconhecidos no Pacto são aplicáveis a todos, incluindo os não nacionais, como os refugiados, os solicitantes de asilo, os apátridas, os trabalhadores migrantes e as vítimas de tráfico internacional, independente da sua condição jurídica e da documentação que possuam (CESCR, 2009, p. 10).

Por outro lado, em 2016, a partir da Declaração de Nova Iorque e, em 2018, com o Pacto Global para Refugiados, as narrativas e discursos oficiais sobre os direitos humanos das pessoas refugiadas aparece com novos contornos diante da geopolítica atual. Em um primeiro momento, a Declaração de Nova Iorque teve como objetivo abranger temas da migração e do refúgio, especialmente diante da realidade dos fluxos mistos e massivos, desafiando uma categorização clara entre migração forçada e voluntária (SAMADDAR, 2020, p. 75). Por outro lado, a adoção de dois diferentes Pactos Globais, um para as migrações e outro para o refúgio, revigorou os debates sobre as distinções entre os dois grupos, bem como acerca das obrigações dos Estados na proteção internacional (MCADAM; WOOD, 2021, p. 191). Destaca-se também a preocupação de que determinados grupos migrantes ficassem excluídos da proteção fornecida pelos pactos diante da complexidade dos fluxos atuais e da imperfeição em utilizar categorias muito rígidas (HYNDMAN; REYNOLDS, 2020, p. 66).

Como resultado desse processo, a Declaração e o Pacto Global para Refugiados apresentam alguns eixos centrais com o objetivo de propor uma abordagem global sobre a mobilidade humana internacional. Apesar de controverso, Rodrigues (2021, p. 270) explica que o documento passou a ser a principal referência para uma agenda global de proteção e de políticas públicas de soluções duráveis para pessoas refugiadas. No que se refere ao direito à educação, o tema foi contemplado em toda a sua extensão e, pela primeira vez, a educação superior foi expressamente mencionada para esse propósito. Conforme consta no Item 2 do Pacto Global para Refugiados, Atenção das Necessidades e Apoio às Comunidades, há um subitem específico sobre educação que afirma:

Em consonância com as leis, políticas e planos nacionais em matéria de educação e a fim de apoiar os países de acolhida, os Estados e as partes interessadas pertinentes aportarão recursos e conhecimentos especializados para ampliar os sistemas nacionais de educação, melhorar sua qualidade e fazê-los mais inclusivos e, desse modo, facilitar o acesso das crianças (de ambos os sexos), dos adolescentes e dos jovens, tanto da comunidade de refugiados como da comunidade de acolhida, ao ensino primário, secundário e terciário (ONU, 2018, p. 26, tradução nossa).

Sobre o texto, Rodrigues (2021, p. 271) destaca que “é significativo que o texto do Pacto Global coloque o ensino fundamental, o médio e o superior em igualdade de condições no objetivo de ampliar o acesso das pessoas refugiadas à educação”. Segundo o autor, a importância da inclusão do ensino superior na agenda de direitos humanos para pessoas refugiadas é um reconhecimento internacional de que a educação superior deve ser tratada como um direito fundamental, em direção à superação do déficit legal que ainda existe na obrigação internacional dos Estados em garantir seu acesso e gratuidade de forma universal. Isso porque, conforme Rodrigues (2021, 271), “garantir o acesso ao ensino superior às pessoas refugiadas é adotar a referida ideia-força do “direito a ter direitos”, na expressão da filósofa Hannah Arendt” (RODRIGUES, 2021, p. 271).

Em síntese, mesmo com os avanços na tentativa de estabelecer a igualdade entre os diferentes níveis de ensino e afirmar o acesso à educação superior como um direito, bem como de eliminar toda forma de discriminação entre nacionais e não nacionais no acesso aos direitos humanos, a análise dos marcos legais internacionais sobre o direito à educação das pessoas refugiadas mostra, primeiramente, a tradicional tensão entre a soberania nacional e a nacionalidade. Embora os direitos das pessoas migrantes sejam previstos nos marcos legais, a negativa do direito humano de migrar e da igualdade formal ainda permite que esses direitos sejam relativizados de forma discricionária em razão dos interesses do Estado. Além disso, os documentos mantêm as diferenças entre o ensino primário e secundário em relação ao ensino superior, embora seja em diferentes graus e especificidades. Por fim, o princípio da progressividade do direito à educação superior enfraquece a obrigatoriedade dos Estados em promover as ações e políticas necessárias para sua efetividade, fator que é potencializado no caso das populações migrantes e refugiadas.

O enfrentamento das desigualdades estruturais implica que os sistemas educacionais adotem o marco operacional presente no Comentário Geral nº 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ou seja, para a efetividade do direito à educação deve-se cumprir com, no mínimo, quatro dimensões interdependentes: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade (CESCR, 1999). Além disso, no documento técnico “Proteção do direito à educação dos refugiados”, a UNESCO (2019b, p. 22) apresenta os contornos de cada uma dessas quatro dimensões a partir das dinâmicas específicas das populações refugiadas. Nesse sentido, pretendemos analisar o conteúdo e os limites do marco operacional do Comentário Geral nº 13, juntamente com as observações da UNESCO pois, a partir do “direito a ter direitos”, a responsabilidade dos Estados em promover o direito à educação também deve ser observada no caso das pessoas migrantes e refugiadas, tendo em

vista que as políticas não discriminatórias e inclusivas devem assegurar o amplo acesso a todos os níveis educacionais, independente de nacionalidade, gênero, raça, classe social e outros determinantes sociais.

Nesse sentido, o marco operacional do direito à educação estabelece, por meio da dimensão da disponibilidade, que “as instituições de ensino em funcionamento e os programas de ensino têm de estar disponíveis em quantidade suficiente no âmbito da jurisdição do Estado Parte” (CESCR, 1999). Assim, em relação à disponibilidade, isso significa que as pessoas refugiadas devem ser incluídas nos sistemas e programas nacionais de educação e nas instituições educacionais, além de ser responsabilidade dos Estados investir em programas e infraestrutura educacional para receber esses estudantes e suas necessidades (UNESCO, 2019b).

No âmbito da educação superior, a disponibilidade ainda é um desafio tendo em vista que não há programas suficientes (ACNUR, 2019a, p. 13), especialmente gratuitos, e que estejam de acordo com a realidade das pessoas refugiadas, ou seja, provenientes de situações de crise, com acesso limitado à internet, com uma situação documental precária ou com restrições de mobilidade, dentre outras situações. Além disso, a inclusão das pessoas refugiadas em sistemas de ensino nacionais disponíveis depende, conjuntamente, da existência de legislações nacionais favoráveis e não discriminatórias para não nacionais e de políticas públicas adicionais. Isso porque, como demonstrado pelo ACNUR (2019a), o percentual de pessoas refugiadas com acesso ao ensino superior manteve-se o mesmo durante muitos anos (1%) e, somente após a criação de ações sistemáticas pelos governos, agências humanitárias e sociedade civil, esse percentual teve um aumento significativo em poucos anos, chegando a 6% de acordo com os últimos dados.

Em segundo lugar, conforme o marco operacional, a acessibilidade significa que “as instituições e os programas de ensino têm de ser acessíveis a todos, sem discriminação, no âmbito do Estado Parte” (CESCR, 1999). No Comentário Geral nº 13, a acessibilidade pressupõe a observação de três diferentes dimensões: a) a não discriminação, ao considerar a universalidade do direito à educação e o seu acesso especialmente para os grupos mais vulneráveis, de fato e nos termos da lei; b) a acessibilidade física, seja pela garantia de localização geográfica razoável, garantia de transporte ou por meio de programas de ensino à distância; c) por fim, a acessibilidade econômica significa, nos termos do documento, que a educação deve estar ao alcance de todos, embora condicionada pelas diferenças entre a educação primária, secundária e o ensino superior (CESCR, 1999).

Conforme orientações da UNESCO (2019b, p. 22), os países devem não só impedir práticas discriminatórias em relação aos refugiados(as) mas, sobretudo, facilitar o seu acesso a escolas e universidades, inclusive diante da possível falta de documentação, como identificação e histórico escolar. Nesse sentido, o documento reforça que o direito à educação deve ser assegurado pela legislação e pelas políticas nacionais e, para garantir a igualdade de tratamento, devem-se adotar medidas de forma “suficientemente flexível para assegurar a equidade (levando-se em conta as dificuldades específicas que os refugiados podem enfrentar) e para abordar barreiras físicas e econômicas” (UNESCO, 2019b, p. 22). Diferente dos marcos legais anteriormente apresentados, nesse documento, apesar de tratar-se de simples orientação aos Estados, a UNESCO reconhece que o acesso à educação para refugiados(as) somente será igualitário e equitativo se enfrentadas as barreiras específicas do contexto de deslocamento forçado por meio de mecanismos de facilitação para as pessoas refugiadas. O documento destaca algumas medidas, como a necessidade de garantir o aprendizado da língua do país de acolhimento e viabilizar formas alternativas de reconhecimento e comprovação sobre suas qualificações anteriores, indo ao encontro do que afirma a Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados.

Ou seja, para assegurar seu acesso à educação superior, é importante fornecer aos refugiados a oportunidade de aprender a língua do país de acolhimento e de se beneficiar das formas alternativas de reconhecimento de suas qualificações. Por exemplo, se seus históricos escolares não forem oficiais ou estiverem incompletos, outras fontes de provas documentais podem ser usadas para ajudar a corroborar os documentos do(a) candidato(a), incluindo a apresentação de diplomas e certificados de conclusão, carteiras de identidade estudantil, listas oficiais de alunos, comprovantes de pagamento de matrícula, comprovantes de aprovação em exames oficiais, registros ou certificados profissionais, declarações de situação profissional e carteiras de associações profissionais (UNESCO, 2019b, p. 22).

A outra dimensão do direito à educação que aparece no marco operacional do Comitê é a aceitabilidade, ou seja, o tipo e o conteúdo da educação, incluindo o currículo, devem ser “relevantes, culturalmente adequados e de boa qualidade” para os estudantes (CESCR, 1999). Nesse sentido, a UNESCO (2019b, p. 22) afirma que a diversidade cultural e a compreensão intercultural têm um papel importante no contexto das pessoas migrantes e refugiadas. Considerando que a língua de instrução pode representar uma barreira no acesso à educação, segundo o mesmo documento da UNESCO (2019b, p. 23), “os países de acolhimento devem oferecer aos refugiados o ensino da língua do país, para lhes dar a possibilidade de ingressar no sistema nacional”. Além disso, dentro desse tópico, a UNESCO destaca a necessidade de

realizar ações para fornecer “educação de alta qualidade em direitos humanos e seu exercício na vida real”, bem como os professores devem receber apoio e treinamento para responder às necessidades e aos direitos específicos dos refugiados (UNESCO, 2019b, p. 23).

Por fim, o Comentário Geral nº 13 explica sobre a adaptabilidade que pressupõe que a educação deve ter “a flexibilidade necessária para adaptar-se às necessidades da sociedade e comunidades em transformação e responder às necessidades dos alunos em contextos culturais e sociais diversos” (CESCR, 1999). Nesse sentido, a UNESCO (2019b, p. 23) explica que pode ser necessário a adoção de opções educacionais aceleradas e flexíveis que permitam às pessoas refugiadas a reconstrução das suas vidas e das suas comunidades. O documento também destaca que as necessidades educacionais das pessoas refugiadas devem integrar o planejamento, os programas e o financiamento dos setores nacionais de educação dos estados que acolhem refugiados (UNESCO, 2019b).

Embora sejam considerações relevantes, entendemos que tanto a dimensão da aceitabilidade, como da adaptabilidade, demanda modificações substantivas em termos de currículo e conteúdo, metodologias de ensino e aprendizagem, bem como dos métodos de avaliação, adoção de políticas linguísticas a partir da interculturalidade, além da capacitação do corpo administrativo e docente das instituições de ensino. Sem mudanças significativas e que atendam essa diversidade, a simples inclusão de pessoas refugiadas nos sistemas de ensino nacionais pode representar novos processos de exclusão e manutenção de violação de direitos humanos. A partir da noção arendtiana do direito a ter direitos, a educação superior deve ser um espaço de promoção de outros direitos, desde que seja efetivamente acessível, independente de categorias jurídicas, nacionalidade, gênero e classe; disponível, a partir de investimentos e políticas públicas eficazes; aceitável e adaptável aos múltiplos desafios que a mobilidade humana provoca nos processos educacionais. A educação superior como direito a ter direitos tem como horizonte um olhar ético e responsável para a experiência concreta da pessoa deslocada, migrante, e em busca de refúgio, e que implica a transformação radical da hospitalidade como a conhecemos.

2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO HOSPITALIDADE

Como se a lei da hospitalidade definisse essa própria impossibilidade, como se não se pudesse senão transgredi-la, como se a lei da hospitalidade absoluta, incondicional, hiperbólica, como se o

imperativo categórico da hospitalidade exigisse transgredir todas as leis da hospitalidade.
(Jacques Derrida, *Da Hospitalidade*, 2003)

2.2.1 O desafio da hospitalidade em Derrida diante das migrações contemporâneas

Para pensar a educação superior para pessoas refugiadas como hospitalidade recorremos ao texto “Da hospitalidade”, em que Jacques Derrida (2003) apresenta e discute conceitos importantes sobre a hospitalidade contemporânea diante do sujeito estrangeiro que bate à porta e, desde uma perspectiva levinasiana, interpela por acolhida. A partir da noção de hospitalidade condicional e incondicional, Derrida (2003) demonstra a indissociabilidade entre essas duas diferentes perspectivas. Se, por um lado, é o fato da existência de condições e pactos que permitem a hospitalidade, por outro, a hospitalidade incondicional, que não possui estatuto legal, acontece no movimento de transgressão das condições da hospitalidade e vai, pouco a pouco, modificando-a (MENESES, 2017, p. 60). Por isso, discutir a educação superior como possibilidade de hospitalidade pressupõe questionar sobre as condições, categorias e limites do direito em oferecer acolhimento, proteção e reconhecimento e, por outro lado, também significa perguntar de que maneira o espaço da educação e da universidade podem ser um lugar de transgressão e abertura ao encontro com o outro, o diferente, aquele que é, de alguma forma, exterior à comunidade.

Conforme explica Meneses (2017, p. 60), pensar a hospitalidade, para Derrida, significa pensar essa possibilidade sem condições. Enquanto a hospitalidade condicional é uma forma de hospitalidade por convite, ou seja, jurídica, a hospitalidade absoluta “pressupõe que se abra a porta da casa mesmo ao outro totalmente desconhecido” (GODOY, 2018, p. 60). Ao transgredir às leis da hospitalidade, ou seja, as condições, normas, direitos e deveres que se impõem àqueles que oferecem ou recebem acolhimento, a hospitalidade incondicional recebe aquele que chega “antes de toda a identificação, tratando-se ou não de um estrangeiro, de um imigrado, de um convidado ou visitante[...]” (MENESES, 2017, p. 61). Trata-se, nas palavras de Godoy (2018, p. 60), de oferecer um lugar sem convite, aberto à contingência da visita, que não exige reciprocidade ou identificação daquele que pede passagem ou permanência.

Ocorre que, ao expor-se sem limites à vinda do outro, a hospitalidade incondicional parece impensável dentro dos limites do direito de asilo, direito da imigração e das regras da

cidadania. Isso porque, ao estar inscrita no direito, a hospitalidade corrente, tradicional ou condicional é aquela que, segundo Derrida (2003, p. 65), seleciona seus “convidados, seus visitantes ou seus hóspedes” e questiona aquele que bate à porta, quem é, qual seu nome, para que veio e de qual família pertence, que o obriga a responder na língua que não é sua, que o considera como “bárbaro, pré-cultural ou pré-jurídico, fora e aquém da família, da comunidade, da cidade, na nação ou do Estado” (DERRIDA, 2003, p. 65). Nesse sentido, essa forma de hospitalidade pressupõe a figura do senhor da casa, ou seja, está sujeita ao soberano que convida e determina as regras da chegada e da permanência, que exige garantias, documentos e certificações. Esse é, segundo Derrida (2003, p. 25), o paradoxo da hospitalidade da lei e do direito, ao exigir do estrangeiro a entrada em um pacto de reciprocidade e de identificação, uma hospitalidade oferecida “em família” e, por isso, possível (DERRIDA, 2003, p. 25).

Se nos detemos um pouco mais sobre esse dado, pode-se notar mais um paradoxo ou uma contradição: esse direito à hospitalidade oferecido a um estrangeiro “em família”, representado e protegido por seu nome de família, é ao mesmo tempo o que torna possível a hospitalidade ou a relação de hospitalidade com o estrangeiro, o limite e o proibido. Nessas condições, não se oferece hospitalidade ao que chega anônimo e a qualquer um que não tenha nome próprio, nem patronímico, nem família, nem estatuto social, alguém que logo seria tratado não como estrangeiro, mas como mais um bárbaro (DERRIDA, 2003, p. 23).

Assim também é possível discutir as ambiguidades da palavra hospitalidade. Original do latim *hospes*, que significa hóspede, e composto a partir de *hostis*, que quer dizer inimigo. Fassin (2016) explica, contudo, que *hostis* inicialmente significava a relação de reciprocidade com o estrangeiro, do mesmo modo que o termo grego *xénos* também supõe um pacto de obrigações e intercâmbios. Por isso, a confusão entre os termos hospitalidade e hostilidade, “que remonta a fundação etimológica e política da figura do estrangeiro, é central para pensar a estrangeiridade no mundo contemporâneo” (FASSIN, 2016, p. 201). Ao aproximar a hospitalidade e a hostilidade, Fassin (2016) e Derrida (2003) demonstram que ambas representam faces não tão opostas da relação entre hóspede e hospedeiro que, ao mesmo tempo, acolhe e seleciona, humaniza e objetifica, reconhece e classifica.

Nesse sentido, na realidade dos movimentos migratórios contemporâneos, a migração chamada “ilegal” ou indocumentada questiona o poder de selecionar e eleger os convidados, de decidir a quem oferecer “asilo, direito de visita ou hospitalidade” (DERRIDA, 2003, p. 49). Além disso, o imigrante “ilegal” não apresenta seu nome, seu documento ou de onde vem. Ao não oferecer identificação ele não se permite apropriar, não se sujeita ao pacto que,

inclusive, é um pacto de proteção. Também nesse sentido é que Douzinas (2009, p. 363) fala sobre o paradoxo existente em solicitar que a lei proteja o refugiado ou estrangeiro, como se fosse possível ao direito oferecer algo além de uma “proteção limitada a suas próprias criações”. Não por acaso, os principais mecanismos atuais de proteção e de direitos para migrantes e refugiados se situam em uma constante tensão entre o humanitário e securitário, entre uma singular associação da compaixão e repressão, conforme explica Fassin (2016, p. 203). A tentativa constante por parte dos Estado em conciliar a proteção internacional e a assistência humanitária com o controle sobre a migração está inserida dentro da lógica da hospitalidade tradicional que, de maneira inevitavelmente arbitrária, elegem quem é digno de proteção ou não. Em termos práticos, isso significa que nem toda vida é igualmente válida.

2.2.2 O problema das categorias e do reconhecimento de direitos

A partir da presente discussão, um primeiro aspecto para pensar o direito à educação superior como hospitalidade trata das categorias jurídicas que reconhecem alguém como refugiado e, por isso, sujeito de proteção internacional. Nesse sentido, a criação de políticas públicas específicas para pessoas refugiadas se dá em razão das condições vivenciadas por pessoas que, nos termos da Convenção de 1951, são forçadas a migrarem e, pela impossibilidade de retorno ao país de origem, devem ter seus direitos garantidos no lugar de asilo ou em países terceiros.

Essa mesma condição fundamenta e estrutura o Direito Internacional dos Refugiados e a previsão legal do art. 22 da Convenção que que os Estados darão um tratamento tão favorável quanto possível no “reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo” (ONU, 1951). Tal possibilidade de facilitação documental, presente também em legislações nacionais de diferentes países, está justificada diante das dificuldades ou até mesmo impossibilidade das pessoas que migram forçosamente em possuir ou obter documentos, certificados ou os recursos necessários para os processos de revalidação ou acesso aos estudos.

Se, por essa perspectiva, discutimos e afirmamos a importância de considerar as especificidades da condição de refúgio para criação e implementação de direitos, é importante considerar que toda forma de categorização e designação “funciona de modo a construir a homogeneidade e a unicidade do sujeito/objeto designado” (ROSA, 2018, p. 165). Todo o processo de nomeação e categorização pressupõe, assim, uma separação e um processo

político de diferenciação diante de uma exterioridade que, na ordem da nação, está definido pela determinação política de quem é o estrangeiro, o outro, o refugiado (GODOY, 2018, p. 62). Portanto, como sujeito da hospitalidade, o refugiado guarda uma relação ambivalente com o lugar que o recebe e, para ser recebido e acolhido, primeiro é preciso diferenciá-lo, constituindo a fronteira que separa o nós e eles, o eu e o outro. A condição para ser incluído é, antes de qualquer outra, o não pertencimento (GODOY, 2018, p. 64).

Nesse sentido, Godoy (2018, p. 62) explica que o Direito Internacional dos Refugiados opera mediante um sistema de classificação binário, em que o refugiado é um conceito-chave para “pensar os limites dos sujeitos jurídicos e dos dispositivos políticos inclusivos” que se baseiam na apreensão discursiva de uma determinada experiência e na identificação de um certo “rosto” legítimo como sujeito de proteção. Nas palavras do autor, a ambivalência da linguagem do direito dos refugiados mostra os limites da ordem da hospitalidade na medida em que o primeiro ato de inclusão/exclusão é a nomeação que, por sua vez, não pode ignorar sua arbitrariedade e tudo aquilo que é deixado de fora no momento da designação (GODOY, 2018, p. 63):

As leis e o Direito acolhem e subordinam condicionalmente o refugiado, e sua inclusão fundamenta sua exclusão. Tudo se passa como se o refugiado não pudesse pertencer para ser sujeito da hospitalidade. O Direito dos Refugiados se moveria entre a concretude e a calculabilidade da hospitalidade condicional, mas uma hospitalidade sem condições se apoia na abertura ao imprevisível (GODOY, 2018).

Isso ocorre pois, no âmbito da hospitalidade da lei e dos pactos, o status de refugiado representa uma condição apreendida e atestada pelo direito, conforme explica Rosa (2018, p. 169). Assim, quando o Estado e as universidades endereçam como sujeito das políticas públicas o sujeito reconhecido como refugiado ou portador de documentação comprobatória da condição de refugiado emitida pelos órgãos competentes é possível identificar, nos termos de Rosa (2018, p. 169), o “jogo de forças que define quem tem ou não acesso ao dispositivo jurídico-administrativo e, conseqüentemente, à universidade”. Ou seja, ao mesmo tempo que os dispositivos jurídicos reconhecem o sujeito e outorgam direitos, também são responsáveis por reproduzir as tecnologias de classificação, distinção e hierarquização entre aqueles sujeitos que vivenciam a condição de deslocamento forçado e aqueles que a vivenciam com o “atestado jurídico” dessa realidade (ROSA, 2018).

Nesse sentido, afirmar o direito à educação para pessoas refugiadas produz uma ambivalência que remete às contradições da própria noção de hospitalidade que só sustenta na prática pela sua “im-possibilidade” (MENESES, 2017, p. 61). O paradoxo está em pensar que, para ser aceito no espaço do Estado e da universidade, o refugiado precisa ser diferenciado

daqueles que fazem parte da comunidade que o acolhe e, portanto, sujeito a uma relação assimétrica entre anfitrião (dono da casa) e refugiado (convidado), dentro das regras do pacto de hospitalidade (GODOY, 2018). Contudo, ao ser diferenciado para ser acolhido por meio de políticas públicas específicas, esse sujeito se depara com “uma seletividade que mobiliza a capacidade do sujeito imigrante fazer-se visível pelas organizações que atuam nas localidades como mandatários da proteção internacional” (ROSA, 2018, p. 171). Essa seletividade é o que determina quem se enquadra nas regras de reconhecimento da condição de refugiado, prevista desde 1951 pela Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados e internalizada em diversas legislações em nível nacional. Segundo a autora, não se trata de um direito fundamental de acolhida das pessoas que, de maneira forçada, buscam asilo, mas somente “daqueles que se inserem no enquadramento do dispositivo jurídico, satisfazendo determinadas condições, engendradas como forma de seleção diante de coletividades em fluxo intenso e, por vezes, incontroláveis” (ROSA, 2018, p. 171).

Conforme explica Godoy (2018, p. 84), os limites do Direito Internacional dos Refugiados como uma resposta de reconhecimento e proteção integral residem no fato de que sua aplicação se baseia na identificação do refugiado como vítima de perseguição e que não represente uma ameaça, mas não em questionar os dispositivos que precarizam a vida do sujeito refugiado. Ao passar por uma valoração moral de quem é a vítima (SOUZA, 2020, p. 2214), trata-se de um procedimento em que uma performance de identidade serve como instrumento de acesso a direitos. Enquanto refugiados são, geralmente, representados como de “boa fé” e “merecedores” de proteção, migrantes que fogem da violência estrutural e outras privações são vistos como “oportunistas”, criando falsos binarismos sobre os diferentes grupos em mobilidade, além de espaços de limbo entre as categorias em que a proteção formal não se aplica (HYNDMAN; REYNOLDS, 2020, p. 70). Ocorre que, de acordo com Hyndman e Reynolds (2020, p. 71), a obtenção do status legal para a maioria das pessoas em movimento tem sido a exceção e não a regra, além de ser comum que o procedimento de reconhecimento demore anos para ser concluído, relegando o sujeito à uma posição de precariedade e vulnerabilidade na sociedade de acolhimento e muitas vezes “sem voz, sem papéis, sem direitos legalmente reconhecidos e respeitados”, como explica Rosa (2018, p. 172).

Diante desses desafios, pesquisas atuais têm problematizado e oferecido importantes respostas em relação aos limites da proteção internacional humanitária em termos de migração, refúgio e direitos humanos. Conforme explicam McAdam e Wood (2021), embora os termos “refugiado” e “migrante” sejam incomparáveis do ponto de vista do direito

internacional e haja um certo consenso nesse sentido, uma distinção precisa entre os dois grupos é cada vez mais insustentável em razão das complexas razões pelas quais as pessoas se deslocam. Essa tensão conceitual, de acordo com os autores, é evidenciada pelos “fluxos migratórios mistos”⁵ e pelos “movimentos secundários”⁶ e tem demonstrado que classificações restritivas podem privilegiar arbitrariamente alguns migrantes forçados em detrimento de outros (MCADAM; WOOD, 2021, p. 196). Segundo os autores, as pessoas não apenas migram, mas “migram entre rótulos”: enquanto pessoas que migram por motivações de trabalho ou estudo podem, posteriormente, tornar-se refugiadas diante da impossibilidade de retorno ao seu país, ao mesmo tempo, pessoas refugiadas podem optar por vias migratórias regulares em busca de soluções duradouras, como no caso dos caminhos complementares e, por isso, podem ficar sem um status especial de proteção. Na prática, os termos migrante e refugiado tornaram-se profundamente politizados, o que tem levado à marginalização de diferentes grupos e pessoas que estão em deslocamento (MCADAM; WOOD, 2021).

Nesse sentido, Hyndman e Reynolds (2020) questionam como é possível repensar a proteção para fora e além das normais atuais, considerando que "nossas possibilidades são truncadas pela linguagem que usamos, pelas categorias políticas que adotamos e as desigualdades que elas produzem". McAdam e Wood (2020) destacam que não se trata de eliminar completamente as categorias pois corre-se o risco de prejudicar as necessidades específicas de grupos e indivíduos que demandam tratamento diferenciado, como no caso das políticas para acesso ao ensino superior por meio de ações afirmativas, vagas especiais, bolsas de estudo e facilitação documental. Para os autores, no contexto de movimentos transfronteiriços, a distinção que importa é entre aqueles que necessitam da proteção internacional, independente das categorias legais:

Não é razoável desfazer a estrutura legal que evoluiu para proteger os refugiados simplesmente porque há outros que também podem se beneficiar (mas não estão formalmente abrangidos). O importante é garantir que as linhas traçadas na prática entre os diferentes grupos de pessoas em movimento reflitam diferenças genuínas nas necessidades das pessoas e que sejam consistentes com as obrigações do direito internacional dos Estados – em particular, no que diz respeito aos direitos humanos fundamentais (MCADAM; WOOD, 2021, p. 198).

Ainda sobre esse debate, cabe destacar que McAdam e Wood (2021) explicam que a noção de proteção internacional, nesse caso, refere-se a um imperativo de proteção das pessoas em deslocamento transfronteiriço, independente das categorias jurídicas e do poder

⁵ O termo se refere ao movimento coletivo de pessoas com diferentes status jurídicos e motivados por diferentes fatores (MCADAM; WOOD, 2021, p. 196, tradução nossa).

⁶ Os movimentos secundários ocorrem quando refugiados ou solicitantes de asilo se mudam do país de primeiro asilo para buscar soluções mais permanentes em outro lugar (MCADAM; WOOD, 2021).

arbitrário dos Estados em negar a entrada em seus territórios e remover pessoas dele. A partir disso, os autores destacam que o próprio ACNUR já reconheceu que o conceito de proteção internacional pode se estender para além das pessoas refugiadas ou beneficiárias da proteção complementar para incluir situações de pessoas deslocadas através de fronteiras internacionais por razões de desastres ou eventos climáticos; pessoas cujo país é incapaz de protegê-las contra danos graves, como situações de emergências sanitárias; bem como pessoas apátridas que não podem retornar aos seus locais de origem (MCADAM; WOOD, 2021, p. 200).

Assim, uma concepção mais restrita sobre a proteção pode ser distinguida de uma noção mais ampla sobre proteção e que engloba, dentre outros elementos, o respeito aos direitos humanos e a prestação de assistência humanitária. Segundo Garlick e Inder (2021, p. 214), trata-se de uma noção mais operacional do conceito de proteção internacional, no sentido de que todas as pessoas em movimento têm direito à proteção dos seus direitos humanos e apenas algumas à proteção internacional em si. Nesse sentido, alguns autores como Gammeltoft-Hansen e Tan (2017) destacam a importância não só de uma concepção ampliada de proteção, bem como da responsabilidade dos Estados em promover vias efetivas de acolhimento e acesso aos direitos humanos para pessoas deslocadas.

Definida assim, a “proteção” se estende, ou deveria se estender, a todos aqueles que transitam pelas fronteiras internacionais. Baseia-se nas obrigações dos Estados sob a lei dos direitos humanos de respeitar, proteger e cumprir os direitos humanos de todas as pessoas sob sua jurisdição ou controle, incluindo estrangeiros (MCADAM; WOOD, 2021).

Conforme explicam Gammeltoft-Hansen e Tan (2017, p. 50), durante muito tempo, a proteção de refugiados em países de primeiro asilo tinha como preocupação central proporcionar segurança física básica e assistência humanitária sem um compromisso com soluções mais duráveis e a longo prazo. Ocorre que as experiências com a crise na Síria que se estende por mais de 10 anos, por exemplo, demonstraram que outros direitos são fundamentais para que as pessoas deslocadas possam reestabelecer suas trajetórias. Esses direitos estão relacionados à capacidade das pessoas refugiadas em estabelecer meios de subsistência, de acessar infraestrutura básica, como acesso aos cuidados de saúde, os sistemas de justiça e garantir acesso à educação (GAMMELTOFT-HANSEN; TAN, 2017, p. 50). Nesse mesmo sentido, Hyndman e Reynolds (2020) discutem sobre uma noção mais ampliada de proteção e de responsabilidade dos Estados, destacando como a educação tem sido considerada uma importante ferramenta para as pessoas em movimento e até mesmo um caminho alternativo para o reassentamento em países terceiros.

Por essas razões, ao adotar uma concepção derradiana de hospitalidade, Rodrigues (2021, p. 261) explica que a ideia de educação como hospitalidade vai além de uma classificação restritiva de direitos que os países adotam e impõem ao sujeito estrangeiro ou não nacional. Ao romper com a hospitalidade condicional, o autor afirma que a educação como hospitalidade é “abrangente, totalizante, e desconstrutiva em sentido Derridiano, uma vez que afronta os limites formais da proteção e da promoção da dignidade da pessoa humana, enquanto pessoa migrante em sua vivência de estrangeiridade” (RODRIGUES, 2021, p. 261). Por isso, o tratamento em todas as esferas e o acesso aos bens públicos, como o ensino superior, poderia ser reconhecido aos migrantes e pessoas refugiadas ou em busca de asilo em qualquer contexto, “mesmo em condições competitivas com os nacionais, como ocorre na maioria dos países” (RODRIGUES, 2021, p. 261).

Entendemos que pensar sobre a hospitalidade desde Derrida (2003) significa refletir sobre a proteção das pessoas refugiadas para além dos princípios da não devolução e das tradicionais categorias jurídicas como fundamento para o reconhecimento de direitos. Por isso, a educação como hospitalidade representa uma compreensão do direito à educação que não é condicionada aos pactos de reciprocidade, seletividade e objetificação do outro. Ao contrário, a educação como hospitalidade reconhece o sujeito cuja experiência é atravessada pelo deslocamento forçado e que, por isso, demanda um tratamento específico, mas, ao mesmo tempo, não define ou reduz o outro a um conceito ou categoria. Isso significa, finalmente, que certos conceitos como “refugiado”, “apátrida”, “deslocados forçados” são importantes para o reconhecimento e garantia de acesso a determinados direitos. Contudo, esses não devem funcionar como objetificação do outro, que elimina complexidades e diferenças.

Na ideia de educação como hospitalidade promove-se o encontro com o outro, que ainda há de chegar, que vem sem nome, família ou identidade e, por isso, abre espaço ao novo, ao desconhecido, à alteridade. A chegada do outro é sempre marcada por uma impermanência e um risco que nos levam a questionar as leis da hospitalidade, na medida em que o estranhamento em relação ao outro passa ser experienciado como estranhamento de mim mesmo (DOUZINAS, 2009). E é nesse encontro, cujas posições entre o eu o outro são mais flexíveis do que imaginamos, que os desafios serão enfrentados e também novas possibilidades para a hospitalidade. Na pesquisa de Bandeira (2018) sobre a educação e a sala de aula como hospitalidade a partir da experiência com professores de idiomas refugiados no Brasil, é a precariedade, a fragilidade e a transitoriedade da sala de aula que deixam a porta aberta ao desconhecido:

Esse chegante não identificável e imprevisível abala as nossas certezas, e nos deixa inclinados a querer se apropriar dele, de assimilá-lo e convertê-lo em substância própria. Mas, sem pedir reciprocidade precisamos nos abrir para recebê-lo. E ser hospitaleiro com este outro, o refugiado, implica em ser hospitaleiro com qualquer outro, implica em estar preparado para correr riscos, antes de colocar qualquer condição para a sua chegada (BANDEIRA, 2018, p. 14).

De acordo com a autora, é no espaço da sala de aula que a palavra do outro, irreduzível, intraduzível, deve e pode ser escutada. Neste lugar se pode ultrapassar limites geográficos, econômicos e políticos, onde reside o convite para ir além da compreensão daquilo que já está posto (BANDEIRA, 2018, p. 141). É também por meio da educação e do encontro que ficamos expostos a quem chega, que reinventamos outras formas de nos relacionarmos, de nos comunicarmos, de sermos. Como lugar da descoberta, da invenção e da reinvenção, a educação possibilita essa abertura ao outro pois, ao mesmo tempo em que revela uma transitoriedade e uma precariedade das suas próprias regras e códigos, torna possível uma certa hospitalidade.

Conforme destacam Hyndman e Reynolds (2020, p. 77), as pessoas que se deslocam através das fronteiras nacionais são mais do que seu *status* migratório, são sujeitos com identidades cruzadas e que interagem com outras pessoas em relacionamentos dinâmicos. Por isso, as respostas aos deslocamentos humanos devem considerar a complexidade dos deslocamentos humanos, especialmente diante das relações de poder estabelecidas. Nesse sentido, os autores explicam que a chamada “crise” migratória atual tem refletido as profundas desigualdades e violências que estão na raiz da mobilidade, bem como as respostas militarizadas, racistas, xenófobas e de exclusão a esses deslocamentos, reflexo das fronteiras nacionais que nada mais são que recentes criações que reforçam antigas práticas coloniais. Por essa razão, qualquer resposta ou solução a essa realidade baseada na dignidade humana, nos direitos humanos e na justiça deve, necessariamente, escutar as narrativas individuais e histórias coletivas e apoiar as próprias estratégias das pessoas refugiadas e ampliar consideravelmente as suas oportunidades em termos profissionais, educacionais e sociais (HYNDMAN; REYNOLDS, 2020, p. 78).

2.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO AUTONOMIA

*Gosto de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é
predeterminada, preestabelecida.
Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e
de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades,*

e não de determinismo.
(Paulo Freire, *A Pedagogia da Autonomia*, 2020, p. 52).

2.3.1 A autonomia em Paulo Freire e a importância da educação em contextos de crises

A noção de educação superior como autonomia, apresentada na proposta de Rodrigues (2021), está diretamente relacionada com a premissa de que a educação é um fator fundamental para a liberdade e a autonomia, na medida em que permite ao sujeito adquirir a capacidade de, por si mesmo, tomar sua experiência de vida e situar-se criticamente diante do mundo, como ensina Paulo Freire (RODRIGUES, 2021, p. 261). Para Freire (2020, p. 50), a autonomia diz respeito à capacidade de intervir no mundo, de comparar, ajuizar, decidir, romper e escolher. Educar na concepção freiriana não se trata de, simplesmente, preparar o indivíduo para atuar técnica ou profissionalmente, mas, para muito além disso, significa emancipar-se e tornar-se “fazedor do próprio caminho” (FREITAS; LACERDA, 2021). A partir dessa compreensão, educação e autonomia caminham juntos pois, à medida em que nossa relação com o mundo e com os outros não é neutra, o ato de ensinar, aprender e estudar são formas de intervir na realidade e no que pode vir a ser.

Contudo, como pensar em autonomia e liberdade diante da realidade de comunidades, famílias e milhares de indivíduos que não tiveram escolha senão fugir para o desconhecido? Pessoas que tiveram seus planos interrompidos, que foram deslocadas dos seus lares, família, emprego, escolas e universidades e que, depois de todos os desafios, permanecem nas fronteiras de países próximos ou distantes à espera de acolhida, hospitalidade e oportunidades de recomeçar. Como é possível a autonomia e a liberdade diante de realidades marcadas por insegurança, incerteza e transitoriedade? Nesse sentido, Rodrigues (2021) explica que um dos grandes desafios para as pessoas refugiadas é situar-se em uma nova morada onde suas referências culturais, linguísticas e simbólicas ficaram para trás:

Esse distanciamento da casa evoca a imagem de uma paisagem costeira que se esvai, mirada de um navio que se lançou ao oceano. Quem parte para o exílio perde essa paisagem, que se mantém apenas em portrait em seu círculo familiar. Para uma pessoa refugiada que, pelas condições mesmas da fuga do país de origem, encontra-se em situação de vulnerabilidade (na maioria das vezes de extrema vulnerabilidade), o restabelecimento e o fortalecimento da dignidade é fator chave para permitir a reinserção pessoal e profissional da pessoa refugiada num novo ambiente coletivo que se supõe, ab initio, adverso (RODRIGUES, 2021, p. 262).

Diante dessa realidade tão desafiadora, pensar a educação a partir das concepções freirianas remete ao que Freire (2020) discute sobre a radicalidade da esperança e a capacidade de intervir no mundo e na própria realidade. A afirmação da esperança em Freire

(2020) diz respeito à ideia de que ensinar exige consciência do inacabamento, ou seja, que o futuro não é predeterminado ou preestabelecido, mas está sempre em disputa e, por isso, pode ser transformado. Por outro lado, é importante considerar que existe uma diferença entre o ser condicionado e o ser determinado. Embora o futuro não seja predeterminado, o autor explica que a construção da nossa presença no mundo não se faz no isolamento e não é isenta da influência de uma série de forças sociais e da tensão entre tudo que é herdado pelo sujeito social, cultural e historicamente (FREIRE, 2020, p. 53). Nesse sentido, a educação como autonomia representa a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da própria história pois, ao saber das condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas que atravessam o sujeito, este coloca-se diante do mundo com responsabilidade e consciência de que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2020).

Na realidade das comunidades refugiadas, cujas experiências foram atravessadas por deslocamentos e fronteiras, pensar o acesso à educação como autonomia está diretamente relacionado com a existência de políticas públicas e oportunidades para que as pessoas refugiadas possam, efetivamente, retomar e reconstruir suas trajetórias de vida, seus sonhos e projetos de futuro. Ou seja, não há como falar em autonomia e dignidade humana para pessoas refugiadas sem estratégias e políticas de inclusão econômica, educacional e profissional nos países de acolhimento e outros países que possam receber refugiados(as). Considerando tantas barreiras existentes, é fundamental que os Estados e instituições adotem políticas por meio de processos facilitados que considerem as condições estruturais que dificultam que as pessoas refugiadas acessem os sistemas educacionais e tenham seus certificados ou diplomas reconhecidos.

Embora o acesso à educação superior não esteja previsto como obrigatório e exigível nos documentos internacionais, como explica Rodrigues (2021, p. 262), isso não retira sua força moral e ética como direito fundamental, tampouco “diminui a obrigação do Estado, da sociedade civil e das próprias universidades em garantir, por mecanismos existentes e de maneira inovadora, o acesso de pessoas refugiadas ao ensino superior” (RODRIGUES, 2021, p. 262). Ao contrário, a previsão equivocada da DUDH, ao situar a educação superior em um nível seletivo e não universal, bem como as dificuldades de garantia efetiva dos direitos humanos em razão do princípio da progressividade, “eleva o reconhecimento do direito de migrantes forçados a aceder às universidades a um imperativo sociopolítico” (RODRIGUES, 2021, p. 262). O reconhecimento do direito à educação superior e da sua essencialidade como direito humano para a dignidade é uma exigência social diante dos desafios humanitários dos

deslocamentos forçados pois representa, como mostrou Freire (2022), um compromisso com a transformação social.

Nesse sentido, diversos autores destacam sobre os principais impactos positivos da educação para as comunidades refugiadas. Um primeiro aspecto considera a importância do direito à educação em geral e à educação superior como forma de retomada do senso de normalidade e da dignidade diante do afastamento forçado de crianças, jovens e adultos da sua formação educacional. Segundo Crea (2016), retornar a uma rotina educacional é uma das principais formas de reinserção social para pessoas refugiadas e um possível caminho para a superação dos traumas da migração forçada. Ou seja, o acesso à educação superior pode facilitar movimentos de transição para refugiados, permitindo a superação de aspectos negativos da migração, além de promover habilidades que podem ser utilizadas em diferentes contextos da vida (CREA, 2016, p. 13). A partir de um estudo empírico que entrevistou 122 refugiados(as) participantes de um programa piloto de acesso ao ensino superior em dois campos de refugiados na África e em uma área urbana na Jordânia, o autor identificou que o acesso à educação funcionou como uma reação à opressão e às violências inerentes ao deslocamento forçado dos seus países (CREA, 2016, p. 16).

Mangan e Winter (2017, p. 2), por sua vez, destacam também que o ensino superior é uma das aspirações das pessoas refugiadas ao chegarem em um novo país, sendo um exemplo de resposta proativa e tentativa de resiliência e de superação das experiências de migração e interrupção dos estudos. Como já destacamos anteriormente, é fundamental que as políticas de acolhimento estejam em diálogo constante com as necessidades das próprias comunidades, apoiando as suas próprias estratégias e ações de sobrevivência. Segundo a UNESCO (2022), há evidências que mostram como o acesso ao ensino superior pode influenciar positivamente na saúde mental das pessoas refugiadas ao possibilitar novamente um sentimento de pertencimento e conexão social, bem como de esperança com o futuro. No caso de mulheres refugiadas, esses benefícios têm se mostrado ainda mais significativos, incluindo “ganhos mais altos, melhores padrões de vida, redução da gravidez precoce e do número de filhos, fertilidade planejada, melhoria da saúde, nutrição e bem-estar, melhor agência e tomada de decisões e aumento do capital social”, conforme dados da avaliação realizada após 15 anos de implementação do Programa DAFI com mulheres refugiadas que concluíram o ensino superior (UNESCO, 2022).

Dentre os benefícios e a importância do ensino superior, também é possível identificar impactos sociais positivos tanto para os países de origem e países de acolhimento. Nesse sentido, o acesso ao ensino superior contribui diretamente para soluções de reconstrução após

situações de conflito, além de promover igualdade social, econômica e de gênero e empoderar as comunidades refugiadas. A partir de um estudo realizado por Coffie (2014), foi possível demonstrar como refugiados liberianos retornados de Gana e Guiné que tiveram acesso ao ensino superior em seus países de acolhimento puderam utilizar de conhecimentos e habilidades profissionais para a construção da paz na Libéria após o retorno. Com relação aos países de acolhida, o ACNUR e a UNESCO (2022) destacam que os investimentos em educação superior para refugiados(as) “fortalecem os sistemas nacionais de educação em que participam, em benefício das comunidades de acolhimento, estudantes e instituições”. Por meio de instituições que incluem refugiados, “todos os alunos podem se beneficiar de um ambiente acadêmico mais rico, coesão social aprimorada e infraestrutura e recursos acadêmicos aprimorados” (UNESCO, 2022).

2.3.2 O acesso à educação como política de integração local

A partir desses benefícios e impactos positivos, é possível afirmar, de modo geral, que o acesso à educação superior tem desempenhado um papel importante na promoção e facilitação da integração das pessoas refugiadas nos países de acolhimento. O conceito de integração local, presente no Direito Internacional dos Refugiados, faz referência ao processo que ocorre quando pessoas refugiadas e deslocadas passam a interagir em um novo contexto político, econômico, social e cultural em meio à comunidade receptora (MOREIRA, 2014, p. 88). Retomando as palavras de Rodrigues (2021), a educação superior significa possibilidade de integração em uma nova sociedade e, por isso, as pessoas refugiadas devem ter o direito de (re)situar-se “no seu novo mundo de acolhimento” por meio de oportunidades educacionais e do ensino superior para, “em sua jornada pessoal e coletiva, readquirir sua autonomia enquanto sujeitos plenos e, assim, refundar sua dignidade em nova base societária e cultural” (RODRIGUES, 2021, p. 262). Ou seja, a capacidade de integração à comunidade local, o acesso às oportunidades educacionais e a possibilidade de retomada da autonomia compõem processos mútuos e interdependentes entre si que, apesar dos desafios, parecem representar uma importante alternativa para as pessoas e comunidades refugiadas.

Compreendida ora como meta política, ora como resultado esperado, a noção de integração local compõe os discursos e práticas oficiais das agências humanitárias e organizações da sociedade atuantes em prol dos direitos humanos e de soluções duradouras e sustentáveis às pessoas refugiadas e deslocadas. Contudo, embora seja um conceito

frequentemente utilizado, trata-se um processo complexo, não linear e que pode ou não promover autonomia, dependendo de uma série de fatores que envolvem as comunidades refugiadas, comunidade de acolhimento e os diferentes atores envolvidos na criação das políticas públicas locais. Sobre isso, Ager e Strang (2008, p. 167) chamam atenção à dificuldade de uma definição unificadora ou um modelo único de integração pois esse consiste em um conceito contextual, individualizado e em constante disputa. Enquanto algumas teorias anteriores costumavam associar a definição de integração às políticas econômicas e aos níveis de empregabilidade e renda, nas últimas décadas, pesquisadores(as) passaram a considerar uma série de outros elementos, redefinindo os contornos do que se entende por integração bem-sucedida (MCKEE et al., 2019).

Nesse sentido, o modelo desenvolvido por Ager e Strang (2008) a partir de análises teóricas e empíricas identificou os principais elementos que compõem o processo de integração nos países de asilo, como condições de moradia, educação, saúde, emprego e renda, conhecimento da língua e da cultura local, segurança e estabilidade, laços sociais, conexões interpessoais e cidadania. Os autores destacam ainda que é preciso considerar as variáveis do contexto socioeconômico local, já que estas influenciam e determinam como se dá o processo de integração em diferentes países e contextos regionais. Para McKee (et al., 2019, p. 75), embora esse modelo de integração social tenha aprimorado as teorias anteriores, ainda apresenta algumas limitações em não incluir o sentimento de pertencimento das pessoas refugiadas em suas novas comunidades, bem como as adaptações institucionais necessárias para o atendimento às demandas e necessidades da população refugiada. Nesse sentido, Mckee (et at., 2029) defendem que Hynie, Korn e Tao (2016) avançaram com relação à teoria de Ager e Strang (2008) ao demonstrar que todos os elementos são interdependentes entre si, além de criar um “modelo holístico de integração” que compreende aspectos funcionais, sociais e também subjetivos da integração.

No modelo holístico, os diferentes fatores são agrupados em três principais categorias, quais sejam: a) identidade social (conexões sociais, acolhimento da comunidade e adaptação institucional); b) história pessoal (língua, cultura, função); c) contexto socioeconômico (senso de pertencimento, segurança e proteção). Nesse sentido, Hynie, Korn e Tao (2016) explicam sobre a interdependência dessas categorias e enfatizam o papel das comunidades acolhedoras pois, à medida em que as instituições, organizações sociais e a comunidade contribuem e facilitam com os aspectos funcionais da integração, isso permite criar um sentimento de acolhimento que afeta o processo de integração nos níveis social, subjetivo e funcional. Para os autores, embora o papel das pessoas refugiadas seja fundamental no aprendizado da nova

língua e dos aspectos culturais da comunidade de asilo, esta deve apoiar mudanças em nível institucional e social a fim de uma integração eficaz (HYNIE, KORN e TAO (2016).

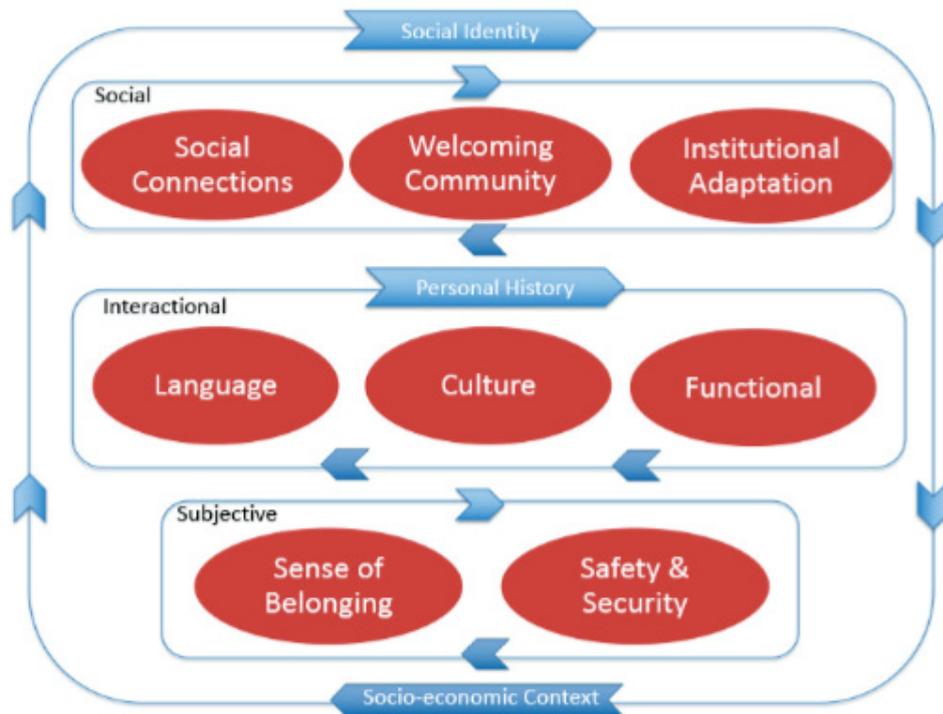


Figura 1. Modelo holístico de integração (MCKEE et al., 2019, p. 76)

Já no modelo de Ager e Strang (2008), o quadro conceitual que define os domínios principais sobre o processo de integração possui uma estrutura piramidal invertida e dividida, do topo até a base, em quatro categorias: a) marcadores e meios (emprego, moradia, educação e saúde); b) conexão social (pontes sociais, obrigações sociais e links sociais); c) facilitadores (conhecimento linguístico e cultural; segurança e estabilidade) d) fundacionais (direitos e cidadania). Entendemos que a principal distinção entre esses modelos está no fato de que, para Ager e Strang (2008), alguns elementos funcionam como base para os demais, enquanto, para Hynie, Korn e Tao (2016), cada um dos elementos estão relacionados entre si e se retroalimentam em um processo complexo e marcado por temporalidades e resultados variáveis.



Figura 2. Estrutura conceitual que define os domínios centrais da integração (AGER e STRANG, 2008, p. 170).

Enquanto algumas áreas-chave, como emprego, moradia, educação e saúde, são amplamente difundidos como indicativos de uma integração bem-sucedida, os autores enfatizam que é problemático identificar automaticamente alcances nessas áreas como os únicos marcadores de integração (AGER e STRANG, 2008, p. 169). Nesse mesmo sentido, Moreira (2014, p. 90) fala sobre os riscos em pensar a integração apenas nos aspectos práticos ou funcionais, pois nem sempre a inclusão no mercado de trabalho ou nos sistemas de ensino é suficiente para garantir participação política, respeito aos direitos culturais e/ou outros aspectos importantes da dimensão da hospitalidade. No caso do acesso ao mercado de trabalho e emprego, isso implica reconhecer e validar as qualificações e experiências anteriores das pessoas refugiadas, evitando assim a inclusão por meio de subempregos e exploração laboral. Ager e Strang (2008, p. 17) destacam também sobre os efeitos de uma moradia apropriada e segura sobre o bem-estar físico e mental das pessoas refugiadas que, para além das condições de habitação, também diz respeito às relações e afetos que o sujeito estabelece com o ambiente onde vive. Já sobre a educação e a saúde, os autores reforçam a importância em garantir o aprendizado da língua local e acesso à informação sobre os serviços e direitos, uma formação adequada dos profissionais da saúde e educação, bem como respeito às diversidades culturais (AGER e STRANG, 2008).

Além disso, o estudo dos autores constatou que, além da definição operacional, a questão da cidadania e dos direitos forma uma “base necessária para a compreensão comum do que é integração e como ela pode ser medida” (AGER e STRANG, 2008, p. 173, tradução nossa). Esse “domínio fundacional”, nas palavras de Ager e Strang (2008), indica que uma base compartilhada de direitos é um pré-requisito para a integração pois, conforme relataram os(as) refugiados(as) da pesquisa, “onde não há direitos iguais, há menos respeito”. Nesse mesmo sentido, Standing (2013, p. 146) explica sobre a diferença entre o cidadão e o habitante em razão de uma hierarquia entre aqueles que podem ter acesso pleno aos direitos e aqueles que têm algum ou nenhum acesso, como no caso dos solicitantes de asilo ou imigrantes indocumentados que, para o autor, compõem a base dessa pirâmide. Sobre isso, o autor chama a atenção que, grande parte dos movimentos migratórios contemporâneos têm sido acompanhados de um processo de “descidadania” ao terem negadas várias formas de cidadania e acesso a direitos o que, além de funcionar como um limite à integração local, torna essas pessoas mais suscetíveis a superexploração e outras formas de violação de direitos (STANDING, 2013). Por isso, Ager e Strang (2008, p. 175) reforçam que uma política eficaz de integração depende de que os governos articulem uma política de nacionalidade e cidadania, ou seja, uma estrutura normativa que garanta direitos iguais às pessoas migrantes e refugiadas.

Avançando nesse sentido, ao retomar algumas reflexões arendtianas, Redin e Monaiar (2028, p. 753) explicam que a integração local, apesar de ter surgido como resposta de proteção integral ao migrante forçado, “vai para muito além de um direito restrito a uma categoria migratória” ao representar a possibilidade do direito humano de migrar, ou seja, trata-se da possibilidade concreta do exercício de voz e ação no espaço público pelo sujeito não nacional (REDIN, 2013). Portanto, é importante pensar a integração local a partir das experiências das pessoas migrantes, refugiadas ou deslocadas, “razão pela qual entende-se fundamental ouvir suas demandas e percepções sobre os processos de integração vivenciados por eles” (MOREIRA, 2014, p. 91). Segundo Moreira (2014), a integração é um processo de via dupla e, assim, há que se abrir espaços para que as pessoas refugiadas possam manifestar como percebem esse processo em suas diferentes dimensões e acerca dos objetivos que os programas e as políticas públicas devem alcançar. Além disso, a autora destaca que os critérios utilizados para definir uma integração bem-sucedida devem incorporar as percepções das comunidades refugiadas. Ou seja, essa participação é fundamental em todas as etapas das políticas públicas, desde a construção e elaboração, implementação e avaliação (MOREIRA, 2014, p. 91).

Diante dessas observações, o acesso à educação superior para pessoas refugiadas como política de integração local é, ao mesmo tempo, uma forma de reconhecimento do outro e um caminho para autonomia das pessoas em situação de refúgio nos países de acolhimento. Enquanto reconhecimento, trata-se de perceber as relações que estruturalmente excluem as pessoas refugiadas e promover políticas de inclusão que dialoguem com a realidade e as condições desfavoráveis vivenciadas por esses sujeitos. Enquanto autonomia, o acesso à educação superior significa possibilidade de intervir e decidir sobre os próprios caminhos, como ensina Freire (2020), para além da super exploração laboral e econômica e/ou das relações de tutela das respostas humanitárias. Promover integração local por meio da educação, nesses termos, significa a possibilidade de estar no país de acolhimento em igualdade de condições e direitos, de voz e ação no espaço público.

2.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO INTERCULTURALIDADE

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir.[...]La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta.

(Catherine Walsh, Interculturalidad crítica y educación intercultural, 2009).

2.4.1 A interculturalidade crítica e os desafios de uma universidade plural e diversa

Pensar a educação superior a partir da interculturalidade crítica e das teorias decoloniais é, ao mesmo tempo, uma escolha epistemológica e uma urgência política, especialmente diante dos desafios da inclusão educacional de pessoas migrantes, apátridas, deslocadas, refugiadas e outros grupos historicamente negados. Enquanto “força política, epistemológica e pedagógica”, conforme Walsh, Oliveira e Candau (2018), tais referenciais permitem questionar sobre a exclusão de sujeitos e grupos subalternizados pelo pensamento ocidental e o apagamento de saberes não hegemônicos dos espaços de produção e circulação científicos. A partir da ideia de que a “colonialidade é constitutiva da modernidade” (MIGNOLO, 2017), a decolonialidade significa o questionamento dessa geopolítica do

conhecimento que opera ainda hoje como estratégia da produção de verdades universais e da homogeneidade (WALSH; OLIVEIRA e CANDAU, 2018, p. 3), que foram internalizadas às estruturas das universidades ocidentalizadas ao longo de grandes epistemicídios coloniais (GROSGOUEL, 2016).

Partindo do problema “estrutural-colonial-racial”, a interculturalidade crítica teve sua origem através das reivindicações e práticas dos povos indígenas e africanos na América Latina, afetados pelo desenvolvimento capitalista por meio da ocupação e expulsão dos seus territórios e seu o deslocamento, principalmente, para grandes cidades e regiões metropolitanas onde se estruturam comunidades complexas e culturalmente muito diversas. A noção de interculturalidade desenvolveu-se, assim, como uma ferramenta das lutas emancipatórias e de resistência desses povos para a transformação “das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas” dos modelos sociais de exclusão, negação e subalternização das diversidades de ser, viver e saber (WALSH, 2009, p. 13). Nesse sentido, diante da realidade dos modelos educacionais atuais, de origem eurocêntrica, a perspectiva da interculturalidade configura como um dos componentes centrais dos processos de transformação social desde um caráter ético e político onde a pluralidade e a diversidade sejam assumidas como indispensáveis à realização da justiça social.

Por isso, a interculturalidade está diretamente relacionada ao debate sobre o direito à educação das pessoas em situação de refúgio ou deslocadas, à medida em que a presença desses grupos, representativos das diversidades não ocidentais, nos sistemas de ensino tradicionais têm revelado diferentes formas de exclusão por motivos de raça, origem étnica, países de origem e repertórios culturais e linguísticos distintos. Sowaia (2001, p. 7) explica que a exclusão consiste em um processo complexo e multifacetado por três diferentes dimensões, a dimensão objetiva da desigualdade, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento. Ao adotar uma perspectiva psicossocial, a autora mostra como a exclusão não é, em si, um processo subjetivo ou objetivo, individual ou coletivo, racional ou emocional, mas envolve o sujeito por inteiro e em suas relações com os demais (SOWAIA, 2001). A autora explica ainda acerca da ambiguidade e contraditoriedade constitutivas ao processo de exclusão, ao conter em si a própria negação e não existir sem essa, ou seja, a inclusão ou inclusão social perversa, nos termos da autora. Assim, a dialética exclusão/inclusão significa que a sociedade exclui para incluir pois, de algum modo, todos(as) estão inseridos, embora nem sempre de forma digna, sendo a grande maioria da humanidade inserida por meio de insuficiências e privações, que se expressam do ponto de vista econômico para fora dele (SOWAIA, 2001, p. 8).

No caso da educação, a compreensão de Sowaia (2001) dialoga com a realidade discutida por Gentili (2009) acerca das dinâmicas de exclusão educacional da América Latina ao explicar sobre a “exclusão includente”, ou seja, quando há a reprodução dos mesmos mecanismos de exclusão no contexto das políticas de inclusão educacional que, em razão disso, “acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social” (GENTILLI, 2009, p. 1061). Na pesquisa realizada por mim em 2019 com um grupo de estudantes migrantes e refugiados(as) recém ingressantes em uma universidade pública brasileira foi possível demonstrar como o processo de adaptação cultural e linguística desses estudantes pode ser marcado por experiências de exclusão. Conforme entrevistas realizadas com os próprios estudantes, foram relatadas situações de isolamento, dificuldades de socialização e preconceito (BERTOLDO, 2020).

Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Esteban (2019, p. 81) afirma como experiências de xenofobia e discriminação racial estão estreitamente relacionadas com casos de estresse emocional e problemas psíquicos nesses estudantes. Além disso, os efeitos do racismo também foram observados em relatos sobre isolamento, exclusão e solidão de pessoas refugiadas, como demonstrou Kanu (2018, p. 932) ao identificar diversas situações cotidianas em que esses estudantes não eram incluídos como os demais, a exemplo de atividades em grupo e práticas esportivas ou recreativas. Segundo Adair (2015, p. 4) essas formas de discriminação têm sérios impactos no desenvolvimento de crianças e jovens diante da noção de si mesmo e da sua identidade social, além de apresentar um efeito significativo sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Esse modelo representa uma face assimilacionista das políticas de inclusão e da universalização de direitos ao não problematizar o caráter monocultural e racial de grande parte dos saberes, práticas e métodos utilizados nas instituições de ensino ocidentalizadas. Diante desse cenário, a pretensão de universalização dos direitos humanos parece produzir significações ambivalentes: se, por um lado, as sistemáticas violações ao direito à igualdade de oportunidades têm se perpetuado ao longo do tempo, por outro, os mecanismos de inclusão social mostram os limites da concepção eurocêntrica dos direitos humanos, inclusive do direito à educação, por meio do racismo e da xenofobia estruturais vivenciadas por esses estudantes. Concebidos em abstrato como universais, os direitos humanos acabam operando dentro de uma perspectiva hegemônica da modernidade que é racialmente constituída e xenófoba em relação ao estrangeiro (estranho, diferente). Por isso, nesse contexto de desafios interculturais para a educação, Santos, Guilherme e Dietz (2015) destacam para a necessidade

de pensar caminhos alternativos para as alternativas, não sendo suficiente incluir a diversidade em estruturas sociais que já estão estabelecidas sem questionar essas mesmas estruturas, suas lógicas de reprodução de poder e dominação.

Ou seja, para além das barreiras e dificuldades do acesso às instituições de ensino, entendemos que a dimensão da interculturalidade representa a busca por caminhos alternativos para que os processos de inclusão educacional não representem a manutenção da exclusão como prática de negação do outro enquanto alteridade e diferença. (FRIEDRICH; BERTOLDO, 2022). Buscamos assim refletir também sobre os desafios e políticas necessárias para garantir a permanência desses estudantes, desde as dificuldades com o acesso à moradia, alimentação e manutenção pessoal, bem como em relação à acessibilidade linguística, apoio psicossocial e superação de práticas discriminatórias e xenófobas. Por isso, falar em desafios interculturais no contexto do ensino superior significa repensar os próprios fundamentos epistêmicos, teóricos e práticos que conduzem a formação acadêmica e científica, em direção a refundação das estruturas educacionais que historicamente racializam, inferiorizam e desumanizam sujeitos. Trata-se de não submeter esses estudantes a modelos educacionais que não dialogam com sua realidade e muitas vezes os obrigam a padrões de racionalidade únicos, levando à exclusão dentro das próprias instituições de ensino (LEITE; RAMALHO e CARVALHO, 2019).

Nesse sentido, Walsh (2009) chama a atenção a respeito da diferença entre o que a autora chama de interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. Enquanto a primeira refere-se a uma estratégia do capitalismo global por meio do discurso multicultural-neoliberal para incluir as pautas do reconhecimento e respeito às diversidades culturais, a sua perspectiva crítica parte do problema do poder, do seu padrão de racialização e da diferença colonial e não simplesmente cultural (WALSH, 2009, p. 9). Especialmente com relação às dinâmicas migratórias atuais, a importância dessa compreensão está não só em negar as políticas assimilacionistas da diferença cultural, mas também em afastar as perspectivas essencialistas e estereotipadas da identidade cultural. Ao contrário do caráter funcional do multiculturalismo neoliberal que tem como objetivo administrar as diversidades por meio do discurso da tolerância da diferença (WALSH, 2009), a interculturalidade crítica parte da práxis política no sentido de visibilizar as desigualdades e transformar as estruturas e instituições baseadas na produção de hierarquias entre identidades fixas e supostamente homogêneas.

Ao ser compreendida como um processo e um projeto dirigido para a construção de modos da vida “outros”, a interculturalidade não se reduz a simples relação entre diferentes

grupos, práticas e pensamentos culturais por meio da incorporação daqueles(as) tradicionalmente excluídos dentro das estruturas educacionais existentes ou da criação de programas especiais que mantenham os processos educativos regulares e universais, perpetuando as práticas e os pensamentos excludentes e racialmente constituídos (WALSH, 2009, p. 11). Segundo Walsh (2013), a interculturalidade sob uma perspectiva crítica vai além do simples contato/encontro entre culturas, que costuma ocultar e minimizar os contextos coloniais de dominação que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade. Por isso, não é o simples reconhecimento das diferenças culturais o horizonte da educação intercultural, mas a pessoa concreta que vive em uma cultura e exige ser reconhecida e acolhida como tal. Trata-se, nesse sentido, de afastar as perspectivas e as situações em que o(a) estudante migrante ou refugiado(a) é tratado como exótico(a), como um porta-voz da cultura do seu país, reduzido a uma representação do que se imagina/espera dele.

Conforme explica Sodré (2012, p. 19) “descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro”. Além de fornecer os instrumentais metodológicos e teóricos para compreender de que forma a colonialidade opera nas relações sociais, desvelando o racismo e a xenofobia estruturais, a interculturalidade crítica, enquanto conceito e prática, constitui-se como um horizonte de radical transformação das epistemologias dominantes. Ou seja, a interculturalidade crítica aponta caminhos alternativos para as práticas educacionais atuais e, no caso, da educação de migrantes e refugiados representa uma possibilidade de acolhimento e hospitalidade diante da diferença e da alteridade. Uma universidade plural e diversa não se dá somente por meio da inclusão de grupos representativos de identidades socialmente excluídas, mas, conjuntamente, pela revisão das suas práticas a partir do diálogo com as experiências concretas dos e das estudantes, seus diferentes saberes, línguas e modos de ser e fazer.

2.4.2 Os direitos linguísticos no contexto do direito à educação para refugiados(as)

Dentro da dimensão da interculturalidade, outro aspecto fundamental para pensar o acesso à educação superior para pessoas migrantes e refugiadas é a questão da língua. Conforme explicam Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (2021), um sentido mais amplo do direito à educação reconhecido nos documentos internacionais pressupõe ter como ponto de partida o fato de que os contextos e as circunstâncias do processo educacional desses

estudantes “são potencialmente diferentes dos não-migrantes” (FRIEDRICH; MELO-PFEIFER; RUANO, 2021, p. 6). Nesse sentido, um dos principais desafios identificados nas pesquisas sobre as experiências de estudantes migrantes e refugiados(as) que ingressam nas instituições de ensino superior está na dimensão linguística, afinal, como explicou Derrida (2003), a questão da hospitalidade começa na língua, ao exigir do(a) estrangeiro(a) que nos compreenda em uma língua que não é a sua. No escopo deste trabalho, entendemos que a questão da língua tem impactado diretamente o acesso e permanência no ensino superior tanto no que se refere ao ingresso em razão dos requisitos de proficiência linguística no país de acolhimento e, posteriormente, diante das exigências linguísticas como estudantes em um país estrangeiro.

Sobre o primeiro aspecto, a pesquisa de Lambrechts (2020) realizada na Inglaterra acerca da “super-desvantagem” que pessoas em situação de refúgio enfrentam para acessar o ensino superior identificou que o nível e o tipo dos requisitos necessários para admissão nas instituições constituem um grande desafio, segundo os participantes do estudo que destacaram como “inflexíveis” e “burocráticos” os procedimentos de ingresso. Em outro estudo realizado sobre o acesso ao ensino superior para pessoas refugiadas na Europa e na América do Norte, Streitwieser (et al, 2018, p. 2) também destacou como um dos principais desafios a aquisição de proficiência linguística, especialmente no que se refere à comunicação acadêmica e científica. Nesse mesmo sentido, o estudo de Rosa (2018), a partir da realidade brasileira, demonstrou que a suposta facilitação do ingresso de refugiados(as) nas universidades locais pode ser questionada em razão da exigência reiterada de um comprovante de proficiência linguística o que, na compreensão da autora, significa uma demanda (im)possível ao estudante refugiado que, como estrangeiro, não necessariamente conhece a língua daquele país ou não a conhece na modalidade formal do meio acadêmico (ROSA, 2018).

Além disso, inclusive dentre aqueles(a) que possuem as qualificações exigidas, muitas vezes, o desafio consiste em obter a documentação comprobatória por meio da certificação formal de proficiência no idioma local, seja em razão dos custos para realização dos exames ou da própria indisponibilidade de recursos materiais, como acesso à internet ou aos centros aplicadores para realizar os testes. Conforme explica Rosa (2018, p. 1547), “mais do que a proficiência linguística, deve o estrangeiro ser juridicamente proficiente, a tal ponto que o ingresso facilitado na Universidade, que implica não só a inserção em uma comunidade linguística, mas também científica, soa esvaziado, quando não contraditório”. Assim, quando a população migrante e refugiada não possui os repertórios linguístico-culturais específicos daquele contexto local, a exclusão se dá pela via da negação de uma igualdade material que

também revela o lugar da universidade/escola como espaço de uma cultura e língua hegemônicas, da branquitude e da negação da diversidade (OLIVEN; BELLO, 2017). Ao condicionar a hospitalidade do estrangeiro à apresentação de uma certificação de proficiência, ignorando as barreiras e as dificuldades existentes desse processo, as possibilidades de acesso ficam reduzidas àqueles já inseridos linguisticamente e culturalmente no país de acolhimento ou que tiveram oportunidades de acessar o tipo de conhecimento validado no ambiente acadêmico.

Além das barreiras da proficiência linguística como requisito de admissão à universidade, a questão da língua perpassa pela vivência e socialização desses estudantes em uma língua estrangeira e que atravessa direta e indiretamente suas relações pessoais e profissionais, desempenho acadêmico, integração local e sentimento de (não) pertencimento e outros desafios psicossociais de refugiadas(as) recém-chegados ou não. Embora o domínio da língua local seja considerado fundamental no processo de acolhimento no país de asilo (WATKINS; RAZEE; RITCHERS, 2012), forçar uma rápida adaptação linguística e cultural pode acabar reforçando eventuais experiências traumáticas ou aumentando o isolamento social desses estudantes. Segundo Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (2021), as barreiras linguísticas institucionalizadas tendem a representar como negativo o desempenho estudantil de estudantes com *background* migratório ou de refúgio que, em geral, são decorrentes de oportunidades desiguais e/ou interrupção das vias educativas mais ou menos qualificadas.

No contexto do ensino superior, a pesquisa de Rodrigues (2019) sobre a experiência de estudantes migrantes na Universidade Federal do Paraná, ao destacar a fala de uma aluna “[...] nunca vai ser suficiente pra mim porque a língua não é minha materna, não é meu país”, revela o ambiente da universidade como um espaço onde somente determinado padrão cultural e linguístico é validado, condição que a migrante entende que nunca será alcançado, independentemente do quanto se esforce, pois, sua participação na comunidade universitária a partir de outros padrões não é legitimada. Diniz e Neves (2018, p. 100) falam também sobre o que tem sido chamado no campo dos estudos linguísticos de “discurso da falta”, ou seja, uma concepção que entende os(as) migrantes como pessoas que têm um “conjunto de lacunas a serem preenchidas” e que não estão “prontos para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar”, desconsiderando as experiências e competências que não são reconhecidas pelas posições hegemônicas. Além disso, os autores destacam uma prática que tem sido reproduzida em diversos ambientes de ensino em associar as dificuldades de estudantes estrangeiros, muitas vezes em razão de dificuldades com a língua local, a problemas de comportamento ou patológicos. Essa prática, conforme explica Neves (2018, p. 103), atribui

um estigma aos estudantes migrantes e frequentemente os coloca em um lugar de não reconhecimento, invisibilidade e isolamento.

A língua é o “território onde nos transformamos em sujeitos” (HOOKS, 2013, p. 224) e estar despossuído da língua (a sua que perdeu o sentido e a do outro que ainda não domina) também anula a existência enquanto sujeito. “Em primeira ordem, o refugiado é destituído não só de sua própria língua (que passa a não ter valor algum), mas também dos saberes/experiências nela vivenciados” (ROSA, 2018, p. 1545). Essa é uma das expressões da linguagem como poder, quando a língua constitui um meio “através do qual se legitima a cultura hegemônica” e que explica a dificuldade que docentes e instituições têm em reconhecer o valor dos conhecimentos e experiências de aprendizagem adquiridas pelos refugiados em outros contextos de educação formal ou não (GAIBISSO et al, 2018, p. 100).

Assim, a garantia do direito à educação de pessoas em situação de refúgio demanda um complexo debate sobre uma política linguística adequada que favoreça a integração e aproveitamento acadêmico de estudantes por meio do aprendizado da língua local mas, ao mesmo tempo, que não inviabilize suas trajetórias, línguas e conhecimentos. O reconhecimento pelos Estados da existência de barreiras linguísticas no acesso a direitos é fundamental para garantir que migrantes e refugiados aprendam a língua oficial, pois, além de uma política indispensável, é também um direito (OLIVEIRA e SILVA, 2017, p. 148). Contudo, segundo Oliveira e Silva (2017, p. 147), essa não pode ser “a única política linguística possível”, para que as diferenças “trazidas pelo outro não sejam apagadas ou vistas como um problema a ser extirpado, mas um recurso legítimo e enriquecedor das práticas linguísticas e dos processos de construção social (BIZON e CAMARGO, 2018, p. 717). Conforme destaca Camargo (2018, p. 69), embora seja fundamental garantir o aprendizado da língua oficial do país de acolhimento como forma de oportunizar o exercício dos demais direitos e deveres, essa não deve ser vista “como a única ou melhor política de línguas possível”. Afinal, o acolhimento de migrantes nos sistemas educacionais não encerra em garantir o acesso, mas “[...] perpassa pelo questionamento das concepções de língua, cultura e sujeito imbricadas nas ações de acolhimento de estudantes migrantes refugiados” (RODRIGUES, 2019, p. 104).

Nesse sentido, considerando que a adaptação linguística tem sido considerada como condição para o ingresso e determinante para permanência de estudantes refugiados no ensino superior, refletimos acerca do direito à educação linguística como especificidade do direito à educação das populações migrantes e refugiadas, como explicam Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (2021, p. 6). Segundo as autoras, ambos estão fortemente interligados, “já que

populações que não vêm os seus direitos humanos linguísticos reconhecidos podem não poder usufruir de outros direitos, como o anteriormente citado direito à educação” (FRIEDRICH; MELO-PFEIFER; RUANO, 2021, p. 7). Cabe ressaltar que, a partir da abordagem utilizada pelas autoras, os Direitos Humanos Linguísticos compreendem, a) em nível individual, o direito do sujeito de identificar-se com sua(s) língua(s) materna(s), sendo amplamente respeitado por essa identificação e tendo assegurado o direito de usá-la(as), assim como o direito de aprender e usar a(s) língua(s) do país de acolhimento; e, b) em nível coletivo, o direito das minorias linguísticas, sobretudo, à existência e ao direito de transmitir a(s) sua(s) língua(s) intergeracionalmente (FRIEDRICH; MELO-PFEIFER; RUANO, 2021).

A partir dessa compreensão, as políticas linguísticas no âmbito da universidade podem estar ou não promovendo os direitos linguísticos dos estudantes migrantes e refugiados. Nesse sentido, Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (2021, p. 7) ressaltam a importância de oportunizar espaços para os repertórios linguísticos e comunicativos prévios dos(as) estudantes, ao contrário de abordagens mais comuns que prezam por uma rápida aprendizagem da língua predominante do país de acolhimento e com objetivos meramente funcionais ou pragmáticos. Ou seja, a diversidade linguística não é apenas um recurso a ser partilhado e democratizado, mas, sobretudo como base, afetiva e cognitiva, para o aprendizado da nova língua e dos diferentes saberes escolares e acadêmicos. Isso implica repensar as políticas linguísticas para além das tradicionais normas monolíngues, em que só se permite o uso de uma única língua em sala de aula, onde as diferentes línguas possam ser vistas menos como problema e mais como direito e como recurso.

3 A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO COMPLEMENTAR: OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS PARA REFUGIADOS(AS) EM PAÍSES TERCEIROS

Esperança
É a esperança que vive em meu coração agora.
Tento me prender com sua essência
É que minha cabeça não é a mesma
Não é mais meu,
além do mais
É que minhas palavras cantam sobre a sua presença
Por toda a minha solidão
Sem me consultar
(Carlile Max Dominique Cerilia, escritor haitiano e estudante de
psicologia na Unifesp)⁷

No primeiro capítulo deste trabalho, discutimos as dimensões do direito à educação para pessoas refugiadas, abordando a importância de garantir o direito ao ensino superior e de reduzir as barreiras que até hoje geram desigualdades e negação de direitos. A partir de agora, pretendemos pensar a educação como caminho complementar, ou seja, como possibilidade de oferecer segurança, proteção e oportunidades para pessoas refugiadas em países terceiros. Além dos desafios para inclusão de estudantes refugiados(as) nos sistemas de ensino tradicionais, nesse caso, somam-se os desafios para criar caminhos seguros e acessíveis para que esses estudantes possam continuar ou iniciar seus estudos em um país que não é o seu atual país de asilo. Assim, buscamos discutir as implicações entre esses percursos migratórios específicos e o acesso às oportunidades educacionais, cujo processo inclui a mobilização de estratégias e recursos para a admissão de refugiados(as) como estudantes, acesso a vistos e a autorizações de residência e de suporte antes, durante e após a chegada no novo país de acolhimento.

Dessa forma, a fim de pensar e propor alternativas viáveis de acolhimento de pessoas refugiadas no Brasil, em conjunto com oportunidades educacionais, torna-se imprescindível explorar as experiências que têm sido empreendidas em outros contextos. Assim, o objetivo deste capítulo é, num primeiro momento, discutir e compreender o que são os caminhos complementares e suas modalidades, e, num segundo momento, sistematizar alguns dos atuais programas de acesso à educação superior para pessoas refugiadas como caminho

⁷ Vide em: CÉRILIA, Carlile Max Dominique. A musa, o monstro e o poeta. Maringá: Editora Viseu, 2022. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/593144326/A-musa-o-monstro-e-o-poeta> Acesso em: 05 mar. 2024.

complementar em países terceiros, ou seja, que combinam caminhos alternativos de migração com oportunidades educacionais. São eles: a) o *Student Refugee Program* (SRP), no Canadá; b) o *Proyecto Habesha*, no México; c) o *Leadership for Syria* e o *Leadership for Africa*, do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), na Alemanha; e d) os Corredores Universitários, na Itália.

A escolha de cada um dos programas a serem pesquisados e discutidos deu-se conforme o disposto na introdução do presente trabalho, mais precisamente na seção sobre metodologia. Conforme já destacamos, a pesquisa tem como eixo norteador mapear e sistematizar os dados referentes aos seguintes elementos: a) o contexto de criação do programa; b) os critérios de seleção utilizados; c) os requisitos legais; d) os atores envolvidos, e) o financiamento dos(s) estudantes; f) a estrutura oferecida pela universidade; g) a existência ou não de outras políticas de inclusão social e integração local.

3.1 OS CAMINHOS COMPLEMENTARES E A BUSCA POR SOLUÇÕES DURADOURAS NO CONTEXTO DA PROTEÇÃO INTERNACIONAL DE PESSOAS REFUGIADAS

Para compreender como os caminhos complementares têm contribuído para a promoção de oportunidades de acesso à educação, utilizamos a primeira parte do capítulo para estabelecer alguns conceitos e definições. Pretendemos localizar os caminhos complementares no contexto da proteção no Direito Internacional dos Refugiados, desenvolvendo suas principais categorias, diferentes atores envolvidos e outras definições relacionadas, além de problematizar e apresentar as análises críticas sobre a implementação desse modelo de resposta à realidade do refúgio em âmbito global. Em um segundo momento, discutimos cada uma das suas modalidades, incluindo exemplos práticos e experiências de como têm sido implementados em diferentes países.

3.1.1 Os limites e as possibilidades para a proteção de pessoas refugiadas por meio de caminhos complementares em países terceiros

Embora o tema dos caminhos complementares tenha recebido bastante atenção nas discussões em âmbito global na última década, especialmente nos países do Norte Global,

trata-se de uma prática recente, cujo objetivo consiste em ampliar e redimensionar as possibilidades de soluções duradouras para pessoas refugiadas por meio de oportunidades em países terceiros. Conforme explicam Wagner e Katsiaficas (2021, p. 1), o termo “caminhos complementares” é recente no âmbito da proteção internacional. Na literatura internacional, foi citado por Noll (2003), cerca de 20 anos atrás, referindo-se à noção de procedimentos seguros de ingresso, ou “protected entry procedures”, ao considerar que as políticas de reassentamento eram insuficientes para aliviar a pressão sobre os principais países de acolhida de refugiados(as). Posteriormente, Hein e Donato (2012, p. 24) descreveram o mesmo fenômeno como “formas complementares de acesso à proteção”.

Já no que se refere à política global, o termo “caminhos complementares” apareceu pela primeira vez no 66º Comitê Permanente do ACNUR em 2016, que analisou novas abordagens para expandir o acesso a soluções duradouras para pessoas em situação de refúgio (WAGNER e KATSIAFICAS, 2021). Desde então, o termo foi se tornando mais relevante nas discussões sobre proteção a nível global. Finalmente, apareceu na Declaração de Nova Iorque em 2016 e, posteriormente, no Pacto Global para Refugiados em 2018. Na sequência, em 2019, o ACNUR lançou um plano de ação chamado “Three-Year Strategy on Resettlement and Complementary Pathways” com o objetivo de promover acesso às vias complementares para 2 milhões de pessoas até 2028 que, na esteira do Fórum Global de Refugiados de 2019, levou o tema dos caminhos complementares a ser amplamente divulgado entre os mais diferentes atores envolvidos na agenda do refúgio. Além disso, por meio de uma parceria entre a OIM e ACNUR, foi criada a Iniciativa de Reassentamento Sustentável e Rotas Complementares (CRISP), com o objetivo de oferecer suporte para a criação e expansão das políticas de reassentamento e caminhos complementares.

Assim, no âmbito do Direito Internacional dos Refugiados, as vias complementares se inserem dentro de uma categoria mais ampla chamada de “soluções de terceiros países”, que inclui o reassentamento, compreendido aqui como uma das três soluções duradouras tradicionais e que ocorre com a mediação do ACNUR. Segundo o ACNUR (2019b, p. 5), as vias complementares se caracterizam por serem caminhos seguros e regulados para que pessoas refugiadas possam acessar estadia legal em um país terceiro e, assim, ter suas necessidades de proteção internacional atendidas. Nesse sentido, elas são adicionais e complementares ao reassentamento e não devem substituir os direitos garantidos sob o regime de proteção internacional. O quadro abaixo apresenta uma visão geral do ACNUR sobre a relação entre o reassentamento e as vias complementares:



Figura 3 - Soluções envolvendo países terceiros (ACNUR, 2019b).

Enquanto o reassentamento tem como principal objetivo garantir uma possibilidade de solução a longo prazo para pessoas refugiadas que tenham sua “vida, liberdade, segurança, saúde e direitos humanos fundamentais em risco no país onde buscam refúgio”, as vias complementares oferecem opções de admissão em terceiros países para os quais as pessoas refugiadas podem se candidatar de acordo com requisitos mais específicos (ACNUR, 2019b, p. 5). É comum que os objetivos das vias complementares se sobreponham aos do reassentamento, pois também funcionam como uma ferramenta de acesso à proteção quando essa não está disponível de forma adequada no país de asilo. Por isso, a ideia da complementaridade e da adicionalidade, nos termos do ACNUR, representam uma forma de preencher as lacunas de proteção, especialmente em situações prolongadas e de larga escala, tendo em vista que as soluções duradouras não estão disponíveis para todos os membros de uma comunidade refugiada. Para o ACNUR, essas vias podem oferecer flexibilidade e complementar as soluções tradicionais ao oferecerem oportunidades adicionais para pessoas refugiadas e/ou que precisem de proteção internacional (ACNUR, 2019b, p. 5).

Considerada uma das principais estratégias delineadas no Pacto Global, frente à complexidade dos desafios contemporâneos relacionados aos deslocamentos forçados, a promoção de vias complementares possui alguns objetivos principais, que são: a) aliviar a pressão sobre os países de acolhida; b) expandir soluções de terceiros países para pessoas refugiadas; c) aumentar a autossuficiência das pessoas refugiadas e construir capacidades para alcançar uma solução duradoura (ACNUR, 2019b, p. 6).

Com relação ao primeiro objetivo, aliviar a pressão sobre os principais países de acolhida, tal preocupação está diretamente relacionada à ideia de ampliar o compartilhamento de responsabilidades entre a comunidade internacional. Nesse caso, a criação de vias complementares em diferentes países representa uma expressão de solidariedade e de cooperação, ao reduzir os custos econômicos, sociais e políticos para os Estados que têm lidado com situações de deslocamentos massivos e prolongados, a exemplo da Jordânia, Líbano, Turquia e Quênia, que acolhem a maioria das pessoas refugiadas do mundo (ACNUR,

2019b, p. 6; WOOD, 2020, p. 19). Além disso, conforme explica Wood (2020), no apelo para que os Estados promovam o acesso a vias complementares também está implícito o pressuposto de que essas iniciativas proporcionam incentivos e benefícios, como atrair estudantes qualificados(as) para suas instituições de ensino ou, como no caso da mobilidade laboral ou patrocínio privado, a possibilidade de abranger o setor privado e a sociedade civil.

Sobre o segundo objetivo, expandir soluções de terceiros países para pessoas refugiadas, alguns autores têm proposto considerar os caminhos complementares como uma quarta solução duradoura, pois, de fato, essas vias têm como objetivo fornecer soluções equivalentes àquelas oferecidas pelos programas tradicionais de reassentamento, além de contar com mecanismos para a integração local (WOOD, 2020). O acesso a uma solução duradoura, contudo, não é automático, já que muitos Estados têm oferecido oportunidades educacionais, acolhida humanitária ou reunificação familiar de forma temporária por meio de vistos específicos ou autorizações de residência temporárias.

Outro fator que demonstra a relevância dos caminhos complementares, segundo o ACNUR (2019b), é que, a partir deles, as pessoas refugiadas podem exercer o controle sobre suas próprias soluções. As oportunidades existentes normalmente disponibilizam informações e processos publicamente para que as pessoas interessadas possam, em tese, acessá-las de forma autônoma e independente. Por outro lado, é fundamental questionar se as opções disponíveis, bem como os critérios de elegibilidade, dialogam de fato com as necessidades e com a realidade das comunidades refugiadas. Caso contrário, tais opções tornam-se excessivamente seletivas e pouco acessíveis para a grande maioria das pessoas, retornando ao problema da carência de opções sustentáveis e duráveis para que as pessoas refugiadas possam efetivamente retomar suas trajetórias de vida, juntamente com suas famílias, e ter pleno acesso aos direitos humanos, como saúde, educação, trabalho, incluindo direitos políticos e de cidadania.

Nesse contexto, os caminhos complementares têm sido objeto de críticas em algumas pesquisas devido ao seu caráter utilitário, que enfatiza os interesses do Estado e pode enfraquecer o próprio conceito jurídico do refúgio. Segundo Selm (2020), trata-se de uma abordagem considerada mais "palatável" que as tradicionais soluções duradouras, especialmente o reassentamento, pois possibilita que os estados regulamentem melhor as chegadas e admissões de pessoas refugiadas a partir de critérios preestabelecidos conforme os interesses locais. Além disso, é um modelo que se justifica mais facilmente, em razão da criação de vias que facilitam a integração e causam menos ônus às comunidades receptoras (BRADLEY, 2019, p. 45). Segundo Bradley (2019), os países do Norte Global viram nos

caminhos complementares uma possibilidade de facilitar o processo de integração local ao incluir critérios de elegibilidade que priorizem as relações familiares, o acesso à educação, ao emprego, à comunicação no idioma local e a outros serviços básicos.

Outro fator que favorece os caminhos complementares, considerando-se os interesses estatais, diz respeito aos prazos de permanência no território, já que grande parte das oportunidades e vias disponíveis para refugiados(as) tem oferecido *status* de residência e proteção temporários por meio de vistos de trabalho, estudo ou reunificação familiar. Apesar de a realidade em torno do refúgio estar apresentando um aumento dos deslocamentos de longo prazo, o Norte Global tem demonstrado uma preferência por modelos de proteção temporária, como as políticas de admissão complementar e vistos humanitários (SELM, 2020), que, embora mais aceitáveis do ponto de vista dos Estados, continuam a negligenciar certas necessidades de longo prazo, como acesso à residência permanente e à nacionalidade.

Por fim, outro motivo está associado à difusão de um discurso acerca dos benefícios econômicos e potencialidades para o país de acolhida em receber refugiados(as). O texto do Pacto Global, por exemplo, apresenta referências de forma direta aos benefícios às comunidades de acolhida por meio da implementação do Pacto e da acolhida de pessoas refugiadas nos seus territórios, revelando uma tentativa de alinhar tais interesses ao enfatizar uma perspectiva de que pessoas refugiadas não são “um encargo”, mas, ao contrário, têm capacidades e habilidades que podem contribuir efetivamente com os Estados de acolhida (BRADLEY, 2019).

Em termos gerais, partindo do fato de que as crises em torno da realidade do refúgio são inevitáveis, a comunidade global e os demais atores envolvidos parecem tentar administrar os seus diferentes interesses, suas obrigações legais e alguns valores morais em torno da pauta humanitária (BRADLEY, 2019). Em relação à lei, Bradley (2019, p. 46) explica que as obrigações presentes na Convenção de 1951 e no Protocolo de 67 são limitadas à definição de refugiado presente nesses dois documentos, já que um grande número de pessoas que fogem da guerra, mas que não sofrem perseguição direta, podem não se qualificar para a proteção segundo a definição tradicional. Além disso, todo o sistema do Direito Internacional dos Refugiados tem como fundamento o direito de buscar asilo; contudo, não tem como correspondente o direito de receber asilo. Sobre a questão dos valores morais, a autora destaca o fato de que a resposta às situações de refúgio está normalmente associada à pauta humanitária como expressão de caridade e generosidade e não como responsabilidade de justiça social. Essa compreensão normalmente entra em tensão com o chamado “interesse nacional” e a tentativa de limitar o número de pessoas que ingressam no território.

Também nesse sentido vai a análise de Turton, citado por Bradley (2019, p. 50), ao afirmar que o regime do refúgio não significa, necessariamente, uma resposta dos Estados-Nação à realidade do refúgio. Segundo o autor, o propósito inicial não era o de proteger refugiados, mas sim proteger o sistema dos Estados-Nação normalizando a figura do refugiado, ou, a partir de Sayad (1998), do imigrante. Conforme explica Bradley (2019, p. 51), mesmo quando as comunidades refugiadas e seus defensores desafiam essa realidade e inclusive alcançam certos ganhos, o sistema estatal permanece reproduzindo uma lógica de expulsão e contenção de migrantes e solicitantes de asilo contra tudo que é exterior e alógeno, confirmando que a figura do refugiado/estrangeiro não só é um risco ao Estado, mas parte constitutiva do seu funcionamento (DOUZINAS, 2009; BRADLEY, 2019, p 51).

Nesse sentido, talvez a situação que mais revela as contradições e os limites das políticas de proteção complementar seja o fato de que alguns países do Norte, ao mesmo tempo em que abrem rotas alternativas de acesso ao território e fixação de residência para determinados grupos de migrantes e/ou refugiados(as), permanecem realizando ações sistemáticas de expulsão e detenção de tantos outros, incluindo refugiados e pessoas em busca de asilo. A título de exemplo, no início de 2023, o Presidente Joe Biden anunciou uma nova via migratória que permitirá a entrada de até 30000 migrantes por mês vindos da Nicarágua, Cuba e Haiti, ao mesmo tempo em que negociou com o México a expulsão imediata desse mesmo número de migrantes mensalmente, como forma de punir a migração irregular e estimular as rotas consideradas seguras, legais e ordenadas (MONTROYA-GALVEZ, 2023). Ou seja, em geral, o Estado condiciona o acolhimento do sujeito estrangeiro, seja ele imigrante ou refugiado, na medida em que consegue tutelar e regular fluxos por meio de critérios de regras de admissão e elegibilidade. Por outro lado, muitas das iniciativas e estratégias adotadas pelas próprias pessoas em mobilidade, inclusive por pessoas em busca de asilo, são negadas e taxadas como “ilegais”, “inseguras” e “desordenadas”, revelando uma distância entre as políticas disponíveis e as demandas efetivas de quem vive a condição do deslocamento forçado.

Se, por um lado, os caminhos complementares têm como objetivo alinhar os interesses dos Estados e das pessoas refugiadas ao incluir perspectivas de acesso ao trabalho, educação e reunião familiar, por outro lado, Selm (2020) destaca que se trata de um modelo de regular fluxos e, de certa forma, selecionar aqueles(as) refugiados(as) com melhores condições de adaptação na sociedade de acolhida. Além disso, o autor relata que, ao colocar mais critérios antes da chegada dessas pessoas, como requisitos linguísticos e/ou profissionais, as autoridades locais pretendem ter mais controle sobre a integração e otimizar o processo de

inclusão, embora se trate, geralmente, de autorizações de permanência com prazo limitado e, em alguns casos, sem a garantia de proteção da mesma forma que aquela concedida pelo status de refugiado. Outro fator de crítica por parte do autor é com relação ao fato de que, em muitos programas, o visto de estudo ou de trabalho não permite que o titular seja acompanhado pela família, dificultando não só o processo de adaptação no novo país, mas também o número de pessoas disponíveis para essas modalidades (SELM, 2020, p. 148).

Nesse sentido, há também uma outra preocupação sobre como essas oportunidades podem ser acessíveis e eficientes para as pessoas mais vulneráveis e que possivelmente não consigam atender tantos critérios, como é o caso das mulheres, idosos, pessoas com deficiência, famílias com filhos, crianças desacompanhadas e outras situações que poderiam exigir prioridade. No caso das mulheres, em diferentes contextos, elas podem enfrentar mais dificuldade em cumprir os requisitos exigidos e os critérios de seleção no caso de oportunidades educacionais ou de trabalho, seja pela possível interrupção ou lacunas durante o processo educativo, seja pelas demandas referentes ao cuidado da família. Além disso, em alguns programas, há certos requisitos de idade, estado civil, formação específica, comprovação de proficiência linguística, dentre outras exigências que podem restringir muito o acesso das mulheres. Por outro lado, o Pacto Global apresenta uma preocupação com esses grupos mais vulneráveis e suas necessidades específicas, fator que deve orientar os Estados e instituições na elaboração dessas políticas.

Segundo Selm (2020, p. 150), esses são alguns dos fatores que prejudicam a abordagem dos caminhos complementares no âmbito da resposta de proteção às pessoas refugiadas. Para o autor, para que os caminhos complementares possibilitem uma integração mais bem sucedida, é necessário que os programas sejam pensados com a garantia de estadias a longo prazo e inclusão social. Nesse mesmo sentido, Bradley (2019) destaca que reconhecer as tensões fundamentais e os limites não é uma forma de negar a importância dessas políticas, mas um passo crítico e necessário para aprimorar as oportunidades e os mecanismos de inclusão, justiça social e cidadania:

Reconhecer estas tensões fundamentais não é ser derrotista quanto à possibilidade de fortalecer os refugiados. Defendo que avançar com soluções duradouras, por mais perfeitas que sejam, não significa ultrapassar definitivamente as tensões que caracterizam a situação dos refugiados, mas sim que é necessário um processo contínuo de navegação nestas tensões para identificar e promover oportunidades específicas de reposicionar os refugiados como cidadãos plenos e iguais, como um passo crítico para reduzir (senão eliminar) a sua precariedade (BRADLEY, 2019, p. 46).

Conforme explicam Brun e Fábos (2017, p. 3), a tentativa de conciliar o acesso aos direitos e às necessidades das pessoas refugiadas perpassa pelo processo de integração local para além do curto prazo, em que as pessoas não somente sejam capazes de sobreviver, mas possam finalmente ultrapassar a condição do refúgio e fazer parte novamente de uma comunidade política, social e econômica. Apesar dos desafios diante do contexto global e das falhas em termos de resposta e proteção à situação do refúgio e dos deslocamentos forçados, os caminhos complementares podem ser um importante recurso para aumentar o acesso à proteção e às soluções duradouras. São uma forma de promover uma maior partilha de responsabilidades entre os Estados, além de incluírem no debate sobre a construção de caminhos e boas práticas as diversas experiências bem-sucedidas de inclusão e integração de pessoas migrantes, refugiadas e deslocadas, tanto no Norte Global quanto no Sul Global.

3.1.2 As diferentes modalidades de caminhos complementares

Apesar de o Pacto Global não definir o que são os caminhos complementares, o documento cita alguns possíveis exemplos, como a reunificação familiar, os programas de patrocínio privado ou comunitário, os programas de admissão humanitária e de mobilidade por meio de oportunidades laborais ou educacionais. O principal objetivo dos caminhos complementares é providenciar caminhos adicionais às tradicionais soluções duráveis e, ao mesmo tempo, providenciar mecanismos de responsabilidade compartilhada entre diferentes Estados e atores na proteção das pessoas refugiadas (WOOD, 2020, p. 2). Normalmente, são alternativas que possibilitam que as pessoas refugiadas possam viajar e estabelecer residência no país de destino, havendo, contudo, uma variedade significativa de possibilidades, de acordo com os diferentes critérios de elegibilidade, país de destino e programas de migração. Além disso, em alguns casos, diferentes modelos podem ser combinados, por exemplo, o patrocínio comunitário com caminhos educacionais ou vias humanitárias.

Por essa razão, um dos desafios de definir os caminhos complementares diz respeito à dificuldade de expressar a diversidade de cada uma dessas modalidades em uma categoria, fazendo com que uma única definição se torne tão difícil e, possivelmente, não desejável (WOOD, 2020, p. 3). Em termos gerais, a definição apresentada pelo ACNUR refere-se a “vias seguras e regulamentadas para pessoas em necessidade de proteção internacional” por meio das quais “os refugiados podem ser admitidos em um terceiro país” onde suas necessidades sejam atendidas (ACNUR, 2022b). Apesar dessa base comum, além das

diferenças entre os diferentes eixos que podem ser foco dos programas, como educação, trabalho, financiamento privado ou admissão humanitária, há ainda variações consideráveis dentro da mesma categoria, a depender de quem é elegível para acessar esse caminho, quem são os responsáveis pela seleção dos beneficiários, quais os direitos e benefícios disponíveis, qual tipo de visto ou via legal disponível, bem como o número de vagas oferecidas (WOOD, 2020, p. 12).

Conforme explica Wood (2020), a primeira tentativa de categorizar os diferentes modelos dos caminhos complementares foi proposta durante uma mesa redonda organizada pela ACNUR em junho de 2020, que discutiu os caminhos complementares. Em resumo, a proposta apresentou uma distinção entre aqueles caminhos que são baseados nas necessidades dos(as) refugiados(as) e aqueles baseados nas suas qualificações. Enquanto o primeiro caso fundamenta-se prioritariamente na necessidade de proteção, buscando assim suprir as lacunas do modelo tradicional de reassentamento por meio de vistos humanitários e programas de admissão humanitária, o segundo caso utiliza critérios baseados na qualificação pessoal ou profissional, a exemplo dos caminhos educacionais, profissionais ou reunificação familiar (WOOD, 2020, p. 13). A partir dessa distinção, pode-se afirmar que a pluralidade dos caminhos complementares dá-se não somente pela diferença de critérios de elegibilidade, mas também pelos seus objetivos, podendo ser direcionados para metas humanitárias, promoção de inclusão e justiça social, dentre outros. De modo geral, essas definições são importantes a fim de identificar claramente o que é necessário e as responsabilidades dos Estados para promover efetivamente seus compromissos com o Pacto Global (WOOD, 2020).

Conforme já explicamos, em geral, existem cinco diferentes modalidades de caminhos complementares, quais sejam: a) vistos humanitários e programas de admissão humanitária; b) patrocínio comunitário; c) reunificação familiar; d) oportunidades laborais e; e) oportunidades educacionais em países terceiros.

Os vistos humanitários e programas de admissão humanitários têm como objetivo oferecer vias de admissão e permanência para indivíduos com necessidade de proteção internacional, especialmente em contextos de deslocamentos de larga escala e demandas por respostas urgentes. Conforme explica Wood (2020, p. 10), trata-se de um modelo baseado em necessidades, ou seja, desenvolvido para pessoas deslocadas que necessitam de proteção e meios regulares de entrada em países terceiros, podendo incluir critérios diferentes daqueles utilizados para o reassentamento, bem como outros sujeitos que estão fora das tradicionais categorias do refúgio. Enquanto os programas de admissão humanitária podem ser facilitados por meio de vistos humanitários, esses, por sua vez, também são utilizados para facilitar os

procedimentos de ingresso por meio de outros programas, como patrocínio comunitário ou oportunidades educacionais (WOOD, 2020).

Muitas dessas modalidades, no entanto, costumam oferecer *status* e permissão de estadia temporários no país de destino, o que tem sido motivo de crítica pela comunidade científica. Nesse sentido, Hashimoto (2021, p. 16) mostra como alguns programas humanitários surgiram na Europa ainda no início dos anos 1990 e foram sendo popularizados na esteira de uma série de políticas de proteção de pessoas deslocadas que incluem proteção temporária, subsidiária e/ou complementar diante das "crises de refugiados". De acordo com alguns autores, esse modelo pode colocar em risco o sistema de proteção de refugiados e a proteção das pessoas mais vulneráveis, especialmente porque trata-se de uma forma de gestão das migrações com foco na restrição de chegadas espontâneas e maior seletividade nos processos de admissão de pessoas deslocadas (HASHIMOTO 2021). Por essas razões, Hashimoto (2021) chama atenção a necessidade de abordagens mais cautelosas com relação a tais caminhos, especialmente com relação à adicionalidade e a complementaridade que consistem em uma forma de assegurar a "natureza verdadeiramente humanitária e o princípio da vulnerabilidade que sustenta ao regime internacional de refugiados" (HASHIMOTO, 2021).

Dentre alguns exemplos de boas práticas que têm sido implementadas atualmente, o ACNUR (2019b) cita a criação de vistos humanitários no Brasil e na Argentina que tem facilitado a regularização de grupos de pessoas deslocadas da região e também de outros contextos, como refugiados da Síria, Afeganistão e Ucrânia. Além disso, o programa "Corredores Humanitários", inicialmente desenvolvido na Itália e, posteriormente, em outros países europeus oferece caminhos seguros e legais para admissão e integração de refugiados na Europa (AMBROSINI; WARTENSEE, 2022). Segundo informações oficiais, o programa busca atender pessoas refugiadas em condições de maior vulnerabilidade tais como menores, pessoas com deficiência, pessoas com doenças graves, pais solteiros com filhos menores e pessoas idosas. O programa foi promovido por instituições religiosas que são responsáveis pela identificação e seleção dos beneficiários nos países de trânsito; identificação das acomodações no país de destino, preparação pré-viagem e deslocamento, bem como ações de inclusão e integração na comunidade de acolhimento (EUROPEAN UNION, 2019).

Já o patrocínio comunitário, conforme a definição do ACNUR (2019b, p. 8), trata-se de um modelo de admissão complementar que permite aos indivíduos, grupos ou organizações se reunirem e organizarem com o objetivo de oferecer suporte financeiro, social ou emocional para o acolhimento e integração de pessoas refugiadas admitidas em países

terceiros. Nesse sentido, uma distinção pode ser feita entre o patrocínio comunitário como via de admissão em um país terceiro e o patrocínio como uma ferramenta que permite à comunidade local fornecer o suporte necessário às pessoas refugiadas admitidas por meio de outros percursos de migração, como as vias educacionais ou humanitárias. Em ambos os casos, o patrocínio comunitário tem sido visto como uma oportunidade para engajar indivíduos e a comunidade na recepção de pessoas refugiadas recém-chegadas, indo ao encontro dos objetivos do Pacto Global.

O patrocínio comunitário trata-se de um caminho complementar autônomo, ou seja, normalmente têm quotas separadas das quotas dos programas de reassentamento e, por isso, permite que mais pessoas tenham acesso à proteção em países terceiros por meio de recursos privados (WOOD, 2020). Embora a estrutura dos programas varie de acordo com cada contexto, em geral, uma das principais diferenças entre o reassentamento tradicional e o patrocínio comunitário é em relação a quem determina quem são os possíveis beneficiários. Enquanto no reassentamento a seleção é feita com base nas indicações do ACNUR, os programas de patrocínio podem utilizar diferentes modelos de seleção, incluindo as referências do ACNUR ou através do governo, organizações sociais e grupos comunitários. Além disso, os patrocinadores possuem um papel central em acolher, apoiar e integrar os(as) refugiados recém-chegados (MANKS et al., 2022). Contudo, o nível de apoio oferecido pelos patrocinadores pode variar muito de acordo com o programa, podendo incluir compromissos financeiros, orientação sobre acesso aos serviços locais, mediação cultural e linguística, dentre outras possibilidades.

Uma das iniciativas mais antigas nessa modalidade é o programa de Patrocínio Privado de Refugiados (PSR) do Canadá, resultado de uma parceria entre o governo canadense e organizações religiosas ainda no contexto da Segunda Guerra Mundial (MANKS et al, 2022, p. 3). O programa se consolidou durante a década de 1970 e, em 1976, foi legalmente reconhecido, tendo beneficiado quase 300.000 refugiados(as) até o ano de 2021, segundo dados do governo (IRCC, 2021a). Ao longo da história do programa, um número expressivo de pessoas refugiadas do Vietnã, Camboja e Laos foi beneficiado e, mais recentemente, por meio do reconhecimento *prima facie* e uma ampla atuação do governo, beneficiou milhares de refugiados(as) sírios, o que acabou por promover o patrocínio privado de refugiados a uma escala global (HYNDMAN; PAYNE; JIMENEZ, 2017). Por meio do programa, os patrocinadores são responsáveis por fornecer moradia, alimentação, transporte público, suporte linguístico e cultural e suporte para a integração com a comunidade durante um ano (BOND et al, 2020; IRCC, 2021b) enquanto o governo garante assistência à saúde e à

educação. No segundo ano, os refugiados podem se tornar residentes permanentes e acessar os demais serviços públicos e sociais do governo (HYNDMAN; PAYNE e JIMENEZ, 2017).

Na última década, diversos países criaram e implementaram projetos pilotos como resultado da Iniciativa Global para o Patrocínio de Refugiados (Global Refugee Sponsorship Initiative), uma parceria que inclui o Governo do Canadá e o ACNUR e tem como objetivo auxiliar outros países a aumentar oportunidades de admissão de refugiados em países terceiros por meio do envolvimento dos governos, comunidade local, indivíduos, ONGs e empresas (MANKS et al, 2022, p. 3). Segundo a pesquisa de Bond, Blasi e Kwadrans (2020), desde 2016 surgiram 14 programas de patrocínio comunitário que foram ou estão sendo implementados em países como Austrália, Argentina, Nova Zelândia e Estados Unidos.

Dentre os principais desafios citados acerca desse modelo, podemos citar os custos do patrocínio, considerado um desafio em certos contextos; a complexidade administrativa e logística dos programas; o tempo de processamento; a falta de definição clara dos papéis e responsabilidade dos diferentes atores envolvidos, dentre outras questões (MANKS et al, 2022, p. 5). Outra preocupação por parte da comunidade científica está relacionada ao princípio da adicionalidade, tendo em vista que o não cumprimento da adicionalidade por alguns países pode colocar em risco e limitar o acesso ao reassentamento ou aos programas que priorizam casos de urgência e vulnerabilidade (MANKS et al, 2020, p. 5). Além disso, conforme explicam Hyndman, Payne e Jimenez (2017, p. 59), o reassentamento privado não pode ser uma forma de privatização das obrigações internacionais dos Estados e dos custos relacionados e, por essa razão, a adicionalidade garante que esforços privados ampliem os espaços de proteção, complementando os demais compromissos dos Estados. Apesar dos desafios, o patrocínio pode ser uma ferramenta política transformadora para os(as) refugiados(as) e a comunidade que os acolhe (BOND et al, 2020).

Por outro lado, os caminhos da reunificação familiar oferecem vias de admissão e estadia em terceiros países para pessoas refugiadas que foram separadas de outros membros da família, tendo em vista o direito à unidade da família (WOOD, 2020, p. 11). O deslocamento forçado resultante de perseguições, guerras e conflitos é responsável por muitas situações de separação familiar, sendo que os mecanismos de reunificação são, em geral, uma das únicas maneiras de garantir o direito da pessoa refugiada à unidade familiar. Por essa razão, segundo o ACNUR (2019b, p. 10), é esperado que os Estados ofereçam opções jurídicas para facilitar a entrada e permanência de pessoas que possam reunir-se com o seu grupo familiar em locais onde possam também acessar soluções de proteção mais efetivas e de longo prazo.

Embora algumas modalidades de vistos e autorizações de residência por motivo de reunificação familiar estejam previstas em muitos países, Wood (2020) explica que as pessoas refugiadas enfrentam muitas barreiras legais e administrativas para acessar essas opções. Dentre essas dificuldades estão a falta de conhecimento sobre opções e processos de candidatura; os longos períodos de espera para que os membros da família já no país de destino possam obter o estatuto de residência necessário à reunificação; definições restritivas de "família" nos países de destino; além de dificuldades na obtenção da documentação exigida e incapacidade de suportar os custos financeiros associados (WOOD, 2021, p. 11). Por essa razão, os organismos internacionais passaram a defender a necessidade de criação de mecanismos facilitados para apoiar pessoas refugiadas, especialmente as mais vulneráveis, nos processos de reunificação familiar.

Além disso, cabe explicar que a reunificação familiar também consiste em uma das categorias de submissão de reassentamento pelo ACNUR que, no entanto, apresentam oportunidades bastante limitadas e poucas vagas disponíveis. Por esse motivo, o ACNUR (2019b, p. 10) recomenda que os Estados criem outras vias de reunificação familiar fora dos seus programas de reassentamento e que possam incluir não somente membros da família nuclear, mas outros membros da família estendida com quem tenham relações de dependência. Dentre as recomendações para facilitar o processo, o ACNUR (2019b) destaca o acesso facilitado às embaixadas, auxílio com documentação e a isenção de visto ou o uso de vistos humanitários para finalidades de reunificação familiar. Atualmente, um modelo de facilitação da reunificação familiar como via complementar tem sido adotado pela Alemanha com o objetivo de apoiar a reunificação de pessoas sírias e iraquianas com membros de suas famílias nucleares no país. Desde 2016, o governo alemão, juntamente com a OIM, criou um projeto chamado "Programa de Assistência à Família" para auxiliar as pessoas refugiadas com os pedidos de vistos para os familiares por meio de assessoria e orientações antes e após a chegada no país (ACNUR, 2019b; GERMANY, 2018).

Já as oportunidades laborais em países terceiros consistem em vias seguras e reguladas para admissão de pessoas refugiadas com a finalidade de emprego, com o direito à residência temporária ou permanente (ACNUR, 2019b). Incluem diferentes programas de migração baseado em habilidades, qualificações ou outro capital humano (MANKS et al, 2022). Esses programas podem ser exclusivos para pessoas refugiadas ou solicitantes de asilo ou parte dos sistemas tradicionais de imigração com as adaptações necessárias para facilitar a admissão dos(as) refugiados(as). Segundo o ACNUR (2019b, p. 10), além de contribuir para desenvolver as habilidades das pessoas refugiadas e restabelecer uma vida independente e

produtiva, essas oportunidades também podem ajudar alguns países a superarem casos de ausência de mão de obra ou qualificação. Além disso, os benefícios incluem as transferências de remessas para as redes familiares nos países de primeiro asilo ou nos países de origem (ACNUR, 2019b).

Conforme explica Manks (et al., 2022, p. 10) o modelo dominante nesse segmento é baseado em programas de migração qualificada que, geralmente, oferecem vistos para trabalhadores qualificados, mas, nesse caso, com especificidades para as pessoas refugiadas. Alguns exemplos são o programa piloto da Austrália, *Skilled Refugee Labour Agreement*, do Canadá, *Economic Mobility Pathways Pilot*, e do Reino Unido, *Displaced Talent Mobility Pilot*, além de algumas oportunidades que também estão disponíveis nos Estados Unidos para refugiados considerados qualificados (MANKS et al., 2022). Todos esses programas integram uma iniciativa da sociedade civil, denominada *Talent Beyond Boundaries* (TBB), criada em parceria com o ACNUR, que tem desenvolvido um registro de talentos para facilitar oportunidades de emprego de pessoas refugiadas em países terceiros (ANUR, 2019b; TBB, 2022). Cada país tem uma estrutura própria e utiliza diferentes critérios, mas, em geral, o processo é dividido em cinco fases que incluem a) Identificação por parte dos empregadores das vagas disponíveis e dos possíveis candidatos pela organização; b) Recrutamento por meio de entrevistas remotas e, eventualmente, assinatura do contrato; c) Imigração, que inclui o processo de aplicação para o visto adequado; d) Realocação e chegada e; por fim; e) Suporte pós-chegada (TBB, 2022).

Sobre o tema das oportunidades laborais como caminho complementar, a pesquisa de Martin e Ruhs (2019, p. 7) identificou alguns obstáculos práticos que inviabilizam essas vias para um número significativo de pessoas refugiadas que estão em países de primeiro asilo. Em primeiro lugar, os autores citam a difícil relação entre as razões humanitárias que normalmente justificam a admissão de pessoas refugiadas e, por outro lado, os objetivos econômicos que orientam as políticas de migração laboral. Além disso, há a discussão sobre a possibilidade de que as pessoas refugiadas beneficiadas por esses caminhos de migração também busquem reconhecimento da condição de refúgio nesses países como forma de garantir a proteção necessária. Contudo, para Martin e Ruhs (2019), esse requisito parece desincentivar os países a admitirem refugiados por meio dessas modalidades já que, novamente, há uma dificuldade por parte dos Estados em combinar os objetivos de política econômica com os humanitários. Nesse mesmo sentido, os autores destacam que a maioria dos programas disponíveis oferece apenas proteção temporária, o que pode gerar um conflito entre os países terceiros e os de primeiro asilo que, em alguns casos, teriam que concordar em

readmitir os(as) beneficiários após o término dos contratos (MARTIN e RUHS, 2019, p. 7). Outra questão relevante refere-se ao fato de que as oportunidades de migração por via laboral, principalmente para trabalhadores(as) menos qualificados, restringem o direito de acompanhamento dos familiares e, conseqüentemente, reduz significativamente o nível de proteção oferecido.

Segundo os Martin e Ruhs (2019, p. 9), esses aspectos revelam que há uma dissonância entre as recomendações presentes nos Pactos Globais e as dinâmicas políticas internas dos países, principalmente em se tratando das potências do Norte Global. Por esse motivo, as vias laborais para refugiados dificilmente conseguiriam atingir números expressivos, especialmente diante dos desafios logísticos envolvidos. Por outro lado, Manks *et al* (2022, p. 12) explicam que um dos principais benefícios desses caminhos é aumentar as possibilidades de escolha e de oportunidades para pessoas que vivem em situação de refúgio possam obter meios de subsistência e segurança em outro país. Os autores também explicam que esses percursos são muito mais rápidos que os modelos tradicionais de reassentamento, como por exemplo, no caso do programa piloto no Reino Unido, em que os vistos são processados em até cinco dias. Além disso, Manks *et al* (2022, p. 12) destaca que cada país possui um modelo diferente com relação aos benefícios e acesso aos direitos e que podem incluir vias para a permanência, acompanhamento familiar e serviços sociais.

Por fim, quando falamos em caminhos educacionais complementares para pessoas refugiadas, da mesma forma como ocorre com os caminhos de mobilidade laboral, estes podem se dar de duas formas: primeiro, por meio do acesso às vias regulares de mobilidade para estudo que podem ser acessadas por pessoas refugiadas com o objetivo de imigrar para um terceiro país ou por meio de programas específicos e facilitados para refugiados(as). Nesse sentido, entendemos a educação como caminho complementar inclui um esforço para remover barreiras legais, administrativas e físicas que limitam o acesso das pessoas refugiadas ao ensino superior e aos percursos migratórios tradicionais (MANKS et al., 2022). Esses caminhos podem incluir bolsas de estudos privadas, comunitárias ou baseadas nas instituições de ensino ou outros programas de aprendizado e devem oferecer garantias adequadas às pessoas refugiadas, como documentação de viagem, estadia legal e possibilidades para residência permanente e empregabilidade (ACNUR, 2019b). Além disso, esses programas podem ser implementados pelas instituições acadêmicas, governos, organizações da sociedade civil e outros possíveis atores.

3.2 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA REFUGIADOS(AS) POR MEIO DE CAMINHOS COMPLEMENTARES NO CONTEXTO DA AMÉRICA E DA EUROPA

Após refletir acerca dos caminhos complementares e suas diferentes modalidades, nessa seção, apresentamos os resultados do estudo sobre algumas experiências práticas de caminhos educacionais complementares para pessoas refugiadas em países terceiros. O objetivo é compreender como se dá o funcionamento de cada um dos projetos selecionados, incluindo o contexto da sua criação, a estrutura organizacional, os critérios de seleção, os requisitos legais, além dos benefícios e da assistência disponíveis. O estudo dos casos existentes pode contribuir com o trabalho que já tem sido realizado pelas universidades brasileiras para inclusão de estudantes em situação de refúgio e com a possibilidade de criar novos modelos de acolhimento de estudantes refugiados(as) por meio de caminhos complementares no Brasil.

3.2.1 O *Student Refugee Program* e o reassentamento de pessoas refugiadas como estudantes no Canadá

Uma das características que diferenciam o *Student Refugee Program* de projetos similares é que se trata do único programa atual que combina oportunidades de acesso à educação superior com reassentamento de pessoas refugiadas por meio da participação de instituições acadêmicas, estudantes e a sociedade civil. O SRP foi, assim, uma das primeiras iniciativas com o objetivo de oferecer oportunidades educacionais para pessoas refugiadas em países terceiros, desenvolvido e criado em 1978 pelo *World University Service of Canada (WUSC)*. De acordo com informações oficiais, o WUSC é uma organização não lucrativa que atua em mais de 25 países para ampliar as oportunidades econômicas, educativas e de empoderamento das juventudes ao redor do mundo (WUSC, 2023; ACNUR e WUSC, 2017, p. 10). A organização, que já atuava no Canadá desde 1957, constatou uma lacuna em relação ao acesso à educação superior por pessoas refugiadas e decidiu então mobilizar esforços para conectar o programa canadense de reassentamento de refugiados com oportunidades de ensino (ELLIS; OREJA e JANKOWSKI, 2021, p. 139).

Ainda sobre o contexto da sua criação, o SRP foi resultado de processos simultâneos: por um lado, a mobilização do WUSC com o objetivo de direcionar suas atividades para a assistência de pessoas refugiadas e de países em desenvolvimento e; de outro lado, uma resposta às mudanças significativas nas políticas de imigração do Canadá em 1976

(PETERSON, 2012). Nesse mesmo ano, o governo do país aprovou uma nova Lei de Imigração (*Canadian Immigration Act*) que foi considerada um rompimento com a política anterior e estabeleceu os principais objetivos da política migratória canadense, incluindo como prioridades a promoção da reunificação familiar, diversidade e a não discriminação. Além disso, a Lei também definiu, pela primeira vez, as pessoas refugiadas como uma categoria distinta dos demais imigrantes, exigindo que o governo cumprisse suas obrigações com os acordos internacionais (DIRKS, 2020).

No cenário geopolítico mundial, essa transição ocorreu durante a Guerra do Vietnã, quando milhares de refugiados(as) fugiram do Vietnã por via marítima, situação que ficou conhecida como "*boat people crisis*" e despertou a atenção mundial sobre a questão do refúgio de uma forma inédita (ELLIS; OREJA; JANKOWSKI, 2021). Essa realidade mobilizou especialmente a comunidade canadense que, por meio de instituições religiosas, comunitárias ou familiares, decidiu pressionar o governo do país para receber refugiados, inaugurando as iniciativas de patrocínio comunitário no país. Assim, em 1979, o governo canadense lançou oficialmente o Programa de Patrocínio Privado de Refugiados (PSRP) que, até 2020, tinha reassentado mais de 350.000 pessoas refugiadas no Canadá, segundo dados do governo (DIRKS, 2020; IRCC, 2023). Para execução do programa, diversas organizações da sociedade civil e religiosas foram incorporadas por meio de acordos de patrocínio com o governo canadense (DIRKS, 2020) Foi nesse contexto que o WUSC decidiu integrar o programa e, até o presente momento, possui um Acordo de Patrocínio no Canadá com o governo que permite à organização trazer estudantes refugiados para estudar no país como residentes permanentes (WUSC e EUMC, 2023).

Além do acordo com o governo canadense, o WUSC estabeleceu vínculos com as instituições universitárias para implementar o programa em diversos *campus* ao redor do país. Por meio de comitês locais do WUSC, baseados nas universidades participantes, o programa utiliza o modelo de financiamento privado para oferecer suporte financeiro aos estudantes pelo período mínimo de 12 meses após a chegada no Canadá (PETERSON, 2012; ELLIS; OREJA e JANKOWSKI, 2021). Em geral, os comitês são formados por estudantes voluntários e/ou integrantes da comunidade local e assumem a responsabilidade de providenciar esses fundos, além de oferecer suporte institucional e emocional (ACNUR e WUSC, 2017, p. 12). Em algumas situações, os comitês locais podem estender o período de suporte financeiro ao estudante, dependendo da disponibilidade de recursos. Importante destacar que o SRP não é um programa para bolsas de estudos, mas sim um programa de patrocínio comunitário de estudantes (WUSC e EUMC, 2023).

Nesse sentido, a estrutura organizacional do programa se dá por meio de parcerias em nível internacional, nacional e local e diferentes atores que são responsáveis pelo processo de recrutamento, preparação e imigração para o Canadá. As parcerias internacionais incluem as embaixadas canadenses e o órgão do governo responsável pelos setores de migrações e refúgio, o *Immigration, Refugees and Citizenship Canada* (IRCC), o ACNUR, a OIM, além dos governos dos países de asilo dos(as) estudantes refugiados(as) e organizações locais ou do WUSC que atuam nesses países. Nesse caso, o governo canadense é responsável, dentre outras funções, por avaliar a elegibilidade dos(as) candidatos para o processo de imigração e providenciar os vistos de viagem em tempo hábil para o início das atividades. O ACNUR identifica as populações prioritárias e é responsável por verificar o *status* de refúgio e o registro dos solicitantes nos países de asilo. Outra parte importante do processo é realizada pelos escritórios do WUSC nos países de asilo ou ONGs locais que divulgam informações sobre o SRP nos campos de refugiados(as) e nas comunidades urbanas, promovem cursos de inglês ou francês e coordenam os testes de proficiência, além de ofertarem atividades de preparação acadêmica para os(as) candidatos(as). Por fim, a OIM é a instituição responsável por coordenar a viagem dos(as) estudantes ao Canadá (ACNUR e WUSC, 2017, p. 13).

Já as parcerias em nível nacional compreendem associações acadêmicas e associações de estudantes, além do governo federal canadense e o Ministério da Educação. Esses atores são responsáveis, principalmente, pela articulação com as instituições de ensino participantes e por mobilizar a comunidade acadêmica para oferecer suporte ao programa. Ainda sobre a estrutura organizacional, as parcerias locais envolvem diretamente as instituições de ensino, especialmente o setor administrativo e as associações de estudantes locais e voluntários. As instituições de ensino desempenham um papel fundamental para o programa: primeiramente, as universidades prestam apoio financeiro, geralmente, por meio da isenção das taxas acadêmicas, de moradia e dos planos de refeição, além de oferecerem bolsas de estudos para os(as) estudantes. As universidades também apoiam o programa ao garantirem maior flexibilidade nos critérios e requisitos de admissão, considerando que, em muitos casos, as pessoas refugiadas não possuem os documentos acadêmicos ou de identificação completos. Para essa tarefa, as instituições designam oficiais de admissão especializados e que considerem os desafios específicos da condição do refúgio como parte do processo de avaliação das candidaturas (ACNUR e WUSC, 2017, p. 15).

Sobre o processo de admissibilidade, conforme informações oficiais no site do programa, o programa está disponível para aplicantes nos seguintes países de asilo: Jordânia, Quênia, Líbano, Malawi, Tanzânia, Uganda, Paquistão e, atualmente, o programa também

oferece oportunidades para estudantes afetados pela crise no Afeganistão. Assim, as unidades do WUSC ou de organizações parceiras localizadas em cada um desses países são responsáveis pelo processo de candidatura online que ocorre anualmente em cada uma dessas bases. Para serem elegíveis ao programa, os(as) candidatos precisam cumprir uma série de requisitos, quais sejam: a) viver em um dos países de asilo participantes e ser reconhecido como refugiado pelas autoridades responsáveis por conceder esse status, seja o governo local ou o ACNUR; b) ter completado o nível secundário e possuir os documentos educacionais originais e oficiais; c) ser entre 18 e 25 anos; d) ser proficiente em inglês ou francês; e) ser solteiro e sem dependentes; f) ser elegível para o programa de patrocínio privado de refugiados no Canadá; g) outros possíveis requisitos conforme o processo seletivo de cada país de asilo. Aproximadamente, 150 a 175 são aceitos pelo programa a cada ano de forma global, não havendo uma distribuição específica de vagas por país de asilo (ACNUR e WUSC, 2017; WUSC, 2023).

Após a recepção das candidaturas, os(as) candidatos que preenchem os pré-requisitos do programa realizam uma pré-entrevista para avaliar os requisitos linguísticos e, em caso de atingirem um nível mínimo de proficiência, os(es) estudantes são convidados(as) para uma entrevista com o comitê de seleção. O comitê é formado por membros do WUSC, do ACNUR, do governo canadense e da organização local parceira no país de acolhida. Após esse processo, os(as) candidatos que forem aceitos no programa iniciam a preparação para a viagem que, além do processo de imigração, inclui cursos de inglês e francês e a realização do teste de proficiência (IELTS ou TOEFL), cursos de informática, se aplicável, e sessões com orientações culturais e acadêmicas. Além disso, após o processo de seleção, os comitês locais do WUSC no Canadá estabelecem contato com as universidades canadenses para determinar quantos estudantes cada instituição poderá receber naquele ano e iniciam o processo de admissão de cada um(a) dos(as) estudantes nas instituições e nos cursos respectivos. Em alguns casos, o WUSC também pode negociar com as universidades a flexibilidade dos critérios de admissão, além de acompanhar todo processo de preenchimento das vagas (ACNUR e WUSC, 2017, p. 25-27).

Com relação ao financiamento do programa, este envolve uma combinação de esforços que incluem o pagamento de taxas pelos(as) estudantes regulares que são incluídas nas taxas acadêmicas e destinadas para o SRP, doações externas, grupos financiadores, campanhas de arrecadação, além de isenções de taxas acadêmicas e de moradia pelas instituições de educação (PETERSON, 2012; ACNUR e WUSC, 2017; WUSC, 2023). Cada instituição e comitê local possui mecanismos próprios de gerenciamento e obtenção dos

recursos, no entanto, o IRCC e o WUSC determinam os requisitos mínimos que devem ser cumpridos para a aprovação do projeto de financiamento. Em geral, o valor necessário por estudante fica em torno de 20.000 a 30.000 mil dólares canadenses e inclui as despesas com taxas acadêmicas, alojamento e demais necessidades básicas pelo período de 12 meses (ACNUR e WUSC, 2017, p. 19).

Assim, durante o primeiro ano no Canadá, os(as) estudantes são incentivados a alcançar autonomia para continuar seus estudos no país. Os comitês locais são responsáveis por garantir orientação e conectar os(as) estudantes às oportunidades de emprego dentro do *campus* ou na comunidade local. Além disso, com o *status* de residente permanente, os(as) estudantes podem aplicar para bolsas de estudo, empréstimos e outras formas de financiamento estudantil que estão disponíveis para estudantes canadenses. Segundo dados do WUSC, em torno de 60% dos(as) estudantes do programa são contemplados(as) com bolsas de estudo e 2 em cada 3 estudantes conseguem vagas de emprego após o primeiro ano (ACNUR e WUSC, 2017, p. 19). O modelo de financiamento adotado pelo WUSC é considerado um dos principais motivos para o sucesso do programa e para a sua sustentabilidade a longo prazo, independente de situações circunstanciais em relação às instituições de ensino e ao governo.

Sobre o tema dos requisitos legais e das categorias migratórias, o programa garante o *status* de residente permanente para todos(as) os(as) estudantes beneficiários(as), o que representa uma resposta durável e acesso à proteção por tempo indeterminado. Como o SRP faz parte do programa de financiamento privado canadense, os(as) estudantes passam por uma entrevista de elegibilidade com o governo canadense a partir dos critérios adotados para o reassentamento no país. Dessa forma, se aprovados(as), eles(as) são beneficiados com o estatuto de residência permanente e, por essa razão, não necessitam de visto para ingressar no país. Embora os(as) estudantes refugiados(as) não recebam bolsas de estudo integral, a participação no programa de financiamento garante um *status* migratório diferenciado que dá acesso aos mesmos direitos e oportunidades que (os) estudantes nacionais; tornam-se elegíveis para a cidadania após três anos; têm a oportunidade de patrocinar seus familiares no futuro e têm maior facilidade para o processo de integração. Cabe destacar também que, em razão do *status* de residente permanente que o programa garante para esses(as) estudantes, as taxas acadêmicas devidas são equivalentes às de estudantes nacionais e, por isso, tem um valor significativamente reduzido em comparação com as taxas para estudantes internacionais (ACNUR e WUSC, 2017, p. 26).

Por fim, os comitês locais são responsáveis por auxiliar no processo de integração social e acadêmica após a chegada dos(as) estudantes que, posteriormente, poderão integrar o grupo de voluntários do programa. Esse processo de acolhimento tem como objetivo fornecer suporte e conectar os(as) novos(as) estudantes às oportunidades de integração nos campi por meio da participação de clubes, times esportivos, grupos religiosos, dentre outros. Além disso, os escritórios internacionais coordenam os serviços de acessibilidade linguística e oferta de cursos de inglês ou francês como segunda língua. Os(as) estudantes ainda têm acesso aos demais serviços institucionais de acordo com cada universidade como planos de saúde e serviços médicos, acesso aos programas de saúde mental, centros de apoio à carreira e empregabilidade e de suporte estudantil em geral (ACNUR e WUSC, 2017, p. 27).

Dentre os pontos críticos e os desafios do programa, o WUSC destaca a existência de uma disparidade de gênero no acesso às vagas desde a sua criação (ACNUR e WUSC, 2017, p. 25). Durante os primeiros anos do SRP, entre 1978 e 2000, haviam sido financiados um total de 577 estudantes, sendo que somente 21% desses(as) eram mulheres (PETERSON, 2010, p. 115). Acerca dos dados mais recentes, em 2017, o WUSC identificou um avanço nesse sentido com um total de 33% de mulheres beneficiadas ao longo do programa (ACNUR e WUSC, 2017). Já com relação ao ano acadêmico de 2021-2022, foram selecionados(as) 144 novos estudantes, sendo 65 mulheres, atingindo 45% de representação feminina no programa (WUSC, 2022).

Conforme explica Peterson (2012), essa disparidade é resultado de um problema estrutural baseado na profunda desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres no que se refere ao acesso à educação, sobretudo nos países em desenvolvimento onde estão a maioria das pessoas refugiadas globalmente. Além disso, em relação à população refugiada, a diferença de gênero também ocorre em relação ao acesso aos demais níveis educacionais, especialmente diante da demanda para que as mulheres assumam as responsabilidades com os serviços de cuidado. Diante desse contexto, o WUSC adota estratégias para reduzir essas desigualdades, incluindo a flexibilização nos critérios de admissão e a atuação da organização junto às comunidades locais nos países de asilo acerca da importância da educação para meninas e jovens mulheres (ACNUR e WUSC, 2017, p. 25).

Atualmente, conforme o último relatório de atividades do WUSC, outro desafio do programa é com relação à situação do Afeganistão, que tem afetado especialmente mulheres e meninas impedidas de continuar seus estudos. Diante da crise e da decisão do Canadá em oferecer oportunidade de reassentamento para, pelo menos, 40.000 pessoas afetadas, o WUSC iniciou uma articulação com as instituições de ensino para participar da resposta do país aos

refugiados afegãos e criar oportunidades para que jovens estudantes possam continuar seus estudos no Canadá. O programa espera oferecer, no próximo ano acadêmico, vagas adicionais para refugiados(as) afegãos por meio de colaboração com o governo canadense, as universidades e os grupos financiadores (WUSC, 2022).

Finalmente, destacam-se algumas observações críticas acerca do programa, especialmente em relação ao tempo do processo e aos requisitos de seleção. Conforme informações do WUSC e EUMC (2023), todo o processo de preparação, seleção e chegada no Canadá pode levar até 2 anos. Ou seja, trata-se de um modelo que demanda muita dedicação dos(as) candidatos que, muitas vezes, possuem outras necessidades básicas e urgentes, tornando o programa inacessível para boa parte dos(as) jovens refugiados(as). Além disso, os pré-requisitos para participação do processo seletivo, como apresentar proficiência linguística, ter entre 18-25 anos e não possuir dependentes ou filhos, restringem consideravelmente o perfil dos(as) estudantes acolhidos(as) pelo programa.

Entendemos que, no caso particular do SRP, a presença do WUSC nos países de asilo é determinante para reduzir essas desigualdades de acesso ao proporcionar acesso à informação e os cursos de idiomas para os(as) estudantes interessados(as). Contudo, ainda há carência de informações e pesquisas sobre a efetividade dessas políticas e se são suficientes para garantir acesso à educação também entre aqueles(as) mais vulneráveis ou que não possuem, previamente, os requisitos exigidos. A crítica vai ao encontro das pesquisas de Selm (2020) e Hashimoto (2021) acerca do caráter seletivo, elitista e assimilacionista de algumas políticas como essa, que estão direcionadas à participação de jovens que já possuem certo nível de educação multicultural, multilíngue e com maior facilidade de integração e adaptação à cultura ocidental.

Por outro lado, dentre os principais aspectos positivos que podem ser observados por outros países na construção de suas políticas, destacamos a atuação em rede por meio de parcerias desde o nível global até o local; o modelo de financiamento; e a coordenação do programa com a política migratória do país que garante soluções de longo prazo e duradouras para os(as) refugiados(as) beneficiados(as). De acordo com Elis, Oreja e Janowski (2021, p. 142), a colaboração entre múltiplos atores garante respostas mais eficazes ao permitir a segmentação do processo em diferentes fases e a atribuição de papéis específicos para cada um dos atores envolvidos. Além disso, a combinação entre o modelo de financiamento adotado e a estrutura de parcerias permite a sustentabilidade do projeto, especialmente tendo em vista a continuidade das crises envolvendo situações de refúgio e deslocamento forçado e, conseqüentemente, da interrupção dos percursos educacionais de tantos jovens refugiados(as).

Outro ponto positivo está relacionado a intensa participação da comunidade local de acolhida, seja por meio dos(as) estudantes voluntários do projeto ou dos grupos e indivíduos financiadores. Essa característica, presente em todo o modelo de patrocínio comunitário canadense, é indicada como um diferencial para o sucesso do programa, tendo em vista que o envolvimento da sociedade local no acolhimento das pessoas refugiadas favorece o processo de integração local e adaptação cultural. Apesar dos desafios e de algumas questões críticas, os méritos do SRP são evidentes em termos de proporcionar acesso à proteção duradoura e oportunidades educacionais reduzindo assim as barreiras para pessoas refugiadas que possivelmente não teriam acesso a soluções nos países de primeiro asilo.

3.2.2 O *Proyecto Habesha* e os desafios de acolher refugiados(as) como estudantes na América Latina

O Projeto Habesha é uma iniciativa humanitária da sociedade civil mexicana que nasceu em 2015 no contexto da guerra na Síria com o objetivo de oferecer oportunidades para que jovens sírios pudessem continuar seus estudos acadêmicos no México. Por meio de parcerias com as universidades do país, foi possível consolidar um programa integral que inclui a seleção de jovens refugiados(as) em situação de risco, os trâmites migratórios, a revalidação dos documentos acadêmicos, o financiamento da viagem até o México, apoio psicossocial, um programa intensivo de aprendizagem de espanhol e o custeio das despesas com moradia e manutenção até a conclusão dos estudos. Atualmente, o programa também está aberto para jovens de outras nacionalidades e os(as) estudantes beneficiados podem participar da seleção para acessar cursos de graduação ou de mestrado em universidades mexicanas (DIME, 2019).

Sobre o contexto da sua criação, o Projeto Habesha foi fundado por um trabalhador humanitário chamado Adrián Meléndez que, durante os conflitos armados na Síria no ano de 2013, estava atuando em um campo de refugiados na região do Kurdistão e iniciou a estruturar as bases do futuro projeto. Após um período de articulação com universidades mexicanas, pesquisadores e diplomatas ao redor do mundo, Adrián fundou uma associação civil com o objetivo de implementar o Projeto Habesha, chamada Diálogo Intercultural de México Activo que, posteriormente, teve o nome alterado para Diálogo Intercultural Mexicano (DIME) (WOLF, 2019; DIME, 2019). O nome do projeto faz referência ao Reino Abissínio que ocupava o território do atual norte da Etiópia e era formado por um povo, os

habesha, conhecidos por acolherem os visitantes em suas terras independente de quem fossem. Desde sua concepção, o programa teve como objetivo expressar que a comunidade mexicana estava de "portas abertas" para as pessoas refugiadas e atenta às suas necessidades e desafios (WOLF, 2019; DIME, 2019).

Após iniciar suas atividades, a organização empreendeu um longo processo de reflexão e articulação que resultou, em 2015, no acolhimento do primeiro refugiado sírio como estudante no México. De acordo com Wolf (2019, p. 106), a implementação do programa enfrentou diversos desafios. Entre eles, destacam-se os custos de financiamento, a falta de visibilidade da associação recém-criada e ainda desconhecida, bem como a localização geográfica do México, que não fazia parte das principais rotas migratórias de acolhimento de pessoas refugiadas. Além disso, a associação destaca as dificuldades com a logística da viagem e a chegada dos(as) estudantes, tendo em vista que alguns viriam de campos de refugiados, enquanto outros estavam em locais ainda devastados por conflitos e sem documentação regular (DIME, 2017).

Em um primeiro momento, em razão da cobertura midiática sobre a guerra na síria, a instituição conseguiu arrecadar os fundos necessários para suprir as despesas do período inicial por meio de doação privadas e do auxílio do ACNUR com as passagens aéreas (WOLF, 2019; DIME, 2017). Até o ano de 2017, o projeto operou totalmente por meio de assistência voluntária, quando foi possível formar uma pequena equipe de profissionais e estabelecer um escritório físico que serviu como centro administrativo do projeto e residência estudantil para os(as) refugiados(as) recém-chegados no México (DIME, 2017). Além disso, segundo a organização, o envolvimento de estudantes voluntários foi fundamental para a concretização dos objetivos nos primeiros anos do programa, além da infraestrutura disponível que possibilitou reduzir consideravelmente os custos com hospedagens e aluguéis (DIME, 2017).

Apesar dos desafios enfrentados, entre os anos de 2015 e 2016, o Projeto Habesha recebeu cinco estudantes sírios no país e no de 2017 foram selecionados mais oito refugiados(as), totalizando treze estudantes beneficiados(as) até o final de 2017 (DIME, 2017). De acordo com o último relatório da organização, o programa recebeu mais quatro estudantes no final de 2020, sendo que do número total de beneficiários(as), 85% estão matriculados em cursos de graduação e 15% em cursos de mestrado (DIME, 2021). Além disso, também no ano de 2020, a associação lançou um segundo programa, chamado Habesha Américas, que tem como objetivo facilitar o acesso ao ensino superior para jovens refugiados(as), solicitantes de asilo ou amparados por proteção complementar que já

residem no México (DIME, 2021). De acordo com dados de 2023, ambos os programas já beneficiaram 60 estudantes provenientes dos seguintes países: Síria, Palestina, Venezuela, Nicarágua, Honduras, El Salvador, Colômbia, Yemen e Haiti (DIME, 2023a).

Sobre o processo de seleção dos(as) estudantes, o projeto tem como objetivo acolher jovens em situação de alta emergência humanitária. Para isso, a seleção é realizada, primeiramente, por meio da apresentação de uma carta de motivação, uma carta de referência de uma universidade estrangeira ou de uma organização humanitária reconhecida com presença nos países de interesse, quais sejam, Síria, Líbano, Iraque, Jordânia e Turquia. Além disso, os(as) candidatos(s) devem apresentar seus certificados escolares e acadêmicos e documento de identificação. Após a revisão dos perfis, aqueles(as) considerados aptos passam por uma entrevista via Skype e o processo de seleção é finalizado por meio da revisão dos documentos do(a) candidato(a) e a decisão final acerca do aceite ou não da candidatura de acordo com os critérios do programa (DIME, 2017; 2019).

Cabe destacar que, nesse momento, a seleção é feita pela associação, com o auxílio de organizações parceiras e do ACNUR, e garante aos(às) candidatos a participação no programa Habesha e a viagem de ida até o México. No entanto, a candidatura para as universidades e para os cursos desejados somente é realizada após a chegada do(a) estudante e pode incluir requisitos de admissão adicionais de acordo com cada instituição. Anualmente, as instituições de ensino parceiras disponibilizam as vagas e os cursos e, juntamente com membros do DIME, realizam o processo de candidatura de cada um(a) dos(as) estudantes. Isso porque, durante o primeiro ano no México, os(as) estudantes passam por um período de preparação e adaptação por meio de um curso intensivo de espanhol e oficinas de orientação vocacional, atividades culturais e passeios de integração (MEELÉNDEZ, 2022; DIME, 2019).

Depois da seleção, a associação dá início aos trâmites migratórios e à logística para garantir uma viagem segura até o México, bem como ao processo de revalidação dos certificados acadêmicos dos estudantes selecionados com a Secretaria de Educação Pública (DIME, 2019). Durante os primeiros anos do projeto, quando necessário, a associação acompanhava o processo de regularização migratória do(a) estudante no país de asilo, sendo um dos requisitos para aplicar para o visto junto à Secretaria de Relações Exteriores do México. Tendo em vista que cada um dos países de seleção de estudantes possui diferentes trâmites e regras em relação ao *status* das pessoas afetadas pelo conflito da Síria, em alguns casos, a associação se deparou com um desafio adicional em razão da impossibilidade de regularizar a situação migratória de alguns(as) estudantes. Nesses casos, a associação decidiu levá-los(as) por meio de Quito, no Equador que, à época, contava com uma política migratória

que permitia aos(as) refugiados(as) sírios(as) ingressarem no país sem necessidade de visto e com a garantia de regularização migratória. Dessa forma, os(as) estudantes puderam solicitar o visto adequado para entrar regularmente no México (DIME, 2017). Em razão das especificidades de cada um dos casos, a associação identificou as melhores rotas e custeou o deslocamento de todos(as) os estudantes até o país.

Após a chegada dos(as) primeiros(as) estudantes no México, a organização também se deparou com os desafios para a reintegração dos(as) estudantes à vida acadêmica devido à interrupção dos estudos. Nesse sentido, uma das principais características que diferenciam o Projecto Habesha de outros similares consiste na criação da Academia Habesha e do Curso Intensivo de Aprendizagem de Espanhol e Regularização Acadêmica (CIAERA) com o objetivo de fornecer suporte para a integração dos(as) estudantes no novo país. De acordo com a associação DIME (2017, p. 18), a criação do curso teve como premissa de que o projeto Habesha atende estudantes que vem de um contexto de muita instabilidade e que as universidades locais não possuíam serviços acadêmicos disponíveis diante desse nova realidade e da necessidade de aprendizado acelerado do idioma e culturalmente sensível.

Inicialmente, a equipe do projeto Habesha passou a oferecer cursos de espanhol e, posteriormente, consolidou um programa de aprendizagem próprio e direcionado aos(as) novos estudantes. As atividades são viabilizadas pelo trabalho voluntário de estagiários e profissionais das áreas de linguística, história, literatura, pedagogia e idiomas. Além disso, o programa é centrado não apenas no ensino da língua, mas também no desenvolvimento pessoal, conhecimento básico da cultura e história do país e orientação acadêmica. Sua estrutura é organizada em três diferentes eixos: 1) comunicação; 2) formação integral; 3) complementares (DIME, 2017, p. 18).

O eixo de comunicação se concentra nas atividades de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira e também é composto por três cursos: competência comunicativa, competência linguística e oficina de leitura e redação. O curso de competências comunicativas tem como objetivo desenvolver habilidades básicas de comunicação em contextos da vida cotidiana, social e acadêmica. Já o curso de competência linguísticas é voltado ao ensino gramatical e, por fim, as oficinas de leitura e redação têm o propósito de desenvolver as habilidades no idioma por meio de atividades de leitura e escrita em espanhol. O eixo da formação integral busca oferecer ao(à) estudante as ferramentas necessárias para a sua adaptação e para a escolha do curso e do seu projeto de vida. Dessa forma, os(as) estudantes passam por um processo de Orientação Vocacional, onde realizam atividades de acordo com seus interesses e habilidades, como a elaboração de planos de estudos, diálogos com

professores e estudantes, visitas a aulas, dentre outros. Além disso, os(as) estudantes são assistidos por um tutor com quem podem dialogar sobre suas experiências no México, inquietudes e interesses, bem como receber assistência para as suas necessidades individuais. Por fim, o eixo complementar agrupa os cursos que têm como objetivo a regularização acadêmica necessária para ingressar na vida universitária e os cursos sobre conhecimentos da história e cultura mexicana. (DIME, 2017).

Após esse primeiro ano dedicado à retomada dos estudos, aprendizado do espanhol e as sessões de orientação profissional e acadêmica, os(as) estudantes são finalmente inscritos nos cursos de graduação ou mestrado nas universidades parceiras do projeto. Durante essa etapa, a equipe do Projeto Habesha auxilia a identificar as melhores opções acadêmicas de acordo com o perfil de cada estudante, além de acompanhar o processo de mudança para a cidade da instituição escolhida. Meléndez (2021) também explica que o projeto tem como objetivo intermediar as candidaturas e sensibilizar as instituições de ensino para que avaliem as aplicações de acordo com as especificidades da condição de refúgio. Em caso de negativa da candidatura, a associação auxilia na busca por outra instituição de ensino e na submissão de uma nova aplicação (MELÉNDEZ, 2021).

Conforme o relatório referente ao ano de 2017, o projeto firmou um convênio com sete universidades mexicanas e, devido ao êxito do trabalho realizado até aquele momento, algumas instituições universitárias do país haviam oferecido bolsas completas para os(as) estudantes do projeto (DIME, 2017). Além disso, de acordo com as informações do último relatório do programa, de 2020, eram 15 instituições de ensino superior conveniadas para receber novos estudantes (DIME, 2021). No entanto, não foi possível encontrar maiores informações sobre quais são as atribuições das instituições e como elas atuam para acolher e integrar os(as) estudantes na sua nova trajetória acadêmica.

Com relação aos custos do programa, os relatórios anuais publicados pela associação DIME disponibilizam as fontes de financiamento e os valores recebidos por cada uma delas, o que permite identificar como o projeto tem sido sustentado ao longo desse período. Em relação ao ano de 2017, a instituição recebeu aportes financeiros por meio de quatro vias: doações de instituições internacionais, como a Plataforma Global para Estudantes Sírios, do governo português; doações individuais; campanhas de arrecadação coletiva e doações em plataformas online (DIME, 2017). No ano de 2020, a organização ampliou as fontes de arrecadação e incluiu, por exemplo, a possibilidade de patrocínio privado por parte da sociedade local e doações eventuais ou recorrentes por meio de uma plataforma online. A

maior fonte de fundos, contudo, ocorreu por meio de instituições internacionais, responsáveis, naquele ano, por mais de 68% dos recursos recebidos (DIME, 2021).

Com relação aos desafios do projeto nesse período, da mesma forma como o WUSC, a Associação destaca a importância da promoção da igualdade de gênero no acesso à educação, principalmente após os efeitos da pandemia nos contextos de emergência humanitária. Por essa razão, o projeto tem como objetivo reduzir essas desigualdades através da garantia de pelo menos 50% das quotas disponíveis para candidaturas de mulheres refugiadas. Além disso, o programa também atua para que o processo de escolha dos cursos e carreiras pelas participantes mulheres não seja baseado em preconceitos de gênero. Até o ano de 2020, a organização constatou que 40% dos(as) estudantes participantes eram mulheres e metade dentre os(as) novos(as) candidatos selecionados(as) foram mulheres naquele ano. Ainda, em 2020, a organização decidiu lançar um Código de Conduta e Segurança, incluindo uma sessão sobre assédio e abuso sexual, como uma das iniciativas do projeto em compromisso com a igualdade de gênero e os direitos das mulheres (DIME, 2020).

Além disso, foi possível identificar que, após a primeira fase do programa, cujo objetivo foi contribuir na resposta à crise na Síria e ao grande número de pessoas deslocadas, a associação implementou novos projetos e realizou algumas mudanças nos seus procedimentos. Atualmente, existe o *Programa de Educación Superior para Personas Refugiadas*, que é dividido em dois diferentes eixos: o Projeto Habesha, que se trata de uma via complementar e, assim, oferece oportunidades educacionais em universidades mexicanas para jovens refugiados(as) em países de primeiro asilo; e o Habesha Américas, destinado para pessoas reconhecidas como refugiadas e que já residem no México. Em 2022, a organização lançou um edital de vias complementares para pessoas refugiadas na América Latina e Caribe, com *status* reconhecido, e que não estejam no país de origem, mas em um país de primeiro asilo na região. Já em 2023, a organização divulgou dois editais para caminhos complementares, para jovens reconhecidos(as) como refugiados(as) no Quênia e no Iraque. Além disso, em 2022 e 2023, também foram divulgados os editais para jovens refugiados(as) que vivem no México e desejam cursar uma graduação ou mestrado no país (DIME, 2023a; 2023b; 2023c).

De modo geral, os processos seletivos são realizados por meio da entrega da documentação solicitada que inclui, dentre outros documentos, carta de motivação, carta de recomendação e comprovante da condição de refúgio, além de entrevista com membros da DIME, do ACNUR e do Instituto de Educação Internacional (IIE). Além disso, há um requisito de idade para participação, sendo entre 18 e 24 para cursos de graduação e 22 a 28

para mestrado. Com relação aos benefícios, no programa de caminhos complementares, os(as) estudantes selecionados(as) têm direito a um visto de estudo, a viagem desde o primeiro país de asilo até o México, a revalidação de títulos acadêmicos anteriores, a residência estudantil durante o primeiro ano de estudos, além de uma bolsa de estudos que isenta o(a) estudante do pagamento de taxas acadêmicas e uma ajuda de custo mensal até o quinto semestre para alunos(a) de graduação e até o terceiro semestre para alunos(as) de mestrado.

Além dos dois programas de educação superior para pessoas refugiadas, atualmente, a associação também possui outro projeto chamado "*Welcoming Communities*", por meio do qual a associação se faz presente nos campi universitários. Baseado no modelo canadense, foram criados comitês locais estudantis com o objetivo de promover ações em áreas estratégicas como sensibilização, divulgação e arrecadação de fundos. Dentre outras funções, tais comitês são responsáveis por mobilizar e sensibilizar a comunidade acadêmica sobre questões interculturais, direitos humanos, movimentos migratórios e cultura de paz. Além disso, o seu trabalho busca contribuir para que os(as) estudantes refugiados(as) tenham um espaço de apoio dentro das instituições de ensino, bem como sejam recebidos em um ambiente acolhedor e culturalmente diverso (DIME, 2022).

Após a análise do Projeto Habesha, incluindo a história e o contexto da sua criação, é possível identificar alguns elementos importantes para pensar a criação de caminhos complementares por meio de oportunidades educacionais na América Latina. Em primeiro lugar, destaca-se o fato de o projeto ter sido instituído e administrado por meio da sociedade civil organizada, ou seja, de uma associação civil que é responsável pela seleção dos estudantes, recepção e integração, além da arrecadação dos fundos e da intermediação com as instituições universitárias. Dessa forma, apesar das dificuldades encontradas, foi possível descentralizar a estrutura organizacional do programa de modo que diferentes atores trabalhem de forma complementar e por meio de parcerias. Além disso, a continuidade do projeto não depende das instituições de ensino, tendo em vista que a associação é a principal responsável por trazer e manter os(as) jovens refugiados(as) como estudantes, enquanto as instituições acadêmicas disponibilizam as bolsas de estudo e a isenção de taxas acadêmicas.

Um segundo tópico diz respeito à questão linguística, tendo em vista que o programa tem acolhido jovens que não são, em um primeiro momento, hispanohablantes. Por essa razão, a dimensão da língua atravessa toda a construção da política de acolhimento, desde os critérios de seleção que são utilizados até o suporte que será disponibilizado após a chegada dos(as) estudantes. Conforme Meléndez (2022), desde a criação do projeto existiu uma preocupação para que a língua não fosse uma barreira para o acesso das pessoas refugiadas às

oportunidades de estudo e, por essa razão, os processos seletivos não incluem exigências linguísticas ou comprovação de proficiência no espanhol. Assim, para garantir um aproveitamento adequado das atividades acadêmicas e integração dos(as) estudantes na comunidade local, o projeto inclui um ano de atividades de aprendizado do idioma e da história e cultura locais. De acordo com o fundador do projeto, esse primeiro ano de estudo de espanhol e de preparação é fundamental para que o programa seja bem-sucedido e, ao ingressar efetivamente nos cursos, os(as) estudantes já estejam melhor preparados(as) para o sistema de ensino mexicano e com o domínio da língua local (MELÉNDEZ, 2021).

Por outro lado, tendo em vista que o projeto é, majoritariamente, promovido pela sociedade civil, questionamos se o Estado não tem negligenciado o seu dever na promoção do direito à educação para as pessoas refugiadas. Diferentemente do modelo canadense em que o SRP faz parte do programa nacional de financiamento privado de pessoas refugiadas, no caso mexicano não foi possível identificar se existe algum suporte por parte do governo, com exceção da emissão dos vistos de estudos, da mesma forma que não há informações sobre como as instituições de ensino introduziram o programa como parte da política educacional da instituição para além da oferta das bolsas de estudo.

Por fim, o Projeto Habesha apresenta uma importante iniciativa de promoção de oportunidades educacionais para pessoas refugiadas no contexto da América Latina por meio da sociedade civil, juntamente com as universidades, ACNUR e demais instituições parceiras. Apesar das desigualdades estruturais presente nos países da região, inclusive em termos de acesso à educação universitária, a América Latina tem sido pioneira em importantes iniciativas de proteção e oportunidades para pessoas refugiadas, a exemplo da criação de vistos de acolhida humanitária e de políticas de inclusão social. Nesse sentido, concordamos com Meléndez (2021), fundador do Projeto Habesha, que a resposta à realidade do refúgio não está somente no Norte Global e que as universidades, também no Sul Global e na América Latina, possuem uma responsabilidade social para com as pessoas refugiadas e seus direitos, principalmente na democratização da educação superior.

3.2.3 Os *Corredores Universitários* e a criação de rotas migratórias para pessoas refugiadas na Europa

Os Corredores Universitários ou UNICORE, como é chamado atualmente, trata-se de mais uma experiência de caminhos complementares para pessoas refugiadas por meio de

oportunidades educacionais. O projeto foi criado na Itália, em 2019, por meio da parceria entre universidades italianas, o ACNUR, o Ministério Italiano de Relações Exteriores e Cooperação Internacional, organizações religiosas e outras instituições parceiras. O objetivo do programa, desde a sua criação, foi de estabelecer rotas seguras e regulares para que pessoas refugiadas pudessem continuar seus estudos superiores em universidades italianas por meio de bolsas de estudo. Atualmente, são 33 universidades italianas participantes do programa que oferecem oportunidades para refugiados(as) que residem no Quênia, Níger, Nigéria, África do Sul, Uganda, Zâmbia e Zimbábue (ACNUR ITÁLIA, 2023a; UNICORE, 2023).

Acerca do contexto da sua criação, ainda no ano de 2019, diante do aumento do número de pessoas em busca de asilo ao redor do mundo e dos dados que, à época, revelaram que apenas 3% das pessoas refugiadas tinham acesso ao ensino superior, o ACNUR Itália e algumas universidades locais mobilizaram esforços com o objetivo de contribuir na resposta aos desafios enfrentados pelas pessoas refugiadas. A partir dessas iniciativas, foi possível promover um seminário nacional sobre o tema "O Compromisso das Universidades com os Refugiados - Apresentação do Manifesto da Universidade Inclusiva", que aconteceu na *Sapienza Università di Roma* e contou com a presença de representantes do governo e de diversas universidades do país. Na ocasião, foi lançado o Manifesto Universidade Inclusiva, com o objetivo de facilitar o acesso à educação universitária para pessoas refugiadas e promover a sua integração na sociedade e a sua participação ativa na vida acadêmica. Por meio do documento, as Universidades participantes comprometeram-se em desenvolver ou expandir atividades e programas voltados às comunidades refugiadas, tais como "serviços de informação e tutoria, reconhecimento de qualificações obtidas no estrangeiro, bolsas e incentivos e corredores universitários para a entrada regular de estudantes refugiados residentes em países terceiros" (ACNUR ITÁLIA, 2019a).

Nesse mesmo contexto, em 2016, através de uma parceria entre o governo italiano e organizações religiosas, foi criado o programa Corredores Humanitários. Trata-se de um projeto de patrocínio comunitário, por meio do qual a sociedade local decidiu financiar o deslocamento e o acolhimento de pessoas refugiadas em cidades italianas devido ao crescente número de mortes no Mar Mediterrâneo de pessoas tentando chegar à Europa naquele período (MALLARDO, 2017). De acordo com informações oficiais, os Corredores Humanitários têm como objetivo beneficiar pessoas deslocadas que estão em situação de maior vulnerabilidade por motivos de idade, sexo e estado de saúde, além de pessoas reconhecidas como refugiadas *prima facie* pelo ACNUR e outros casos aplicáveis. Assim, por meio da cooperação entre os diferentes atores envolvidos, é realizada a gestão de todo o processo de seleção, preparação,

acolhimento e integração das pessoas beneficiadas (EUROPEAN UNION, 2019). Além disso, o programa funciona por meio de quotas pré-determinadas anualmente que garantem vistos humanitários para entrada no país, bem como os custos com a viagem, acomodação e manutenção durante um período de um a dois anos a partir da chegada (ICMC, 2017, p. 19). Posteriormente, entre 2017 e 2018, a França também aderiu aos Corredores Humanitários por meio de um modelo baseado em financiamento privado e destinado a pessoas que cumpram os requisitos de vulnerabilidade do programa.

Nos últimos anos, diversos países europeus têm adotado programas de caminhos complementares para admissão de pessoas refugiadas, especialmente por meio de patrocínio privado e que podem ou não combinar com oportunidades educacionais ou laborais, a exemplo do Financiamento Comunitário de Refugiados no Reino Unido e do Programa NeST na Alemanha. Conforme já discutimos anteriormente, esses novos programas de admissão revelam mudanças na forma como alguns Estados oferecem proteção dentro dos seus territórios. Como mostra Hashimoto (2021, p. 16), em muitos casos, tem sido uma forma de impedir e manejar as chegadas espontâneas de pessoas em busca de asilo e selecionar determinados grupos de pessoas com base em idade, qualificações, grupos religiosos, etc.

Essas iniciativas mostram as contradições das políticas de estado, especialmente diante de em um contexto de crescimento de leis que facilitam a expulsão de migrantes indocumentados, como o decreto do governo italiano de 2023 para impedir os fluxos de pessoas vindas pelo Mar Mediterrâneo, apesar do reduzido número de pessoas refugiadas acolhidas em países europeus, se comparado com outros países. Ou seja, muitas dessas experiências de acolhimento de refugiados(as) têm sido empreendidas com apoio direto e indireto da sociedade civil e instituições sociais que são, em muitos casos, uma resposta às medidas xenófobas e anti-imigração de governos de extrema direita.

Especialmente no contexto europeu, se esses modelos forem adotados em larga escala sem observar os critérios de adicionalidade e complementaridade, corre-se o risco de fragilizar ainda mais o instituto do asilo e do sistema de proteção. No caso dos programas educacionais, por outro lado, estes devem considerar, pelo menos, duas condições: primeiramente, ampliar as possibilidades já existentes de acesso à proteção em países terceiros e, concomitantemente, criar condições para expandir o acesso das pessoas refugiadas ao ensino superior.

No caso do UNICORE, por exemplo, o projeto surgiu como uma resposta das universidades e do seu compromisso com os desafios das pessoas refugiadas, de acordo com o Manifesto anteriormente citado. Além disso, conforme o documento, as universidades

participantes se comprometeram em defender e difundir determinados princípios, como a promoção da igualdade de oportunidades no meio acadêmico, a não discriminação por razões de sexo, nacionalidade ou origem. Destaca-se também o princípio da integração através da valorização da diversidade cultural e o princípio da hospitalidade, que diz respeito à criação de uma cultura acadêmica baseada na hospitalidade e no acolhimento (ACNUR ITÁLIA, 2019b). Ou seja, em vez de substituir os caminhos tradicionais para refugiados(as), a criação de projetos como esse pode representar uma oportunidade para a democratização do ensino e do conhecimento e para a promoção do direito à educação que foi e ainda tem sido negado às populações refugiadas.

Acerca da evolução do UNICORE, no primeiro ano do programa, em sua fase piloto, o projeto recebeu seis estudantes em duas universidades e, ao longo dos anos, expandiu para diversas universidades no país, tendo oferecido mais de 200 bolsas de estudos em nível de graduação e pós-graduação para refugiados(as) (ACNUR ITÁLIA, 2023b). De acordo com o ACNUR, no segundo ano do programa, em 2020, dez universidades italianas receberam 20 estudantes refugiados vindos da Eritreia, Sudão, Sudão do Sul e República Democrática do Congo para continuarem seus estudos acadêmicos no país (ACNUR ITÁLIA, 2020). Já em 2021, foram selecionados 45 estudantes de países africanos para receberem bolsas de estudos em 23 instituições de ensino ao redor do país (ACNUR ITÁLIA, 2021). Em 2022, o programa entrou em sua quarta edição, quando 33 universidades passaram a oferecer vagas em cursos de graduação e mestrado, além de ter sido expandido para refugiados residentes em Camarões, Níger e Nigéria. Ao total, foram oferecidas 69 vagas, sendo selecionados 51 estudantes refugiados, dentre esses 38 homens e 13 mulheres (ACNUR ITÁLIA, 2022a). Nesta edição, foram contemplados estudantes refugiados residentes em Camarões, Malawi, Moçambique, Níger, Nigéria, África do Sul, Zâmbia e Zimbábue. Em 2023, foi lançada a quinta edição com 61 vagas para refugiados(as) em 35 universidades italianas (ACNUR ITÁLIA, 2023b).

Conforme foi apresentado pelo ACNUR Itália durante o 1º Fórum Internacional em Caminhos Complementares do Instituto Sanremo, em 2022, o processo de criação e implementação do UNICORE passou por quatro diferentes fases com o envolvimento de diferentes atores, conforme o quadro esquemático abaixo. Primeiramente, a criação do UNICORE passou pela criação de um projeto piloto, além de um processo de identificação de operações do ACNUR no exterior e de possíveis países de asilo, onde o programa pudesse selecionar refugiados(as) interessados no projeto. Em um segundo momento, o ACNUR passou a identificar as instituições de ensino interessadas em participar do programa, bem

como outras organizações sociais para atuarem como parceiras do programa. Além disso, nessa segunda fase, foi preparado e finalizado o processo de aplicação online, bem como houve um esforço de intensa divulgação nos países de asilo por meio do ACNUR (ACNUR ITÁLIA, 2022a).

Após o processo de seleção, inicia-se a fase de preparação para a viagem, o deslocamento até as cidades de destino e o processo de recepção e integração dos(as) estudantes nas universidades. Essa fase inclui os trâmites legais para obtenção de vistos, sessões informativas e um encontro online entre os(as) estudantes selecionados(as), as universidades e os parceiros locais. Atualmente, o programa lança uma nova edição a cada ano, estabelecendo os(as) possíveis beneficiários(as) e o número de vagas disponíveis com as instituições participantes (ACNUR ITÁLIA, 2022a).

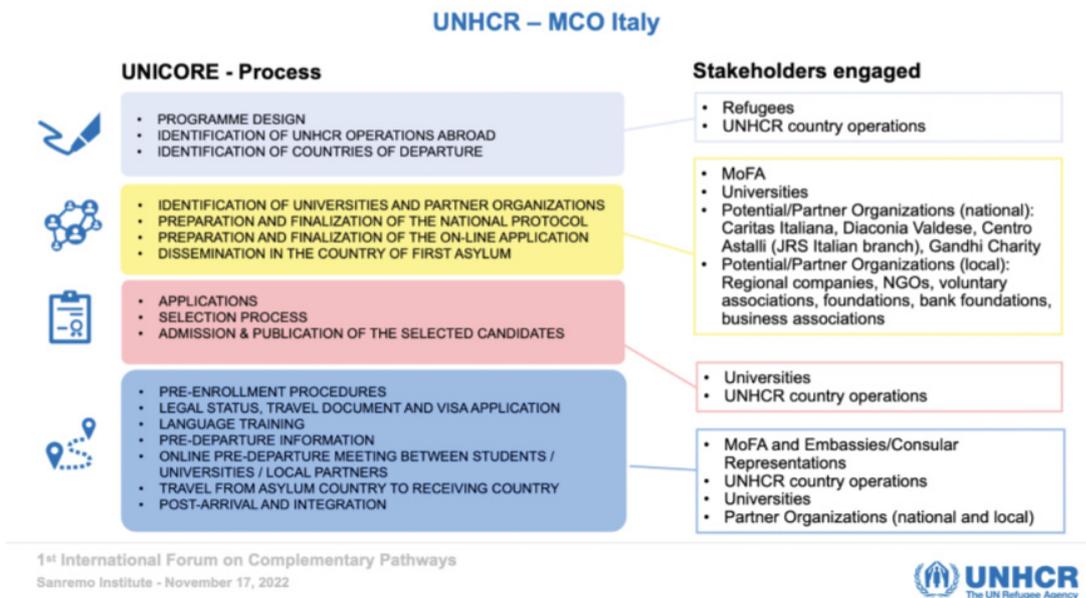


Figura 4 - Processo e atores envolvidos no Programa Unicore - UNHCR Italy (ACNUR ITÁLIA, 2022b).

Em sua 5ª edição, o UNICORE lançou o processo seletivo para mais de 60 vagas com 307 opções de cursos de mestrado disponíveis nas mais diversas áreas do conhecimento. Os(as) candidatos devem preencher alguns requisitos de admissão, quais sejam: possuir a qualificação exigida para admissão no programa escolhido; possuir uma nota média mínima no curso anterior de acordo com as normas do Ministério da Educação Italiano; ter obtido o grau anterior após o ano de 2018, a depender dos critérios de cada curso e universidade; possuir proficiência em língua inglesa; além de cumprir os requisitos específicos do curso escolhido, se aplicável.

Além disso, na fase atual, os(as) candidatos devem residir em um dos países participantes do programa e serem reconhecidos como refugiados pelo país ou pelo ACNUR, quais sejam: Quênia, Níger, Nigéria, África do Sul, Uganda, Zâmbia e Zimbábue. A seleção é realizada em duas etapas por uma comissão de especialistas indicada por cada uma das universidades. A primeira fase é eliminatória e classificatória, composta por uma avaliação documental com base nos seguintes critérios: formação acadêmica e média das notas referente à formação anterior, avaliação do currículo e coerência entre a formação do(a) candidato e o curso pretendido. A segunda fase compreende uma entrevista realizada de forma online com os(as) candidatos aprovados(as) na primeira etapa e tem como objetivo avaliar habilidades técnicas, conhecimento da matéria e nível de inglês. Além disso, os(as) candidatos podem aplicar para, no máximo, duas diferentes universidades, e devem consultar possíveis requisitos adicionais a depender do curso e instituição escolhidos (UNICORE, 2023).

Já a estrutura organizacional do UNICORE 5.0 é formada pelo ACNUR, Ministério Italiano das Relações Exteriores e Cooperação Internacional, além de instituições parceiras, como a Caritas Italiana, Diaconia Valdese, Centro Astalli e Gandhi Charity. O ACNUR assume o papel de coordenação do programa, além de estabelecer o diálogo entre os representantes das instituições e organizações participantes. O ACNUR também é responsável por intermediar a relação com os escritórios da organização nos países de primeiro asilo que contribuem com a divulgação das oportunidades e do processo seletivo. O Ministério das Relações Exteriores e Cooperação Internacional da Itália é responsável pelo processamento dos pedidos de visto de estudo e outros documentos que possam ser necessários para a admissão na universidade. Já as demais organizações parceiras são responsáveis pelo processo de acolher os(as) estudantes e apoiá-los(às) ativamente durante o processo de integração na comunidade local, em colaboração com as universidades (UNICORE, 2022, 2023). Essas parcerias foram estabelecidas com instituições que já atuam com a população migrante e refugiada em nível internacional, nacional ou local e, dessa forma, disponibilizam os seus serviços para os(as) estudantes beneficiados(as) pelo programa. Dentre as ações disponíveis destaca-se o acesso aos serviços locais, aconselhamento jurídico, secretariado social, mediação cultural e linguística e apoio psicológico (UNICORE, 2023).

Embora o UNICORE apresente uma estrutura central como parte da sua organização, cujo escritório do ACNUR na Itália é o responsável pela administração geral do projeto, cada instituição de ensino tem autonomia em relação aos cursos disponibilizados, ao edital de seleção e aos benefícios e suporte oferecidos aos estudantes selecionados(as). Nesse sentido, as universidades são responsáveis por fornecer o número de bolsas de estudos a cada nova

edição do programa que deve cobrir a isenção das taxas acadêmicas e um valor para os custos de manutenção do(a) estudante pelo período do curso que, em nível de mestrado, é em torno de dois anos. Por meio da consulta nas páginas virtuais das universidades participantes, identificamos que cada instituição disponibilizou, em média, uma ou duas vagas na última edição do programa. Além disso, os benefícios e o valor da bolsa variam bastante, podendo ser oferecido mensalmente ou em cota única, sendo que algumas instituições oferecem a acomodação nas residências estudantis e as refeições na cantina universitária.

A partir da análise do programa Corredores Universitários, pode-se identificar algumas diferenças em relação aos projetos citados anteriormente. Primeiramente, ao contrário dos demais projetos que foram implementados e financiados por meio de organizações da sociedade civil, o UNICORE é resultado do esforço conjunto entre o ACNUR Itália e as universidades, com o apoio do governo. Um segundo aspecto refere-se ao financiamento do programa, feito através da concessão de bolsas de estudo por parte das instituições de ensino que custeiam a estadia dos(as) estudantes durante o período do curso, enquanto os custos com a viagem até a Itália e o processo de aplicação para o visto é custeado pelos outros parceiros do programa. Sobre o processo de seleção, destacamos outra diferença que trata da avaliação de proficiência em inglês, realizada por meio de entrevista com um comitê da universidade e não através das tradicionais provas de proficiência. Esse pode ser considerado um aspecto positivo, tendo em vista que, geralmente, as provas de proficiência são excessivamente caras e podem ser bastante inacessíveis nos países de primeiro asilo.

Outro aspecto que diferencia o UNICORE é que, atualmente, o programa oferece exclusivamente vagas em cursos de mestrado, sem incluir opções para cursos de graduação ou técnico, por exemplo. Considerando que os dados sobre o acesso à educação das pessoas refugiadas mostram que apenas 6% dessa população alcança o ensino superior, o fato de o programa restringir as vagas para cursos de mestrado limita consideravelmente as possibilidades de acesso para muitos jovens refugiados(as). Embora seja fundamental que existam políticas que assegurem vagas e bolsas de estudo para pessoas refugiadas no âmbito da pós-graduação, por outro lado, podemos questionar se modelos como esse, sendo um dos únicos existentes na Europa, não se tratam de mais uma forma de limitar e selecionar um determinado perfil de pessoas refugiadas. Nesse caso, selecionar estudantes para cursos de pós-graduação pode configurar um elemento que facilita a adaptação e a integração desses(as) refugiados(as) uma vez que os(as) candidatos(as) já passaram por uma experiência acadêmica anterior e são selecionados(as) com base no mérito, como grade de notas e currículo. Por fim, outro aspecto a ser observado é com relação à disponibilidade de vias legais para que os(as)

estudantes possam permanecer no país após o término do curso, tendo em vista que a admissão no país é realizada por meio de um visto de estudante com validade unicamente durante o período de estudos. De acordo com as informações do programa, após a chegada na Itália, os(as) estudantes podem iniciar o processo de reconhecimento da condição de refugiado no país. Esse, contudo, trata-se de um procedimento incerto e que pode resultar na necessidade de retorno, o que fragiliza aspectos relacionados à proteção.

3.2.4 O programa *Leadership for Africa* e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD)

O *Leadership for Africa* trata-se de um programa de bolsas de estudo que visa apoiar a qualificação acadêmica e o desenvolvimento profissional de jovens refugiados(as) e acadêmicos(as) de países africanos por meio de oportunidades educacionais em universidades na Alemanha. O projeto foi lançado em 2021 tendo em vista a realidade de conflitos e deslocamentos forçados vivenciados em países africanos nos últimos anos (DAAD, 20--a; ACNUR, 2022c). Anteriormente, devido à situação de guerra na Síria, o DAAD havia lançado o programa *Leadership for Syria* que possibilitou mais de 200 jovens sírios(as) obterem permissão de residência e acesso à educação na Alemanha através de vagas em cursos de mestrado em universidades alemãs (ACNUR, 20--).

Ambos os programas tratam de uma iniciativa do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), uma organização mundialmente reconhecida, fundada em 1925, com o objetivo principal de fornecer financiamento para facilitar o intercâmbio internacional de estudantes e pesquisadores. Conforme informações oficiais, o DAAD é uma associação registrada composta por instituições de ensino superior alemãs e associações estudantis. Sua fonte de financiamento inclui recursos provenientes do Ministério Federal das Relações Exteriores da Alemanha, da União Europeia, bem como de diversas empresas, organizações e governos estrangeiros (DAAD, 20--b). Além da concessão de subsídios e bolsas de estudos, o DAAD apoia as atividades de internacionalização de universidades e organizações de pesquisa alemãs, busca fortalecer os estudos culturais e linguísticos alemães no exterior e ajudar os países em desenvolvimento a estabelecer instituições de ensino superior produtivas (DAAD, 20--c).

Com relação à realidade dos(as) jovens e estudantes refugiados(as), o DAAD e o governo alemão têm desenvolvido vários programas em parcerias com universidades e organizações parceiras para apoiar o acesso e a integração de refugiados(as) em universidades

alemãs. De acordo com ARAR (2021, p. 2), desde 2015, no contexto da guerra na Síria, a Alemanha passou a seguir uma política de acolhimento de pessoas refugiadas e aumentou os esforços para sua integração na comunidade local, incluindo mudanças nas suas políticas educacionais. Naquele ano, a Chanceler Alemã Angela Merkel decidiu suspender o chamado Regulamento de Dublin⁸ para refugiados sírios, o que permitiu a entrada de muitos solicitantes de asilo vindos do país, fazendo com que a Alemanha absorvesse o maior número de refugiados na Europa em números absolutos e processasse o maior número de pedidos de refúgio na época (ARAR, 2021; STREITWIESER et al., 2018, p. 1). Por esse motivo, a Alemanha foi bastante elogiada pelos esforços em responder às necessidades das pessoas refugiadas em termos de abrigo, benefícios, estatuto legal e acesso à educação e empregabilidade (ASHOUR, 2021, p. 2)

Nesse contexto, pesquisas à época identificaram que quase metade dos(as) refugiados(as) sírios que chegaram a Alemanha tinha em torno de 18 e 27 anos e muitos desses chegaram com níveis mais elevados de educação ou tiveram sua formação técnica ou profissional interrompida (ASHOUR, 2021; SCHNEIDER, 2018; STREITWIESER et al., 2017). Também foi possível identificar que muitos(as) desses(as) jovens tinham interesse em ingressar no ensino superior alemão e possuíam altas aspirações educacionais no país, apesar das barreiras e dificuldades existentes. Segundo Streitwieser (et al., 2017, p. 2), o número de estudantes refugiados no sistema de educação superior alemão era muito pequeno em relação ao total de estudantes locais e internacionais. Nesse mesmo sentido, no ano de 2016, o DAAD havia realizado uma estimativa de que o número de estudantes refugiados que iria buscar acessar o ensino superior nos anos seguintes representava menos de 2% do total de estudantes universitários inscritos, demonstrando que se tratava de um percentual reduzido e que não iria afetar a capacidade de absorção do sistema de ensino superior local (STREITWIESER et al., 2017)

Diante desses dados, o governo alemão e as instituições de ensino superior reconhecerem e reiteraram o compromisso de acolher estudantes refugiados e em, 2015, o Ministério Federal da Educação e Investigação disponibilizou, à época, um pacote de financiamento de 100 milhões de euros para programas e iniciativas que facilitassem o acesso ao ensino superior a pessoas refugiadas até o ano de 2019 (SCHNEIDER, 2018, p. 458). Uma das iniciativas, coordenada pelo DAAD em parceria com diversas instituições de ensino

⁸ O Regulamento de Dublin estabelece que os solicitantes de asilo e os refugiados são obrigados a dirigir os seus pedidos de asilo ao primeiro Estado da União Europeia em que entraram. Com a suspensão do regulamento, a Alemanha passou a receber muitos refugiados sírios e solicitantes de asilo.

superior no país, consistia em um programa de treinamentos para jovens refugiados que desejassem alcançar o ensino superior no país. (SCHNEIDER, 2018; STREITWIESER, 2018). Um dos programas, chamado "Integra: Integrando Refugiados no Ensino Superior" contou com a participação de 130 instituições de ensino superior e mais de 6500 estudantes refugiados(as) inscritos em cursos adicionais de preparação linguística e conteúdos específicos preparatórios para admissão em cursos de graduação (DAAD, 20--). Outro programa, chamado "Bem-vindo: estudantes ajudando refugiados", financiava projetos estudantis de apoio e integração universitárias destinadas a refugiados(as), como por exemplo, tutoriais, criação de materiais informativos, mentorias, tradução, aconselhamento e cursos de idiomas (DAAD, 20--b).

Como parte desse pacote de investimentos, o DAAD criou o programa *Leadership for Syria* com o objetivo de trazer jovens sírios para continuarem seus estudos em universidades na Alemanha. Conforme informações do DAAD, o objetivo dessa iniciativa era apoiar a qualificação acadêmica e o desenvolvimento de jovens acadêmicos(as) sírios(as) na Alemanha. O programa iniciou em 2015 e teve como previsão uma duração de 5 anos, tendo fornecido 221 bolsas de estudos para cursos de graduação, mestrado ou doutorado em instituições de ensino alemãs. Após o lançamento da chamada pública, no início do ano de 2015, o LfS recebeu mais de 5000 aplicações que foram analisadas por uma comissão de professores(as) universitários de todo o país. Os(as) candidatos(as) selecionados(as) foram então entrevistados por essa comissão em seus países de asilo, nas cidades de Istambul, Cairo, Beirute, Amã, Arbil e Bonn, na Alemanha. Após o processo seletivo, com o apoio do DAAD e das missões diplomáticas alemãs, o programa financiou o deslocamento dos(as) estudantes até a Alemanha, onde receberam cursos de idiomas pelo período de 2 a 6 meses antes de iniciarem os estudos. Segundo os dados disponíveis acerca do perfil dos(as) bolsistas, dois terços dos(as) alunos(as) estavam em programas de engenharia e ciências naturais e cerca de um terço em programas de artes e ciências sociais. Com relação à igualdade de gênero, quarenta e três por cento dos bolsistas eram mulheres. Além disso, a maioria estava inscrita em cursos de mestrado, sendo 156 estudantes, 15 em cursos de graduação e 39 em cursos de doutorado (DAAD, 2019; GARDNER, 2018).

Embora o programa mereça destaque em razão da iniciativa de acolher refugiados(as) sírios na Europa, garantindo-lhes não somente segurança, mas, principalmente, uma oportunidade de continuidade nos estudos, alguns pontos devem ser observados. Primeiramente, o LfS trata-se de um projeto pontual, lançado uma única vez, e que atendeu um número limitado de pessoas, apesar dos conflitos e da instabilidade na Síria perdurarem

por mais de 10 anos, com um grande número de pessoas deslocadas e que residem fora do país de origem. Além disso, o número de aplicações em relação ao número de vagas disponíveis mostra uma enorme lacuna em relação às possibilidades efetivas de estudantes que passaram por situações de deslocamento forçado acessarem o ensino superior ou retomarem a sua formação. Nesse mesmo sentido, conforme a descrição do programa, o LfS era destinado para jovens sírios altamente qualificados (DAAD, 2019), embora não tenha sido possível encontrar quais os critérios utilizados para o processo seletivo.

De acordo com o relatório do DAAD (2019), destacam-se algumas lições e aprendizados a partir da implementação do projeto. Dentre esses, a importância de um programa de estudos adequado e de um acompanhamento contínuo, além da necessidade de estabelecer um contato regular entre os supervisores acadêmicos; a importância de não subestimar os requisitos linguísticos necessários e de avaliar a qualidade dos cursos de idiomas oferecidos; a necessidade de estabelecer redes de cooperação entre as instituições envolvidas e de incentivar a autonomia dos estudantes (DAAD, 2019).

Após o encerramento do programa anterior, o DAAD lançou em 2021 o *Leadership for Africa* que está em sua segunda edição e tem como objetivo oferecer bolsas de estudos para que estudantes refugiados em países africanos possam estudar na Alemanha. Anualmente, o DAAD disponibiliza quais os países de asilo participantes e o número de vagas disponíveis na chamada para aplicações, além dos requisitos e benefícios oferecidos aos(as) estudantes selecionados(as). As vagas disponíveis são para cursos de mestrado em todas as áreas de estudo, exceto medicina, medicina veterinária, odontologia, direito, artes e arquitetura. Além do curso regular, os(as) bolsistas também devem participar de um programa de formação complementar em boa governança, sociedade civil e desenvolvimento de carreira.

Com relação ao público alvo da última chamada, para o ano acadêmico de 2023/2024 o LfA irá contemplar 30 estudantes com bolsas de estudos integrais e é destinado a dois grupos diferentes: a) refugiados altamente qualificados que possuem o status de refugiado, cujo país de asilo deve ser Chade, República Democrática do Congo, Níger, Nigéria ou Togo; b) graduados altamente qualificados cidadãos e residentes nesses mesmos países. Em ambos os casos, os(as) candidatos precisam ter concluído o curso de bacharelado no momento da inscrição e que atenda aos requisitos das universidades alemãs para ingressar em um mestrado. Ou seja, para concorrer às bolsas de estudos do *Leadership for Africa*, os(as) estudantes devem ter sido aceitos por um programa regular de mestrado em uma instituição pública de ensino alemã. Os(as) candidatos(as) devem ainda comprovar proficiência

linguística em inglês ou alemão por meio de testes oficiais; não terem concluído a formação anterior há mais de 6 anos e, no caso das pessoas refugiadas, estes devem apresentar cópia do documento que comprove essa condição.

O processo de seleção é realizado através de análise documental. As candidaturas que apresentarem todos os documentos obrigatórios passam por uma entrevista realizada de forma remota com uma comissão de professores universitários. Conforme informações divulgadas na chamada do LfA, além da formação anterior dos(as) candidatos(as), das habilidades linguísticas e motivação geral, "o principal critério de seleção é uma descrição convincente dos estudos planejados na Alemanha e a escolha adequada dos programas de estudo" (DAAD, 2023). Para os(as) estudantes selecionados(as), a bolsa inclui o curso de mestrado sem mensalidades; um curso de alemão de até 6 meses, incluindo as taxas para realização de exame de proficiência, subsídio para a viagem, seguro de saúde, além de um valor mensal para os custos de subsistência do(a) estudante durante o período do curso (DAAD, 2023). Em relação ao estatuto legal, é concedido aos(às) estudantes um visto internacional de estudos durante sua estadia na Alemanha. No entanto, esse tipo de visto não permite que os estudantes trabalhem no país ou tragam membros da família. Após a conclusão do curso, existe a possibilidade de solicitar permissões de trabalho e outras formas de residência temporária.

A partir da análise do programa *Leadership for Africa*, podemos destacar alguns pontos positivos e negativos em relação ao projeto. Uma característica diferente em relação aos demais projetos é que o LfA não é destinado exclusivamente para pessoas em situação de refúgio ou deslocamento forçado, mas tem como objetivo oferecer oportunidades para estudantes cidadãos, residentes ou refugiados nos países africanos de interesse do programa. Nesse sentido, o programa garante oportunidades de acesso à educação de qualidade e tem um grande potencial de contribuir positivamente com jovens que vivem em regiões onde essas oportunidades são escassas ou limitadas. Esse critério está relacionado aos objetivos do programa que se trata de valorizar jovens altamente qualificados desses países que, em geral, já tenham algum nível de proficiência dos idiomas exigidos e com formação acadêmica anterior. Por outro lado, trata-se de um programa de bolsas que exige que o(a) candidato já tenha sido aprovado em um curso regular, de acordo com as regras gerais de cada curso. Dessa forma, trata-se de uma iniciativa que apresenta limitações e restrições significativas, uma vez que prioriza o público-alvo com base no mérito, em vez de abordar as demandas e necessidades específicas dos(as) jovens em situação de deslocamento forçado e refúgio no acesso à educação.

3.2.5 Conclusões do capítulo

Com base na sistematização das informações sobre as experiências de caminhos complementares no Canadá, México, Itália e Alemanha, buscamos concluir esse capítulo com uma breve discussão sobre os diferentes modelos adotados. De acordo com as informações apresentadas, podemos concluir que os programas canadense e mexicano se aproximam em termos de organização, financiamento, público-alvo e benefícios, enquanto as duas iniciativas no contexto europeu também são similares entre si.

No caso do Canadá e do México, embora haja uma parceria com o governo, ambas as iniciativas são de responsabilidade da sociedade civil e de financiamento privado, o que distingue consideravelmente das experiências da Itália e da Alemanha que adotam um modelo de concessão de bolsas de estudo por parte das instituições de ensino superior participantes. Seja por meio de doações privadas ou de recursos institucionais, em ambos os casos, os estudantes recebem suporte financeiro para a viagem e a estadia no país de destino durante todo o período do curso ou, pelo menos, durante um período de adaptação que vai de um a dois anos. Nesse quesito, há uma diferença importante entre os dois modelos de financiamento: se, de um lado, os programas de financiamento privado não dependem de recursos públicos ou da concessão de bolsas por parte das instituições, por outro lado, em geral, o suporte financeiro é temporário e pressupõe que a pessoa adquira autonomia financeira em um curto espaço de tempo, o que nem sempre é factível.

Sobre o quesito temporal, tanto a experiência do Canadá como a do México estão disponíveis para estudantes em busca de cursos de graduação, o que converge com um objetivo migratório de longo prazo, pois garante a permanência no país durante um período maior e, conseqüentemente, uma melhor possibilidade de adaptação no novo país e de inserção no mercado de trabalho. Já o UNICORE e o programa do DAAD garantem a estadia dos(as) estudantes beneficiados(as) somente durante o curso de mestrado que, em geral, é de dois anos. Além disso, somente no caso canadense, os(as) estudantes participantes do programa recebem uma autorização de residência permanente, o que é fundamental para que as pessoas refugiadas não venham a correr riscos em relação a sua segurança e possam escolher continuar no país após a conclusão dos estudos. Conforme já discutimos anteriormente, os caminhos complementares devem garantir proteção mesmo após a oportunidade que motivou o deslocamento da pessoa refugiada para o país terceiro. Embora, na prática, alguns programas tenham sido caracterizados por oferecer proteção temporária, programas como o WUSC mostram que os caminhos complementares podem garantir

soluções duráveis por meio de garantias legais, oportunidades e um maior envolvimento da comunidade local.

Por fim, cabe fazer um destaque à experiência e à realidade do México por ser a que mais se aproxima do Brasil, seja em termos geográficos, econômicos e sociais. Embora o *Proyecto Habesha* tenha iniciado como caminho complementar, atualmente, ele atua em duas diferentes frentes, por meio de vagas para pessoas refugiadas que residem no México e também como solução de país terceiro através de oportunidades educacionais. Dessa forma, o projeto conseguiu ampliar sua capacidade de responder diferentes contextos e desafios para o acesso à educação superior, seja em âmbito local, regional e global. Apesar de a América Latina apresentar dinâmicas migratórias e contextos sociais e econômicos muito diferentes de outros locais, iniciativas como as das universidades mexicanas e brasileiras têm revelado como os países da região possuem uma grande capacidade de criar vias de acolhimento e acesso à proteção para pessoas refugiadas, além de promover o direito humano à educação de forma mais acessível e inclusiva.

4 A EDUCAÇÃO COMO REFÚGIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CRIAÇÃO DE CAMINHOS EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES NO BRASIL

Em terras estranhas jazem sonhos desfeitos, vidas pausadas que anseiam por acordar. Os refugiados, banidos de sua casa, procuram um raio de esperança em sua travessia. Mas entre saudades e tristezas, ergue-se um farol: Educação, bússola na travessia.

A Educação não conhece fronteiras, seus laços não param nas barreiras. Com livros e lápis traça-se um caminho, construindo alicerces para um futuro certo. Sementes de esperança são plantadas em cada mesa, germinando conhecimento em terras estrangeiras.

Vamos abrir as portas da Educação, independente de raça, religião ou nação. Porque toda mente brilhante, toda alma nutridora contribui para o progresso e o bem comum. Vamos mostrar ao mundo que os refugiados merecem um lugar onde o acesso à Educação seja um direito universal.

(Raul Sicallona, refugiado no Brasil)⁹

No capítulo anterior, procuramos discutir sobre as experiências e programas de caminhos educacionais complementares implementados em países das Américas e da Europa, mostrando desafios e possibilidades pouco explorados no Brasil em relação à promoção do direito à educação superior para pessoas refugiadas. Assim, na conclusão deste trabalho, pretendemos abordar os principais elementos necessários para estabelecer caminhos educacionais complementares no contexto das universidades brasileiras.

Conforme a poesia acima do refugiado Raul Sicallon, ao afirmar que as pessoas refugiadas "merecem um lugar onde o acesso à Educação seja um direito universal", entendemos a necessidade ampliar consideravelmente as oportunidades e caminhos para que jovens refugiados(as) possam acessar uma educação de qualidade, principalmente aqueles(as) que vivem em áreas de conflitos ou privados dos seus direitos. Para isso, é fundamental que os governos e as instituições implementem diferentes modalidades e iniciativas de programas educacionais, desde cursos de formação técnica, bolsas de estudo, vagas específicas, bem como programas de caminhos complementares.

⁹ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/poesia-dia-do-refugiado-a-travessia-do-conhecimento/>
Acesso em: 05 mar. 2024.

Diante desse contexto, o objetivo do capítulo é refletir sobre o papel das universidades brasileiras na promoção do direito à educação para pessoas refugiadas, além de analisar os requisitos e elementos fundamentais para a implementação de vias educacionais complementares no país. Para isso, primeiramente, buscamos compreender o sistema atual de ensino superior no Brasil e o cenário de acesso à educação superior para pessoas refugiadas ou em necessidade de proteção no país. Embora o Brasil ainda não tenha um programa de caminhos educacionais complementares estabelecido, sua criação mostra-se viável, especialmente considerando a consolidação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). Portanto, em um segundo momento, apresentamos aspectos da história de implementação da CSVM nas universidades brasileiras e o atual papel que as IES têm exercido na promoção dos direitos da população refugiada no Brasil. Por fim, utilizando as experiências previamente sistematizadas e os documentos oficiais de agências internacionais, governos e sociedade civil, discutimos os requisitos e procedimentos para a implementação de caminhos educacionais complementares nas universidades brasileiras.

4.1 O PAPEL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NA PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS REFUGIADAS

Antes de discutir os elementos para a criação de caminhos educativos complementares no Brasil, cabe compreender como se dá o funcionamento do sistema de ensino superior brasileiro e, em um segundo momento, como as universidades brasileiras estão atualmente implicadas com a questão do refúgio. A criação de políticas públicas no âmbito educacional depende de uma série de fatores e varia de acordo com o contexto político, jurídico e social onde essas políticas serão desenvolvidas. Assim, o objetivo da presente seção é apresentar um diagnóstico da educação superior no Brasil e discutir o atual papel das universidades brasileiras na promoção do direito à educação das pessoas refugiadas.

4.1.1 Características do ensino superior no Brasil e as barreiras para a sua democratização

Com o objetivo de adentrar na discussão sobre o papel das universidades brasileiras com os direitos das pessoas refugiadas, pretendemos tecer algumas considerações sobre o Sistema de Ensino Superior no Brasil, visando compreender suas principais características e

desafios atuais. De acordo com Neves e Martins (2016, p. 95), apesar dos esforços pela sua democratização, o ensino superior no Brasil reflete um país de contrastes e desigualdades históricas que persiste na sociedade brasileira até os dias atuais. Embora as políticas de expansão e de inclusão dos últimos anos tenham apresentado resultados positivos, conforme explica Almeida (2021), a realidade demonstra que o ensino superior no Brasil ainda é restrito a uma parcela pequena da população, predominantemente de classe média alta e/ou branca. Nesse sentido, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2022 sobre o ensino superior revelam que 20,2% da população entre 18 e 24 anos frequentam cursos de nível superior no país (INEP, 2023). Essas desigualdades são resultado de uma série de fatores que incluem o contexto histórico da criação das universidades no país, sua estrutura geral e seu funcionamento, além do seu sistema de financiamento atual.

No que diz respeito aos aspectos históricos, o ensino superior brasileiro apresenta uma série de diferenças se comparado a outros países, até mesmo para os padrões latino-americanos. Isso se dá, principalmente, devido ao surgimento muito mais recente das universidades brasileiras do que em outros contextos. Conforme explicam Neves e Martins (2016, p. 96), ao contrário da colonização espanhola, a colonização portuguesa se mostrou mais hostil à criação de escolas superiores e de universidades na colônia brasileira. Enquanto as primeiras universidades na América Latina são datadas dos séculos XVI e XVII, somente no início do século XIX foram criadas as primeiras instituições de ensino superior no Brasil, após a transferência da corte portuguesa para a colônia. Nesse contexto, as recém-criadas instituições tinham como objetivo fornecer educação profissional para as elites da época, voltadas à formação de juristas, médicos e engenheiros (NEVES e MARTINS, 2016; STALLIVIERI, 2007).

Até o início da década de 1930, o ensino superior no Brasil consistia em uma rede de escolas isoladas (NEVES e MARTINS, 2016), predominantemente orientadas para formação profissional, com pouca integração às atividades de pesquisa, e situadas nas áreas urbanas de maior importância econômica para o país naquela época (STALLIVIERI, 2007). Posteriormente, surgiram as primeiras universidades públicas no país, com destaque para a Universidade de São Paulo, em 1934, e algumas instituições religiosas, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1940. Entre 1946 e 1960, um total de dezoito universidades públicas e dez instituições privadas foram estabelecidas no Brasil, caracterizando uma segunda fase na história do ensino superior no país. (NEVES e MARTINS, 2016, p. 97). De modo geral, esse período, que vai até 1968, foi marcado pela

expansão do sistema público universitário e do número de matrículas, bem como da federalização de instituições estaduais e privadas, que foram integradas nas nascentes universidades federais (MARTINS, 2009). Uma terceira fase inicia com a Reforma Universitária de 1968, responsável por importantes modificações no sistema de ensino superior do país.

As principais alterações da Reforma Universitária tiveram como objetivo a modernização e a profissionalização do sistema de ensino superior no país e a institucionalização da pós-graduação *strictu sensu*. Assim, a reforma redefiniu um modelo preferencial para a expansão das universidades, tendo por função o ensino, a pesquisa e a extensão (NEVES e MARTINS, 2014, p. 98). Por outro lado, conforme explica Martins (2009), a reforma também foi responsável por criar condições para o surgimento de um novo modelo de ensino superior privado no Brasil, resultado de um aumento da necessidade de vagas e da incapacidade do sistema público em absorver parte dessa demanda. Segundo Martins (2009), o modelo implementado com a reforma trouxe um perfil empresarial ao sistema de educação superior privado no país, voltado a uma formação profissional estrita, com pouco ou nenhum compromisso social e com ausência de estruturas consolidadas de pesquisa e de pós-graduação.

Com o tempo, o Brasil consolidou um sistema de ensino superior bastante heterogêneo e complexo, com dois segmentos que são bem definidos e bastante distintos: um público, que abarca as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais; e um privado, que inclui as IES confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas. Essa estrutura do ensino superior foi formalizada e consolidada na Constituição Federal de 1988. A Constituição também foi responsável por garantir a gratuidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior públicas, além de definir a vinculação da receita tributária para manutenção e desenvolvimento do ensino público federal e, por fim, assegurar à iniciativa privada a participação na oferta do ensino superior, conforme a tendência dos anos anteriores (NEVES e MARTINS, 2016, p. 99). Por outro lado, a interpretação do texto constitucional mostra que o Estado brasileiro não se comprometeu em garantir a universalização da educação superior, o que é corroborado pelo fato de que não houve previsão do princípio da progressividade, como ocorreu no caso do ensino médio. Essa diferenciação mostra uma falta de interesse e perspectiva do Estado de tornar o ensino superior uma realidade no país, tradicionalmente restrito às elites locais (CANAVEZ e DONADELI, 2016).

A partir dos anos 2000, aconteceu outro marco histórico em relação ao ensino superior brasileiro com a mudança de governo, em 2003, que acarretou uma reorientação da política educacional no sentido de fortalecer o ensino público, em especial as instituições federais. De acordo com Martins (2009), foram colocadas em prática ações importantes, como a implantação de novas unidades, contratação de docentes e funcionários mediante concursos públicos, atualização de salários, recuperação de orçamento, dentre outras medidas. Além disso, o governo instituiu diversos programas e conseguiu a aprovação de um conjunto de leis e normativas que concretizam essas transformações.

Conforme explicam Paula e Almeida (2020, p. 1057), essa fase de expansão pode ser compreendida em três diferentes etapas: a) a primeira iniciou com um projeto de interiorização do ensino por meio da criação de universidades e *campi* em regiões não metropolitanas; b) a segunda fase ocorreu com a implementação do programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a fim de garantir a ampliação do acesso e da permanência na educação superior; c) e, por fim, a última fase, entre os anos de 2012 e 2014, voltou-se para a conclusão das novas unidades e a implementação de políticas de desenvolvimento regional. Durante o período, houve também a criação de programas que envolveram a iniciativa privada a fim de ampliar o acesso à universidade, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que destina vagas com bolsas totais ou parciais em IES privadas, e a reestruturação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.

Acerca dessas transformações, as pesquisas sobre o tema apontam opiniões divergentes. De um lado, Diniz e Diniz (2023, p. 191) destacam que os resultados positivos alcançados através dessas políticas foram quantitativos, em razão do aumento significativo do número de instituições, cursos e vagas, e qualitativo, tendo em vista o papel inclusivo das melhorias no sistema de formação superior, que incorporou ao sistema parte da população em condição de vulnerabilidade econômico-social. Essa inclusão foi feita, dentre outras formas, pela aprovação de políticas afirmativas por meio da Lei de Cotas, que garante 50% das matrículas em IES públicas federais a alunos oriundos integralmente do ensino médio público; e pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda por meio de auxílios à moradia, alimentação, transporte, inclusão digital e outros. Segundo os autores, essas políticas foram responsáveis pela democratização do acesso à universidade, principalmente com maior participação de pessoas negras e pardas no sistema de educação superior (DINIZ e DINIZ, 2023).

Por outro lado, as políticas adotadas durante os anos dos governos petistas, em especial entre 2003 e 2010, foram objeto de muitas críticas da sociedade civil e da comunidade universitária. De acordo com Mota Junior (2019, p. 215), as mudanças no ensino superior brasileiro assumem características de uma contrarreforma, tendo em vista à continuidade de uma política de "empresariamento" e privatização da educação superior com características regressivas no que se refere à garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Isso porque, segundo o autor, o que se verificou ao longo dos anos foi o avanço da oferta de vagas via setor privado-mercantil; transferência de recursos públicos para instituições particulares; construção de um sistema de avaliação da pós-graduação em uma lógica meritocrática e regulatória; além de um sistema de gestão que tem como princípio a otimização dos recursos financeiros e de pessoas, o que representa uma pressão negativa sobre as condições de trabalho e a autonomia universitária, dentre outros fatores (MOTA JUNIOR, 2019, p. 229). Esse processo de reforma, que esteve sob forte inspiração das teorias e do projeto educacional do Banco Mundial, parece ser o resultado da tentativa de conciliar políticas de inclusão e de democratização diante de um conjunto de interesses da globalização capitalista e das condicionantes das principais potências e atores imperialistas em termos econômicos, políticos e culturais.

Diante das mudanças ao longo dos últimos anos, o Sistema de Educação Superior brasileiro enfrenta alguns desafios que estão diretamente relacionados com o tema da pesquisa em questão, quais sejam, o problema do financiamento das instituições de ensino superior, as políticas de inclusão e acesso à universidade e a internacionalização.

No caso do financiamento, este tem sido apontado como um dos principais obstáculos para a educação superior, especialmente pública, tendo em vista o alto nível de competitividade no setor e os recursos cada vez mais limitados e restritos (PASCUCI e FISHLOW, 2023). Pascuci e Fishlow (2023, p. 1) explicam que esse cenário é resultado de um processo que transformou o conhecimento em uma mercadoria global, em que as universidades passaram a sofrer com uma série de demandas para tornarem-se mais ágeis, globais e competitivas. No caso do Brasil, esse cenário afeta especialmente as instituições públicas que precisam garantir níveis adequados de qualidade e produtividade, apesar da escassez de fontes de financiamento e de recursos.

Além disso, Regner (2019) destaca que uma das dificuldades está relacionada à priorização da destinação dos recursos do que propriamente a uma limitação orçamentária do Estado. Isso porque, nos últimos anos, grande parte da destinação dos recursos públicos foram para os programas de transferência para as instituições privadas. Assim, enquanto muitas IES

públicas têm sofrido com a falta de recursos, o setor privado passou por um *boom* expansionista com o auxílio de recursos públicos. Apesar do crescimento em termos de matrícula, número de instituições e vagas, essa mudança não se reflete no acesso e qualidade dos serviços educacionais no Brasil, bem como da produção científica e tecnológica do país, que depende em sua maioria das IES públicas.

Além disso, a falta de recursos afeta diretamente às políticas de inclusão ou ações afirmativas no caso das universidades públicas que, em geral, demandam a criação e/ou o fortalecimento das políticas de assistência estudantil. Embora o ensino superior seja gratuito no Brasil, as políticas de permanência são fundamentais para garantir que os(as) estudantes beneficiados pelas políticas afirmativas ou no caso de estudantes em situação de refúgio possam ingressar e concluir os cursos de graduação no país, tendo em vista que a falta de recursos para moradia, alimentação e transporte é uma realidade no seu cotidiano. Mesmo que, atualmente, não haja investimento público em âmbito nacional direcionado diretamente para a educação das pessoas refugiadas, o financiamento da educação pública superior está diretamente relacionado à possibilidade de garantir que as IES continuem implementando as medidas de acolhimento dessa população.

Sobre o acesso à educação superior pública no Brasil, em 2022 completou dez anos desde que a Lei de Cotas foi aprovada no país, marcando alguns avanços no que se refere à inclusão de grupos minoritários e de classes de baixa renda, apesar dos desafios que ainda persistem em relação às dinâmicas raciais e socioeconômicas na universidade. O tema da inclusão no ensino superior brasileiro é antigo e foi resultado de um longo processo de luta e de debate social, protagonizado pelos movimentos negros e antirracistas acerca da necessidade de medidas reparatórias para reversão de "desvantagens sociais historicamente construídas" (SANTOS e SCOPINHO, 2016).

Essas desvantagens são a expressão do racismo estrutural, constitutivo da sociedade brasileira e que se manifesta nos espaços educacionais, responsável por produzir um universo acadêmico profundamente desigual do ponto de vista racial. De acordo com Carvalho (2006, 2022), a segregação racial no meio universitário significa, na prática, que as universidades brasileiras foram instaladas sob o "signo da brancura" e, enquanto formadoras das elites do país, reproduziram uma determinada posição que assegura vantagens e privilégios na estrutura de poder das sociedades racializadas como o Brasil. As universidades negaram, historicamente, não só a presença de docentes, gestores e estudantes negros(as), como também reproduziram o mito da democracia racial brasileiras nos seus modelos de ensino e na sua produção científica e intelectual.

Tendo em vista a manutenção dessas desigualdades ao longo de gerações, as políticas afirmativas surgem no contexto brasileiro com o objetivo de reorganizar as posições e as relações raciais no contexto acadêmico e para além dele. As cotas ou reservas de vagas são algumas das opções para implementar ações afirmativas. Apesar da resistência de parte da sociedade, especialmente em relação às cotas raciais e indígenas, a Lei Nº 12.711 foi aprovada em 2012 e reconhecida como constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no mesmo ano. Quatro anos depois, em 2016, a Lei ainda passou por algumas modificações que passou a incluir pessoas com deficiência como possíveis beneficiários da reserva de vagas.

Recentemente, o sistema de cotas passou por um novo processo de revisão com a aprovação da Lei n. 14.723 de 2023 que modifica os mecanismos para concessão das vagas aos(as) cotistas, além de incluir pessoas quilombolas e diminuir o limite de renda familiar *per capita* para participar do programa. Uma das principais críticas em relação ao atual modelo refere-se ao fato de que as cotas raciais são uma subcota dentro do sistema de cotas sociais o que, segundo Borges e Bernardino-Costa (2022, p. 12), não é suficiente para enfrentar plenamente a dinâmica do racismo e da discriminação racial na sociedade brasileira. Os autores destacam também a importância de aprimorar as políticas de permanência estudantil, ações afirmativas na pós-graduação e a criação de processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas, dentre outras necessidades (BORGES e BERNARDINO-COSTA, 2022).

Além disso, as ações afirmativas no Brasil têm como objetivo combater não só as desigualdades, mas também o racismo e a exclusão epistêmica, que reproduziram o eurocentrismo nas universidades ocidentais e até hoje negam o lugar das diversidades epistêmicas que compõem o país. Por essa razão, autores como José Jorge de Carvalho, da UnB, tem defendido a criação de "cotas epistêmicas", que fazem parte de um processo mais amplo e complexo de descolonização da base colonial que impera nas IES brasileiras com o objetivo de criar espaço para outras bases afro-brasileiras, indígenas e dos demais povos tradicionais (CARVALHO, 2022, p. 21). Esse debate se relaciona diretamente com o tema da inclusão de pessoas refugiadas e migrantes no sistema de educação superior brasileiro tendo em vista que, geralmente, são estudantes que possuem repertórios linguístico, culturais e sociais distintos e, dessa forma, também enfrentam diversas formas de exclusão e discriminação a partir das visões tradicionais na universidade, conforme já defendemos anteriormente (REDIN e BERTOLDO, 2020).

Diante dessa temática, destaca-se também a questão da internacionalização da academia, outro desafio atual no contexto das universidades brasileiras. O tema tem ganhado cada vez mais espaço na agenda da comunidade acadêmica em geral, de gestores e nas

discussões sobre as políticas para o ensino superior, especialmente sob o impacto das transformações sociais e da economia em meio à globalização. Conforme explicam Neves e Barbosa (2020, p. 147), a internacionalização trata-se de um processo social multifacetado e que apresenta significados distintos de acordo com o contexto sócio-histórico e as disputas políticas e interpretativas nos espaços de construção das políticas educacionais. A depender dos caminhos adotados, um dos principais riscos quanto à internacionalização refere-se à dominância do modelo ocidental e eurocêntrico de universidade e a reprodução no Sul Global de novas práticas imperialistas do ponto de vista linguístico, cultural e epistêmico. Além disso, as críticas destacam o reforço de perspectivas neoliberais e um aprofundamento da mercantilização do ensino superior, reforçando ainda mais as desigualdades de acesso à educação (NEVES e BARBOSA, 2020, p. 151).

Nesse processo, as instituições têm sido cada vez mais demandadas a proporcionarem experiências de mobilidade internacional e de integrarem perspectivas internacionais e interculturais no processo de aprendizagem dos(as) estudantes. Duas experiências importantes implementadas pelo governo brasileiro foram o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF). Em síntese, o CsF tinha como proposta gerar um grande impacto no contexto da internacionalização das universidades brasileiras por meio da concessão de milhares de bolsas de mobilidade acadêmica no exterior para estudantes de graduação, doutorado, pesquisadores e docentes.

Já o programa PEC-G tinha como objetivo apoiar estudantes latino-americanos e de países africanos em cursos de graduação em universidades brasileiras. Apesar dos esforços do programa, os dados do Censo da Educação Superior de 2021 mostram que a presença de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras ainda é muito pequena e representa apenas 0,2% das matrículas, com 17.947 estudantes de 172 nacionalidades diferentes. A maior parte dos estudantes estrangeiros são de países da América Latina, como Paraguai, Bolívia e Haiti; e de países africanos de língua portuguesa, como Angola e Guiné-Bissau (INEP, 2022).

Acerca do tema, Rosa (2018) questiona sobre essa suposta abertura das IES à internacionalização já que, em muitos casos, esse apelo não tem sido acompanhado de uma validação dos sujeitos marcados por outras línguas-culturas que não as ocidentais. Para a autora, a internacionalização também significa permitir o acesso à educação superior para estudantes deslocados ou que vivem em locais de conflito, para que possam produzir conhecimento e novas trajetórias de vida também nas universidades brasileiras.

[...]importante que nos questionemos sobre a suposta abertura da instituição à tão sonhada internacionalização. Não seria este o momento de a internacionalizarmos, de fato, possibilitando que estudantes em formação nos países atingidos por diferentes formas de violência possam aqui produzir tanto conhecimento quanto novas narrativas sobre si mesmos (ROSA, 2018).

Nesse sentido, a discussão sobre educação, refúgio e o papel das universidades está diretamente ligada à questão da internacionalização e das ações afirmativas. Além do imperativo social e político das universidades, especialmente as públicas, de se comprometerem com as populações em situação de refúgio, o direito à educação para refugiados no Brasil é sustentado por uma série de normativas nacionais e estaduais.

Na Constituição Federal, enquanto o art. 5º garante a igualdade entre nacionais e estrangeiros residentes no país, o art. 6º reconhece a educação como um direito social. Segundo o art. 208, trata-se de um direito público subjetivo e um dever do Estado, passível de ser exigido inclusive judicialmente. Além disso, a educação tem como base os princípios da igualdade de condições para acesso e permanência; liberdade de ensinar e aprender; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e, por fim, a gratuidade do ensino público (BRASIL, 1988).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o art. 53 prevê que as crianças e adolescentes têm direito à educação, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. O Estatuto ainda assegura o acesso à escola pública gratuita; a igualdade de condições de acesso e permanência; o direito de ser respeitado pelos educadores; dentre outros. Além disso, o art. 5º afirma que nenhuma criança ou adolescente pode ser objeto de negligência, discriminação ou opressão. As afirmações constitucionais e do ECA também aparecem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de incluir outros princípios, dentre eles: respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extra-escolar; e consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996). A incorporação desses princípios, especialmente a universalidade e igualdade no acesso, o respeito às diversidades e a valorização dos diferentes saberes são fundamentais diante dos desafios do direito à educação de refugiados(as) no país.

A legislação nacional específica sobre migração e refúgio também prevê sobre o direito à educação e questões relacionadas. O Estatuto dos Refugiados, de 1997, que define os mecanismos de implementação do documento internacional de 1951 no território brasileiro, destaca a integração local como uma das soluções duráveis na proteção dos refugiados e afirma que no exercício dos seus direitos e deveres, quando houver necessidade de

apresentação de documentos, a condição do refúgio deverá ser considerada, segundo art. 43. Além disso, o art. 44 destaca que o reconhecimento de certificados e diplomas, bem como o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverá ser facilitado, levando em “consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados” (BRASIL, 1997).

Outro importante marco legal na proteção de refugiados(as) é a Nova Lei de Migração de 2017 que prevê de forma taxativa uma série de direitos a todos migrantes, refugiados(as) ou não, que residem no Brasil, inclusive o direito à educação pública, sendo “vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”, o que representa um avanço simbólico e efetivo na garantia dos direitos da população migrante (BRASIL, 2017). Em oposição à lógica securitária e de controle do Estatuto do Estrangeiro, a Nova Lei de Migração surge como uma tentativa de conceber o migrante como sujeito de direitos, e o Estado como responsável pela promoção das políticas públicas. Assim, o art. 3º da Nova Lei define como um dos princípios e diretrizes da política migratória brasileira o acesso igualitário e livre do migrante à educação e outros direitos sociais.

Ou seja, embora sejam muitos os desafios da educação brasileira, inclusive da educação superior, não se pode ignorar que as pessoas migrantes e refugiadas também têm o direito à educação reconhecido não somente em documentos internacionais, mas na legislação interna. Atualmente, o panorama das migrações e do refúgio no Brasil tem demandado às universidades e à sociedade civil atuarem em prol dos direitos dessa população, principalmente na falta de políticas públicas governamentais que tornem efetivos esses direitos. Com base no Estatuto dos Refugiados e na Lei de Migração, as universidades brasileiras têm liderado esforços na implementação de políticas voltadas para a proteção, promoção de direitos e inclusão social, como será explorado no próximo tópico.

4.1.2 A atuação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello na defesa e efetividade dos direitos das pessoas refugiadas no Brasil

Apesar dos desafios e limitações das IES brasileiras, Friedrich e Gediell (2014) explicam que a universidade se trata de um lugar específico e privilegiado para a construção de políticas públicas, em geral, e de uma política migratória voltada à hospitalidade e a cidadania das pessoas migrantes e refugiadas. Nesse mesmo sentido Ruano e Lopes (2019) destacam que as IES públicas possuem uma missão transformadora na sociedade, inclusive frente aos desafios da mobilidade humana internacional. Essa concepção, embora seja cada

vez mais aceita pela comunidade acadêmica nos dias atuais, passou por um longo processo de diálogo, tratativas e iniciativas dentro das IES até assumirem um papel como protagonistas na luta pela proteção das pessoas refugiadas no Brasil.

Nesse processo, o ACNUR criou, em parceria com as IES públicas ou privadas, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello, com o objetivo de incentivar as universidades a promoverem os direitos das pessoas refugiadas "por meio da extensão, na busca de soluções a questões concretas e, por meio da pesquisa, na análise e formulação teórica dos problemas e soluções" (FRIEDRICH e GEDIEL, 2014). Ao longo dos últimos anos e entendendo a complexidade do fenômeno migratório contemporâneo na sociedade brasileira e dos seus desafios, as universidades têm assumido um protagonismo voltado à criação de dispositivos para acolher ou auxiliar no processo de integração dessa população, seja por meio do acesso à educação ou de outros mecanismos de inclusão, como assistência jurídica, acessibilidade linguística, revalidação de diplomas, dentre outros.

A Cátedra Sérgio Vieira de Mello trata-se de um modelo de cooperação entre o ACNUR e as Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, com o objetivo de difundir conhecimento sobre o tema do refúgio, além de promover apoio às pessoas em situação de refúgio. Os primeiros convênios foram criados logo após o ataque terrorista da Al-Qaeda, em 2003, no Iraque, que vitimou o brasileiro Sérgio Vieira de Mello, funcionário de carreira do ACNUR. Em razão dos seus vínculos com o ACNUR e o Brasil, o Escritório Regional para o Sul da América do Sul, responsável à época pela atuação do ACNUR no Brasil, apresentou a ideia da criação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, a fim de estabelecer parcerias entre a instituição e as Universidades brasileiras. Assim, após algumas tentativas, foi implementada a primeira CSVN no Brasil com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2004, cuja proposta inicial tinha como objetivo implementar e ampliar cursos e pesquisas em Direito Internacional dos Refugiados e Direito Internacional Humanitário, temáticas muito pouco discutidas à época no Brasil (JUBILUT et al., 2020).

De acordo com Moreira (2015), a inauguração dessas parcerias pelo ACNUR pode ser compreendida diante do contexto global do refúgio logo após os atentados de 11 de setembro, quando se observou uma tendência de securitização das políticas migratórias e de refúgio, especialmente por parte dos países do Norte Global. Simultaneamente a esse processo, os fluxos de pessoas em situação de refúgio passaram a ter como destino, em grande parte, os países das mesmas regiões de origem ou outros países do Sul Global em razão das dificuldades de deslocamento e também das barreiras de acesso ao refúgio nos países do norte (MOREIRA, 2015).

Em relação ao cenário latino-americano, no mesmo ano em que a CSVM foi lançada, em 2004, os governos da América Latina reuniram-se em razão dos vinte anos da Declaração de Cartagena, que resultou na Declaração e Plano de Ação do México. Na época, o documento tinha como objetivo gerir os fluxos de migrantes forçados na região, principalmente de colombianos. Além disso, no caso do Brasil, foi proposta a criação do programa regional de reassentamento, o que resultou na reabertura do escritório do ACNUR no país em 2004, com o objetivo de auxiliar na sua implementação (MOREIRA, 2015). Nesse cenário, o PAM destacou também a necessidade de fortalecer a cooperação dos Estados da região com as instituições acadêmicas e de investigação da América Latina nos campos da investigação interdisciplinar, da promoção e da formação do direito internacional dos refugiados. Dessa forma, o plano atribuiu às universidades a tarefa de aprofundar o conhecimento na temática por meio de estudos e publicações na área, a qual ainda era muito incipiente na região, inclusive no Brasil (PAM, 2015).

No entanto, após o período inicial de instalação das Cátedras nas universidades brasileiras, o projeto passou por uma fase de estagnação, tendo sido relançado em 2010 pelo ACNUR no contexto da Declaração de Brasília no mesmo ano. Em síntese, a Declaração afirmava a importância de retomar as ações para efetivar o PAM, bem como na busca por soluções duradouras na região, tendo em consideração o perfil urbano dos(as) refugiados(as) da América Latina. Diante desse contexto, identificou-se que as universidades poderiam atuar em prol dos direitos das pessoas refugiadas não somente em termos de contribuições acadêmicas, mas também como um ator propulsor da integração local por meio dos seus três pilares, ensino, pesquisa e extensão (MOREIRA, 2015).

Em 2010 também ocorreu o primeiro seminário nacional das Cátedras, sediado pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) com a participação de outras 10 IES. De acordo com Moreira (2015), o ACNUR salientou à época a importância de realizar encontros anuais entre as Cátedras estabelecidas com o objetivo de compartilhar experiências e "boas práticas" entre as instituições, bem como estreitar as relações com a agência especializada da ONU. Ao final do evento, as IES participantes lançaram um Plano de Ação com o objetivo de ampliar as Cátedras no Brasil. Além disso, dentre os objetivos do plano destacam-se a integração das universidades nas redes de proteção e assistência a solicitantes da condição de refúgio e pessoas refugiadas; a criação de espaços acadêmicos interdisciplinares para discussão do tema do refúgio e a promoção do diálogo com as pessoas refugiadas a fim de compreender melhor sua realidade e desafios no país (MOREIRA, 2015).

Com o passar dos anos, outras instituições aderiram ao projeto e fecharam acordos com o ACNUR, além de reorganizar a sua abordagem a partir de três diferentes eixos: pesquisa, ensino e extensão, conforme mencionado. O eixo de ensino tem como ênfase a difusão acadêmica da temática das migrações e do refúgio, por meio da inclusão da temática em disciplinas ofertadas nos cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, faz parte desse mesmo eixo as ações que promovem o acesso e a permanência de refugiados na educação superior. Já o eixo de pesquisa busca fomentar a realização de pesquisas e publicações na área, enquanto o eixo da extensão é pensado para oferecer serviços e benefícios diretos à população refugiada no Brasil (JUBILUT et al, 2020). Atualmente, também pode-se citar um quarto eixo, de *advocacy* ou incidência política e formulação de políticas públicas, que diz respeito à atuação das universidades com as autoridades em níveis municipal, estadual e/ou nacional (CSVM e ACNUR, 2022).

Atualmente, a presença das Cátedras está em 35 universidades brasileiras, com atuação em todas as regiões do país, distribuídas em 13 unidades federativas (CSVM e ACNUR, 2022). Apesar dessa capilaridade, ainda existe uma concentração da CSVM nas instituições das regiões Sul e Sudeste, com somente uma parceria na região norte, na Universidade Federal de Roraima, por exemplo. Além disso, conforme destaca Egas, representante do ACNUR no Brasil, o modelo das Cátedras está amparado também no Pacto Global para Refugiados, firmado em 2018, e que prevê a criação de uma rede acadêmica global com o intuito de facilitar a realização dos objetivos do Pacto, demonstrando a importância da academia em relação ao Direito Internacional dos Refugiados e na promoção dos direitos das pessoas refugiadas. A partir da experiência brasileira, pode-se afirmar que essas IES fazem parte da rede de proteção disponível para as pessoas refugiadas no país e são consideradas centrais para o fortalecimento dos direitos e da capacidade de integração e acolhimento nas cidades e presença da CSVM (EGAS, 2020, p. 16).

Dentre os diversos eixos de atuação, as IES também contribuem diretamente para viabilizar o acesso à educação de pessoas refugiadas, incluindo a educação superior e a pós-graduação. A estratégia adotada pelas instituições é garantir procedimentos de ingresso facilitados no ensino superior para pessoas em situação de refúgio, solicitantes e até mesmo migrantes com vistos humanitários que já residem no Brasil. Por meio dessas iniciativas, em 2023, 22 universidades conseguiram garantir 962 vagas específicas em cursos de graduação, com 613 estudantes matriculados(as) atualmente (CSVM e ACNUR, 2023). Além disso, muitas universidades têm desenvolvido e ampliado suas políticas de permanência por meio da concessão de bolsas de estudo, auxílios financeiros, auxílio-alimentação, auxílio-moradia ou

residência estudantil, dentre outros. De acordo com a CSVN e o ACNUR (2022), essas políticas têm como objetivo promover processos de integração local das pessoas refugiadas, além de considerar as dificuldades inerentes à condição de deslocamento forçado.

Embora a CSVN tenha completado seus quinze anos de atuação em 2019, desde o lançamento do primeiro relatório nacional em 2016, é possível identificar a expansão e a evolução da atuação das Cátedras, bem como seu estado atual e possíveis caminhos para o futuro. Acerca do acesso ao ensino superior para pessoas refugiadas, em 2016, somente seis IES conveniadas relataram a adoção de procedimentos de ingresso facilitado em cursos de graduação ou pós-graduação. De acordo com o relatório, nesse mesmo ano, foram oferecidas ao todo 11 (onze) vagas específicas para as pessoas refugiadas (CSVN e ACNUR, 2016). Em relação às demais áreas de atuação, nesse período, a maioria das universidades informou a realização de atividades de orientação jurídica e documental e a oferta de cursos de português abertos para refugiados(as) e solicitantes (CSVN e ACNUR, 2016).

Em 2017, o número de universidades conveniadas aumentou de quinze para dezessete IES. Dentre as novas instituições que passaram a integrar o convênio destaca-se a Universidade Federal de Roraima, passando a incluir a região Norte na rede das CSVN. Além disso, houve uma mudança significativa em relação ao ingresso, com nove universidades com processos de admissão especiais, mais de 100 vagas ofertadas em cursos de graduação e pós-graduação e, aproximadamente, 70 estudantes refugiados que ingressaram nessas IES entre 2016 e 2017. (CSVN e ACNUR, 2017). As IES identificaram os principais desafios naquele momento, dentre os quais destacou-se a necessidade de sensibilização dos gestores universitários sobre a situação das pessoas refugiadas e a dificuldade de acesso à documentação. Além disso, discutia-se a necessidade de criação de mecanismos para comprovação da conclusão do ensino médio, bem como da importância de que as oportunidades universitárias fossem amplamente divulgadas entre as comunidades migrantes e refugiadas no Brasil (CSVN e ACNUR, 2017).

No ano seguinte, outras três universidades implementaram processos simplificados de admissão para pessoas refugiadas, enquanto outras cinco estavam em fase de desenvolvimento de programas similares, reforçando o papel da CSVN na promoção de políticas voltadas para o ingresso e a permanência no ensino superior. Assim, em 2018, foram ofertadas mais de 370 vagas por 11 (onze) IES e, aproximadamente, 86 estudantes refugiados ingressantes ao longo do ano. Além disso, nesse ano, também foram ampliadas as atividades de extensão e os serviços disponibilizados pelas universidades conveniadas para a população

refugiada, principalmente em relação aos programas de apoio à permanência, apoio psicossocial, assessoria jurídica e integração laboral (CSVM e ACNUR, 2018).

Em 2019 e 2020, mais universidades passaram a ofertar vagas e processos de ingresso específicos para pessoas refugiadas e solicitantes, passando de 117 estudantes ingressantes no ano de 2019 para 339 estudantes refugiados(as) matriculados(as) em IES vinculadas à CSVM em 2020 (CSVM e ACNUR, 2019; 2020). O relatório de 2020 destaca também a possibilidade de divergência nesses números, tendo em vista que algumas IES também possuem programas de reingresso para pessoas refugiadas, além de outros estudantes que ingressaram por meio das vias regulares (CSVM e ACNUR, 2020). Além disso, também se intensificaram nesse momento as discussões e esforços relacionados ao tema da revalidação de diplomas no Brasil que, apesar da facilitação documental prevista no Estatuto dos Refugiados, era excessivamente burocrático e custoso, mesmo para as pessoas refugiadas. Assim, durante esse período, outras universidades criaram procedimentos específicos para revalidar os diplomas das pessoas refugiadas de forma facilitada, totalizando oito IES, além da aprovação de leis estaduais que determinaram a isenção do pagamento das taxas de revalidação nas universidades públicas do Estado de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná (CSVM e ACNUR, 2020).

Nos dois anos que se seguiram, em 2021 e 2022, o número de universidades com procedimentos de ingresso facilitados aumentou consideravelmente, totalizando 22 IES, sendo 18 delas por meio de edital específico. Em conjunto, essas universidades garantiram 771 vagas para pessoas refugiadas ou solicitantes dessa condição em cursos de graduação no final de 2022. Dessa forma, entre 2021 e 2022, a CSVM promoveu o acesso ao ensino superior de, aproximadamente, 500 pessoas refugiadas ou em situação de proteção internacional (CSVM e ACNUR, 2021; 2022). Nesse contexto, os relatórios também identificaram algumas dificuldades em torno do acolhimento desses estudantes e, conseqüentemente, um avanço em relação às iniciativas de permanência por parte das instituições. (CSVM e ACNUR, 2022).

Apesar dos avanços percebidos ao longo dos últimos anos e da intensa atuação da CSVM nas IES, as atuais pesquisas sobre o tema mostram que ainda são muitos os desafios das políticas de inclusão das pessoas refugiadas nas universidades brasileiras, seja em termos de acesso, acolhida ou permanência.

Tendo em vista o princípio da autonomia universitária, cada IES tem suas próprias regras e procedimentos para a disponibilidade das vagas, a seleção dos(as) estudantes selecionados(as), bem como a criação das políticas de acolhimento e de permanência. Essa

diversidade também existe em relação ao público destinatário e com relação aos requisitos legais, com variações entre três categorias, sendo elas: pessoas refugiadas já reconhecidas pelo CONARE (Comitê Nacional para Refugiados); pessoas que solicitaram refúgio no Brasil e aguardam julgamento e pessoas com vistos ou autorização de residência por razões humanitárias. Em alguns casos, as vagas são destinadas para pessoas que se enquadram em qualquer dessas modalidades e em outros casos pode haver limitações para um ou outro caso.

De acordo com a pesquisa de Rocha, Azevedo e Mendes (2022), a disponibilidade de vagas e os critérios de seleção também variam entre as instituições. Em alguns casos, as IES disponibilizam um número pré-definido de vagas sem limitação de cursos, enquanto outras oferecem vagas de acordo com cada curso de graduação e outras restringem a oferta às vagas ociosas ou remanescentes, fato que limita consideravelmente as opções de cursos que os(as) candidatos refugiados(as) podem se inscrever. Sobre o processo de seleção, este também é bem variado e inclui formatos diversos, desde a realização de análise documental por equipes técnicas até a exigência de prova escrita, prova objetiva, redação ou carta de intenções, entrevista, dentre outras possibilidades, como a utilização das notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, de modo geral, as instituições não exigem comprovação de proficiência em língua portuguesa como requisito para participação nos programas, com algumas exceções, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ROCHA, AZEVEDO e MENDES, 2022).

Nesse sentido, Pavan (2022) destaca que existe uma falta de parâmetros legislativos mais específicos sobre as etapas do processo, a documentação necessária, bem como as políticas de permanência. Essa lacuna faz com que a facilitação prevista em lei, no Estatuto dos Refugiados, careça de sentidos práticos, assumindo diferentes versões de acordo com o jogo de forças políticas no contexto da autonomia universitária. Segundo Rocha, Azevedo e Mendes (2021), a depender da instituição em que o candidato participe da seleção o acesso pode ser mais ou menos facilitado. Para os autores, um certo grau de padronização é importante para que o ingresso ao ensino superior possa alcançar mais pessoas em condição de refúgio, em especial em relação a não cobrança para participação nos processos seletivos e para matrícula; a acessibilidade linguística em sites, resoluções e editais e; por fim, a padronização relativa à solicitação de documentos escolares e migratórios (ROCHA; AZEVEDO e MENDES, 2022).

Sobre as políticas de acolhimento e permanência para os(as) candidatos selecionados(as), o relatório anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello de 2022 destacou que pelo menos 28 IES vinculadas à CSVN possuem algum tipo de assistência e iniciativas de

permanência para os(as) estudantes(as). A principal forma de suporte tem sido realizada por meio de bolsas de estudo, auxílio financeiro, auxílio alimentação e moradia (CSVM e ACNUR, 2023). No entanto, não foi possível identificar quais são as universidades que oferecem esse tipo de suporte, tampouco se essas políticas de permanência foram criadas ou reestruturadas a partir das especificidades das demandas dos(as) estudantes refugiados(as) ou se trata das políticas de assistência estudantil regulares.

Apesar da importância dessas políticas de inclusão, são diversas as barreiras e o idioma tem sido classificado como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes (BERTOLDO, 2020; PERES et al, 2022; ROCHA et al, 2021). De acordo com Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022), os desafios quanto ao idioma estão relacionados não somente com o processo de aprendizagem e de compreensão dos conteúdos como também nas relações com os demais colegas e a comunidade acadêmica em geral. Segundo os autores, esses efeitos foram minimizados nas universidades em que os estudantes participam de cursos de português antes do início das aulas, como na UFPR, ou tiveram que comprovar proficiência linguística para a inscrição no programa, como é o caso da UFRGS. Nesses casos, os(as) estudantes entrevistados na pesquisa relataram uma maior confiança em relação ao idioma, bem como uma melhor inserção dentro da universidade (PERES et al 2022) .

Embora possamos dizer que exista um consenso de que a dimensão linguística é uma questão central quando se fala em acolhimento de estudantes em situação de refúgio, as percepções sobre o tema e as possíveis soluções estão longe de alcançarem a unanimidade. Rosa (2018), por exemplo, entende que a facilitação do ingresso fica comprometida nos casos em que se exige do(a) candidato(a) algum tipo de proficiência, seja por meio de provas regulares como o CELPE-Bras, para a realização de provas de redação ou até mesmo para a compressão dos editais e normativas que, na maioria dos casos, são divulgados no idioma local. Segundo a autora, são fatores como esse que interferem na eficácia dessas políticas de hospitalidade, onde a língua assume um papel de violação de direitos e na manutenção da universidade "como lugar que ainda enclausura (e se enclausura para) o diferente" (ROSA, 2018, p. 1548).

Com relação ao idioma, de acordo com dados da CSVM e ACNUR de 2023, vinte e três IES ofertam cursos de português para estrangeiros. Esses dados, contudo, não indicam se esses cursos fazem parte de alguma política específica de acolhimento linguístico, sendo fundamental avançar nas pesquisas sobre o tema. Nesse sentido, destacamos a experiência implementada na Universidade Federal do Paraná que, em 2019, aprovou um Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para estudantes refugiados,

conhecido como Ano Zero. O programa trata-se de um ano letivo diferenciado direcionado aos estudantes migrantes e refugiados e tem como objetivo proporcionar “adaptação, acolhimento, integração e inserção do estudante migrante à vida universitária e social do país” (UFPR, 2019). Assim, durante esse período, os(as) estudantes compõem sua grade curricular com aulas de língua portuguesa voltadas à vida acadêmica, de informática e de direito brasileiro, além de algumas disciplinas introdutórias do curso escolhido. Atualmente, trata-se da única IES com um programa específico direcionado para o acolhimento desses estudantes e que poderia ser replicado em outras universidades a fim de atender as demandas específicas das pessoas refugiadas.

Os desafios da permanência, no entanto, vão além da dimensão linguística. As pesquisas têm apontado também para uma realidade comum vivenciada por estudantes nas instituições, caracterizada por casos frequentes de xenofobia e racismo. Segundo Redin e Bertoldo (2021), essas formas de discriminação manifestam-se de diferentes maneiras na universidade, seja de forma explícita, implícita ou através de sua forma estrutural e institucional. Nesse sentido, os estudos de Ruano (2019), Redin e Bertoldo (2021), assim como Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022) identificaram situações de preconceito que se manifestam nos relatos dos(as) estudantes migrantes sobre a dificuldade de relacionamento com colegas, professores e servidores, o isolamento em sala de aula e a dificuldade para integrar grupos de trabalho em sala de aula. Conforme já defendemos anteriormente, essas situações são marcas de uma universidade que não sabe lidar com a diferença e que, ao ver a ameaça da estrangeiridade constituída nesse outro migrante e refugiado, reage para excluir e sobreviver.

A fala de Amjad – “eu vi uma coisa nos brasileiros, que eles têm medo dos estrangeiros” – sintetiza a estrutura psicossocial que está na gênese da xenofobia e também das mais variadas manifestações de discriminação: o medo do outro, que é o medo do desconhecido, do diferente, daquilo sobre o que não se tem domínio ou se pode acessar. [...]A estrangeiridade está associada ao que não se quer ser, ao que não se reconhece, situando o racismo estrutural nas relações de estranhamento e exclusão que se dão no contexto acadêmico (REDIN e BERTOLDO, 2021, p. 313).

Ocorre que, a partir do momento que as IES criam políticas de ingresso específicas para uma determinada população, como é o caso das pessoas migrantes e refugiadas, é fundamental que esse processo de inclusão seja acompanhado de mudanças nos mais diferentes espaços e processos acadêmicos. Isso significa que as situações de isolamento e as dificuldades dos(as) estudantes não podem ser tratadas como questões pontuais ou individuais, mas estão diretamente relacionadas ao acolhimento e dizem respeito a toda

universidade. Por isso, para além de garantir recursos econômicos e aulas de idiomas, as políticas de permanência devem passar por uma preparação e sensibilização da comunidade acadêmica em geral, bem como de mudanças estruturais, mesmo que de forma gradual. A partir do que explica Rosa (2018), esse é o momento de assumirmos uma postura de questionamento constante dos espaços e práticas estáveis da Universidade já que, embora a lei assegure o dever da hospitalidade (com a criação das políticas de ingresso), essa mesma lei não garante a identificação ou o reconhecimento da alteridade.

Por outro lado, Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022) destacam a importância dos grupos de ensino, pesquisa e extensão voltados à temática migratória e de refúgio nas IES que têm processos seletivos diferenciados para as pessoas refugiadas. Em geral, boa parte das ações de acolhimento e apoio aos estudantes são iniciativas desses grupos que, atualmente, podem ser considerados a principal rede de apoio no ambiente acadêmico. Embora esses grupos desempenhem um papel crucial no processo de acolhimento e na formação de laços entre os estudantes, a continuidade e o aperfeiçoamento dessas políticas depende da sua institucionalização e de um trabalho conjunto com o Estado, a sociedade civil e a comunidade acadêmica com um todo.

Por fim, entendemos que, apesar dos desafios inerentes à implementação de políticas inclusivas como essas, a análise dos relatórios e pesquisas existentes demonstra que muitos avanços foram alcançados, notadamente por meio da atuação das Cátedras Sérgio Vieira de Mello em universidades públicas e privadas do Brasil. Nesse sentido, em 2021, um relatório produzido pelo ACNUR em parceria com o *Migration Policy Institute* buscou identificar oportunidades para crescimento no contexto do reassentamento e dos caminhos complementares em determinadas regiões do planeta. O relatório apresentou importantes observações sobre a atuação nas regiões e possibilidades de desenvolvimento na área (ACNUR e MPI, 2021). Em relação à América do Sul, o relatório identifica boas oportunidades de criação de caminhos educativos complementares para pessoas refugiadas na América do Sul, citando a experiência da Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil que proporcionou parcerias entre o ACNUR e diversas instituições de ensino superior no país (ACNUR e MPI, 2019).

O documento destaca, contudo, que a criação de caminhos educativos poderia ter como foco pessoas deslocadas da região, tendo em vista que o idioma poderia ser um obstáculo significativo para refugiados de outras regiões. Apesar dessas e outras limitações, considerando a rede formada pelas universidades da CSVM e a experiência adquirida ao longo dos últimos, entendemos que o Brasil apresenta condições muito favoráveis e únicas na

América do Sul para o desenvolvimento de caminhos educativos complementares, como será discutido nos tópicos que seguem (ACNUR e MPI, 2019).

4.2 OS CAMINHOS EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES PARA REFUGIADOS(AS) NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O interesse global nos caminhos complementares, especificamente em oportunidades educacionais e laborais, tem crescido rapidamente nos últimos anos. De acordo com o ACNUR e MPI (2021), o conflito na Síria em particular chamou a atenção entre atores privados e governos, inspirando o surgimento de vias adicionais para pessoas deslocadas pela guerra (ACNUR e MPI, 2021). Posteriormente, alguns estados manifestaram seu compromisso com os caminhos complementares na Declaração de Nova Iorque, em 2016, e confirmaram esses compromissos no Pacto Global para Refugiados, em 2018, e na Estratégia de três anos (2019-2021) para o Reassentamento e Caminhos Complementares (ACNUR e MPI, 2021). Em 2023 aconteceu o 2º Fórum Global para Refugiados, em que diversos países reforçaram seu comprometimento com a ampliação e manutenção de vias complementares, incluindo o Brasil (ACNUR, 2023b).

Conforme discutimos anteriormente, o Brasil apresenta uma rede consolidada de universidades que atuam diretamente na promoção dos direitos das pessoas refugiadas por meio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, incluindo o acesso à educação superior. Durante o Fórum Global, o governo brasileiro destacou que a academia continuará tendo um papel fundamental em relação aos objetivos do Pacto e do próprio Fórum Global. Além das ações e iniciativas já lideradas pelas IES, o país espera que sejam criadas mais de 16.400 vagas de ingresso facilitado para pessoas refugiadas no ensino superior brasileiro nos próximos quatro anos. Além disso, o país também se comprometeu com a "criação de um novo programa de reassentamento e vias complementares com a adoção de um modelo de patrocínio comunitário como ferramenta de integração local", dentre outros compromissos (ACNUR, 2023).

Com base no que já foi discutido nesse trabalho, percebe-se a existência de um cenário favorável para a criação de caminhos educacionais complementares no Brasil. Isso se dá, especialmente, em razão da presença da CSVN, do interesse das IES em promover o acesso à educação superior para esse público e do compromisso firmado pelo governo brasileiro nos dois últimos Fóruns Globais sobre Refugiados. Assim, nas próximas seções refletimos sobre

alguns dos principais desafios e caminhos a serem percorridos para a sua implementação pelas universidades brasileiras. Para essa finalidade, utilizamos os materiais oficiais do ACNUR, da UNESCO, de institutos de pesquisa e organizações que atuam na promoção de caminhos educativos complementares em países terceiros, além de artigos científicos e outros estudos necessários para embasar as discussões aqui apresentadas.

4.2.1 Pressupostos e padrões mínimos de proteção

Uma das primeiras barreiras a ser enfrentada para a criação de caminhos complementares é a falta de familiaridade com os conceitos e objetivos desse modelo entre os atores da sociedade civil, universidades e governos. Em muitos locais, a implementação de oportunidades educacionais ou laborais específicas para pessoas refugiadas têm sido centradas principalmente para aqueles que já se encontram no país. Embora essas iniciativas sejam fundamentais, diversos Estados se comprometeram no Pacto Global com a ampliação de rotas alternativas, sendo esse um dos principais objetivos globais no que se refere ao refúgio. No entanto, em geral, identifica-se que há menos envolvimento dos atores locais e de governos nas oportunidades para que pessoas refugiadas em terceiros países, sendo o desconhecimento do tema uma das razões para tanto (ACNUR e MPI, 2021).

Um exemplo da falta de familiaridade acerca dos caminhos complementares no caso do Brasil se deu na criação do Programa Emergencial Solidariedade Acadêmica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De acordo com o Edital n. 30 de 2022, o programa tinha como objetivo "propiciar acolhimento de docentes e pesquisadores refugiados, que tenham interesse em atuar no Sistema Nacional de Pós-Graduação como Professor Visitante no Brasil" (CAPES, 2022). Além disso, o edital previa como uma das responsabilidades da IES titular do projeto a emissão das "passagens de ida e de volta, do país de origem para o Brasil, assim como o retorno, quando for o caso".

Em outras palavras, esses elementos sugeriam que o programa era voltado para caminhos complementares, permitindo que pessoas refugiadas em países de primeiro asilo viessem para o Brasil para atuar como docentes visitantes ou pesquisadores. Posteriormente, a CAPES disponibilizou uma lista de documentos aceitos para comprovação da necessidade de proteção. Essa lista inclui diferentes grupos de pessoas que poderiam participar do edital, quais sejam, pessoas refugiadas de qualquer nacionalidade com CRNM, RNE ou certidão de confirmação da condição de refugiado perante o Estado Brasileiro; solicitantes de refúgio com a certidão comprobatória; residentes por razões humanitárias; residentes venezuelanos e

apátridas com documento comprobatório da solicitação de reconhecimento dessa condição ou CRNM, em caso de pessoa já reconhecida como apátrida (CAPES, 2023a). Todos esses documentos, contudo, exigem que a pessoa já esteja em território nacional e tenha se regularizado no país, o que parecia contrariar os objetivos principais do programa.

A CAPES também promoveu uma Reunião Técnica de forma virtual sobre o Programa Solidariedade Acadêmica com representantes da instituição, do ACNUR e outras organizações com o objetivo de elucidar questões sobre o edital (CAPES, 2023b). Nessa oportunidade, algumas IES participantes questionaram a possibilidade de participação de candidatos que não residiam no Brasil no momento da inscrição, mas que, em caso de aprovação, poderiam se deslocar ao país para as atividades da bolsa, conforme determina o edital. A orientação da CAPES e do ACNUR foi no sentido de que para a implementação da bolsa a pessoa interessada deve residir e ter conta bancária no país. Contudo, nem o Edital e tampouco as demais orientações do órgão estabeleceram o momento correto para a apresentação dos documentos de comprovação da condição de refúgio, bem como qual o procedimento a ser adotado em relação aos candidatos que não residiam no país no momento da seleção (CAPES, 2023b). Além disso, o órgão não disponibilizou orientações sobre as vias legais para que essas pessoas pudessem vir ao país após terem sido selecionadas e tampouco foram apresentadas informações ou mecanismos para garantir as salvaguardas de proteção considerando a condição de refúgio.

Embora o Brasil possua vias legais bastante facilitadas de acesso a vistos humanitários e outros documentos que garantem estadia legal, a falta de familiaridade com o modelo das vias alternativas gerou dúvidas sobre o público-alvo do programa e sobre os procedimentos a serem adotados no programa criado pela CAPES. Não sendo o Brasil considerado um país tradicional em políticas de reassentamento e tendo vivenciado grandes fluxos de migração espontânea, torna-se mais desafiador entender como essas vias podem funcionar em contextos como esse, para além das soluções duradouras tradicionais. Por essa razão, antes de implementar um programa para beneficiar refugiados(as) em países de primeiro asilo é fundamental compreender os conceitos, as salvaguardas de proteção e as experiências que já existem em outros locais. Isso contribui para definir melhor o público-alvo dessas políticas, assegurando que os procedimentos estejam em conformidade com os padrões internacionais e beneficiem pessoas que estejam em necessidade de proteção em outros países.

Tendo em vista que os caminhos complementares são vias migratórias, estes devem ser implementados de tal forma que garantam os direitos das pessoas refugiadas e suas necessidades de proteção. Nesse sentido, uma das questões centrais acerca dos caminhos

complementares são as salvaguardas de proteção ou padrões mínimos. Esses consistem em orientações para os Estados e demais partes colaboradoras com garantias de proteção às pessoas refugiadas ao estabelecer vias complementares de admissão de pessoas refugiadas:

Direito a solicitar asilo e proteção contra a devolução	Significa que as pessoas beneficiárias das vias complementares em países terceiros devem ter a garantia contra a devolução aos seus países de origem, cumprindo a proteção do princípio do <i>non-refoulement</i> . Segundo o ACNUR (2019b, p. 12) isso significa que essas pessoas devem ter o direito de retornar ao país de primeiro asilo na mesma condição anterior a sua saída ou possam solicitar asilo no terceiro país ou outro status legal que garanta sua permanência mesmo após o término do programa de migração do qual está participando.
Acesso a vias complementares	Segundo o ACNUR (2019b), a facilitação do acesso às vias complementares e a remoção das principais barreiras que as pessoas refugiadas enfrentam nesse processo consistem em um objetivo primário para a efetividade e o cumprimento dos objetivos por meio dessas ferramentas. Isto inclui a adoção de procedimentos simplificados, podendo envolver a modificação de requisitos documentais ou garantias financeiras, bem como maior flexibilidade em relação às situações que possam exigir um retorno dessas pessoas aos países de origem. Além disso, a acessibilidade também inclui a necessidade de estabelecer sistemas por meio dos quais as pessoas refugiadas possam acessar de forma autônoma e independente.
Critérios e desenho de programas focados na proteção	Trata de garantir que as vias complementares não sejam discriminatórias e não façam distinções baseadas em nacionalidade, gênero, raça, crença, classe ou opinião política. Conforme o ACNUR (2019b), os critérios de seleção devem ser objetivos e levar em consideração a situação específica das pessoas refugiadas, bem como suas necessidades educacionais, médicas ou psicológicas, bem como o contexto geral da proteção no país de asilo.
Status e documentação legal em terceiros países	Refere-se à necessidade de que as pessoas refugiadas beneficiárias tenham acesso a um status legal e documentação no terceiro país. Além disso, é importante que os Estados viabilizem processos mais flexíveis devido às condições específicas das pessoas refugiadas que, em muitos casos, não conseguem ou não podem obter certos documentos com seus países de origem.
Acesso à justiça, direitos e serviços em terceiros países	Em relação a esse quesito, o ACNUR (2019b) destaca que devem ser assegurados às pessoas refugiadas beneficiárias mecanismos de acesso à justiça e que incluem práticas de emprego justas, liberdade de discriminação e exploração, bem como de outros riscos que possam estar associados à mobilidade para um terceiro país. Além disso, outros serviços são fundamentais às pessoas recém-chegadas, como saúde, educação, assistência legal e psicossocial, habitação e suporte com o idioma local.
Respeito ao direito à	Trata de garantir que as pessoas refugiadas que migram por meio de vias complementares possam manter suas unidades familiares sempre

unidade familiar	que possível. Para o ACNUR (2019b), a realidade prática tem demonstrado que o suporte familiar pode maximizar as oportunidades concedidas, sejam educacionais ou profissionais.
Prevenção de apatridia	Nesse caso, o acesso às vias complementares não deve aumentar os riscos de apatridia, por exemplo, em casos em que haja acesso limitado a certidões de nascimento e/ou outros documentos.
Confidencialidade e proteção de dados	Tendo em vista a natureza sensível dos dados e das informações pessoais das pessoas refugiadas que possam ser beneficiadas por vias complementares, a confidencialidade e o respeito aos direitos de personalidade são parte da estratégia de proteção e, por isso, são fundamentais na implementação deste modelo de admissão.
Alinhamento com estratégias de proteção e solução	Refere-se à importância de que os Estados interessados em implementar vias complementares atuem juntamente com o ACNUR para identificar situações e populações de refugiados onde as oportunidades podem ter um impacto estratégico no contexto abrangente da proteção de pessoas refugiadas. Nesse sentido, a troca de informações entre os Estados e o ACNUR pode contribuir para o melhor aproveitamento das oportunidades pelas pessoas refugiadas em regiões específicas, além de garantir que os programas oferecidos estejam de acordo com as estratégias mais amplas de proteção.
Pessoas refugiadas no centro dos processos	Por fim, é recomendado que as pessoas refugiadas e suas comunidades sejam incluídas como participantes analistas e avaliadoras na construção de caminhos para a proteção e soluções duradouras. A integração das perspectivas das pessoas interessadas permite observar situações que demandam um tratamento mais específico, superar os obstáculos e melhorar as estruturas e os processos para que as oportunidades sejam acessíveis e seguras para todas as pessoas que necessitam.

Quadro 1- Considerações e salvaguardas de proteção (elaborado pela autora).

Sobre a questão dos padrões mínimos, Wood (2020) destaca que estabelecer esses requisitos e salvaguardas é fundamental para que os caminhos complementares atinjam seus objetivos principais e também para assegurar que os Estados cumpram as obrigações e os compromissos internacionais firmados. Primeiramente, a autora destaca sobre o princípio da adicionalidade que significa que os caminhos complementares, além de serem considerados adicionais ao reassentamento, devem levar a um aumento geral do número de soluções disponíveis para refugiados em países terceiros. Isso ocorre porque, em geral, as vagas oferecidas pelos caminhos complementares podem ser baseadas em qualificações e habilidades em vez de vulnerabilidade ou necessidades de proteção. Apesar da complexidade para a preservação do princípio da adicionalidade, a autora afirma que os caminhos complementares, baseados em habilidades, qualificações e experiências devem ser complementares e não substitutos dos caminhos baseados em necessidades e vulnerabilidades (WOOD, 2020, p. 25).

Com relação à questão do acesso à proteção e às soluções duráveis, Wood (2020) sublinha uma questão política bastante crítica: se, de um lado, insistir que as vias complementares garantam acesso a soluções permanentes pode limitar sua aceitação pelos Estados interessados, por outro, pode ser mais eficiente ao oferecer proteção de forma mais rápida e facilitada. Na visão da autora, uma forma de prevenir riscos relacionados à proteção, é garantir que as pessoas beneficiárias tenham acesso aos procedimentos de asilo no país de destino, retorno garantido ao país de primeiro asilo ou assistência contínua para garantia dos seus direitos, como acesso a outras modalidades de status legal. Além disso, os Estados participantes devem respeitar ao máximo o princípio do *non-refoulement*, conforme determina o direito internacional dos refugiados e o direito internacional dos direitos humanos (WOOD, 2020, p. 28). Por isso, as oportunidades que utilizam vias legais temporárias devem ser estruturadas para que as pessoas refugiadas tenham acesso a outros caminhos no terceiro país ou outro, de modo que não sejam novamente colocadas em situação de risco.

A discussão sobre os padrões mínimos também deve levar em conta a questão da escalabilidade dos programas e do acesso por parte das pessoas interessadas. Wood (2021) fala que, diferentemente dos programas de admissão humanitária ou reunificação familiar, as opções de mobilidade laboral ou educacional permitem o acesso a um número muito limitado de pessoas. A autora cita como exemplo o caso de um programa de mobilidade laboral da Austrália, em que o banco de talentos recebeu desde 2016 mais de 20.000 perfis de pessoas refugiadas interessadas, mas apenas 127 haviam efetivamente sido selecionadas até 2020. Essa disparidade é um reflexo não somente do limitado número de vagas, mas também dos desafios administrativos e logísticos que compreende esse tipo de via, além da dificuldade em obter as documentações e requisitos exigidos. Em alguns casos, segundo Wood (2021), pode existir uma incompatibilidade entre as opções disponíveis e as necessidades e qualificações da maioria das pessoas refugiadas que precisam acessar esses caminhos. Nesse sentido, tem sido considerado fundamental criar processos que possibilitem ampliar a escala de vagas e oportunidades, tornando-as acessíveis para um maior número de pessoas.

Outra questão citada por Wood (2020) refere-se à transparência e a responsabilidade, tendo em vista que o modelo dos caminhos complementares abre margem para a participação de diferentes atores na criação e implementação dos programas, como instituições educacionais, empregadores, associações comunitárias ou religiosas, dentre outros. Se, por um lado, isso reduz a demanda dos Estados e permite um maior envolvimento da comunidade local no acolhimento e integração das pessoas refugiadas, por outro lado, torna mais complexo a determinação de responsabilidades e a garantia de transparência sobre os

processos de seleção, instalação e acompanhamento das pessoas refugiadas beneficiadas. Além disso, corre-se o risco de confundir os diferentes papéis e responsabilidades já que, de acordo com o direito internacional, são os Estados que devem assegurar os direitos de proteção às pessoas refugiadas. Por essa razão, as salvaguardas e os padrões mínimos aqui discutidos são fundamentais para garantir que os direitos das pessoas refugiadas sejam de fato respeitados durante todo o processo anterior, durante e após a chegada no país de destino.

As diferentes realidades locais podem demandar desafios específicos em termos de proteção e para o cumprimento dos seus objetivos específicos. Apesar de estabelecerem um ponto de partida sobre como os Estados devem desenvolver, implementar e expandir caminhos complementares, Wood (2020) ressalta a necessidade de abordagens mais detalhadas para cada um desses aspectos, possivelmente requerendo a alocação de recursos adicionais conforme o contexto. Portanto, além de considerar diretrizes gerais, os Estados e as organizações pertinentes devem aprofundar a discussão sobre a importância de adotar outras garantias e salvaguardas para preservar os direitos das pessoas refugiadas.

4.2.2 Atores envolvidos e financiamento

Outra barreira inicial para a implementação das vias complementares se dá em relação à responsabilidade e aos atores envolvidos na proteção das pessoas refugiadas no contexto global atual. Diferentemente de como foi no passado, quando somente os Estados e algumas poucas organizações internacionais atuavam na busca por respostas e políticas públicas para as pessoas refugiadas, atualmente, a cooperação internacional e a colaboração entre diferentes atores são cada vez mais relevantes na promoção das soluções duradouras (CRLM, ACNUR, IIHL, 2022). Especialmente a partir de 2018, com o Pacto Global sobre Refugiados, esses princípios têm apresentado uma contribuição potencial no compartilhamento de responsabilidades entre diferentes atores e estruturas (ONU, 2018).

As experiências já desenvolvida em outros países como Canadá, Itália e México mostram que a implementação de vias educativas complementares requer o envolvimento de uma extensiva rede de atores, pois essa pode melhorar e expandir a capacidade dos Estados no acolhimento das pessoas em necessidade de proteção internacional (ACNUR, 2019b; ACNUR e MPI, 2021). De acordo com o Manifesto por Caminhos Educativos Complementares em Países Terceiros, lançado pelos participantes do Fórum Avançado em Proteção Internacional de Refugiados, em 2022, realizado na Europa, os principais atores que podem contribuir para estabelecer oportunidades educativas e reduzir as barreiras legais e

burocráticas são as universidades, governos, sociedade civil, setor privado e a comunidade internacional (CRLM, ACNUR e IIHL, 2022).

No caso das universidades, essas ocupam uma posição central em relação ao tema, podendo atuar em diferentes frentes, dentre as quais destaca-se: a) desenhar e desenvolver programas flexíveis que atendam ao contexto das pessoas em situação de refúgio, incluindo a flexibilidade documental; b) criar ou ampliar atividades que promovam integração entre a comunidade acadêmica e os(as) estudantes refugiados(as); c) disponibilizar bolsas de estudo para os(as) estudantes refugiados, podendo estabelecer parcerias com outras instituições para financiar essas oportunidades e outras para além da Universidade; d) oferecer suporte psicossocial para os(as) estudantes refugiados(as), dentre outras responsabilidades (CRLM, ACNUR e IIHL, 2022).

Os governos, por sua vez, têm um papel fundamental nessas iniciativas, qual seja: a) identificar e resolver obstáculos administrativos e legais que podem impedir o estabelecimento de caminhos educativos; b) facilitar o estabelecimento e a expansão de soluções duradouras e caminhos complementares para refugiados(as) em cumprimento ao Pacto Global; c) firmar acordos bilaterais ou multilaterais com outros estados para o reconhecimento de certificações estrangeiras; d) realizar ajustes na legislação nacional a fim de facilitar o acesso de estudantes refugiados aos mecanismos de residência e proteção; e) garantir respeito ao princípio do *non-refoulement* para estudantes refugiados(as) que venham por meio de vias complementares (CRLM, ACNUR e IIHL, 2022).

Os demais atores também têm um importante papel no desenvolvimento dessas iniciativas, principalmente por meio de apoio técnico ou financeiro às universidades e aos governos. Dentre as sugestões de atuação, pode-se citar: a) identificar de que forma a sociedade civil pode contribuir com o processo de orientação dos(as) estudantes que chegam por meio de vias complementares; b) explorar possibilidades de conectar os caminhos educativos complementares com oportunidades de estágios por meio do setor privado; c) encorajar novos e diversos parceiros de financiamento para programas de caminhos complementares. (CRLM, ACNUR e IIHL, 2022).

Essas parcerias podem ser feitas em diferentes níveis, a exemplo da criação de estruturas regionais e nacionais de colaboração, além de algumas estruturas globais que já existem e servem de suporte para as iniciativas locais. É o caso do Grupo de Trabalho Global sobre Caminhos Educacionais Complementares em Países Terceiros, que promove e apoia a expansão do ensino superior como um caminho complementar para estudantes refugiados(as). Atualmente, fazem parte do grupo de trabalho representantes de estados, organismos regionais

e internacionais, organizações da sociedade civil, agências da ONU e outros atores envolvidos. Dentre os objetivos do grupo está apoiar o desenvolvimento de programas pilotos em outros países, bem como fornecer assistência e capacitação para que os programas cumpram com os padrões mínimos de proteção e segurança (GTF, 2024).

Nesse sentido, um dos passos iniciais para a criação de projetos piloto consiste em identificar os diferentes atores que podem ser mobilizados no contexto brasileiro, considerando as diferentes etapas do processo, desde a definição dos públicos prioritários, seleção, imigração, acolhimento e integração no país. Em muitos países, como é o caso dos Corredores Universitários na Itália, o ACNUR tem atuado como coordenador de programas similares, facilitando o contato entre os demais atores, como as universidades, governos e instituições parceiras. Essa também pode ser uma estratégia no caso brasileiro, tendo em vista que o ACNUR Brasil possui acordos com diversas universidades e organizações da sociedade civil ao redor do país.

Embora haja muitas possibilidades em termos de estrutura, organização e atores envolvidos, um outro modelo possível para os caminhos educacionais complementares no Brasil pode ser baseado em elementos da experiência do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O PEC-G, criado oficialmente em 1965, trata-se de um programa que oferece a estudantes estrangeiros a oportunidade de realizar seus estudos em IES brasileiras, contribuindo com a internacionalização das instituições participantes e com a formação de cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. De acordo com o governo, a ideia da criação de um programa de governo para amparar estudantes de outros países adveio do aumento do número de imigrantes no Brasil ainda na década de 1969 e dos desafios para a regulamentação do status migratório desses estudantes no Brasil (BRASIL, 2024).

Em 2013, um decreto presidencial regulamentou o programa, conferindo-lhe maior força jurídica. De acordo com o Decreto n. 7948 de 2013, a implementação do PEC-G está a cargo do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e do Ministério da Educação (ME). Ao MRE compete a coordenação do programa junto aos governos estrangeiros por meio das missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras. Por outro lado, ao ME compete os procedimentos referentes à adesão das IES ao PEC-G, bem como a oferta de vagas, seleção, matrícula e acompanhamento do programa (BRASIL, 2013). A participação das IES interessadas se dá por meio de um termo de adesão específico firmado com o ME, respeitando os limites da autonomia universitária. Além disso, cabe ao ME estabelecer o total de vagas ofertadas anualmente no âmbito do programa após indicação de disponibilidade pelas IES

(BRASIL, 2013). No âmbito do programa também foi criado o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) que consiste na oferta de auxílio financeiro em para alunos estrangeiros, regularmente matriculados e participantes do PEC-G.

Nesse sentido, um dos principais pontos a ser observado acerca do PEC-G é sua institucionalização via lei federal, com atribuição de competências entre diferentes ministérios, bem como um processo unificado para divulgação das vagas, inscrições e processo seletivo. Atualmente, o programa conta com a participação de 73 países, tendo beneficiado mais de 10 mil estudantes desde a sua criação. Uma das principais diferenças entre o PEC-G e os caminhos complementares é o seu público-alvo e em relação ao financiamento, já que os próprios estudantes precisam comprovar recursos para sua subsistência durante o curso. Por outro lado, o programa é um excelente exemplo de como poderia ser uma possível institucionalização dos caminhos complementares no Brasil, com atribuição de competências entre diferentes ministérios, oferta de vagas e seleção de forma unificada e criação de um programa próprio de financiamento com oferta de bolsas para os estudantes e emissão de passagens aéreas..

Nesse sentido, esse debate está diretamente relacionado com a questão do financiamento, possivelmente o principal desafio na promoção do acesso ao ensino superior para pessoas em situação de refúgio. Isso porque programas como os caminhos educacionais complementares envolvem uma série de custos como a criação da infraestrutura para identificar e selecionar os(as) candidatos nos países de primeiro asilo, bem como o apoio necessário durante o para a subsistência dos(as) estudantes durante o período de estudos, incluindo acomodação, alimentação, acesso aos serviços de saúde, transporte local, dentre outros (ACNUR e MPI, 2021).

Infraestrutura	Seleção	Imigração	Permanência
<ul style="list-style-type: none"> -Coordenação do programa; - Comissão técnica de seleção; - Divulgação das oportunidades entre as partes interessadas; - Tradução e interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Inclui custos relacionados ao processo de admissão de estudantes, como: -Utilização de plataformas digitais para recebimento de documentos; -Realização de entrevistas por meio de videoconferência; -Análise documental e divulgação de resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emissão de documentos de viagem e vistos; -Custos com passagens aéreas e deslocamentos internos; -Acolhimento no país de destino. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valores relacionados aos programas de estudo, como taxas acadêmicas ou mensalidades, se aplicável; -Moradia, alimentação, acesso à saúde, transporte e materiais para estudo. -Cursos de idiomas e suporte psicossocial.

Quadro 2 - Etapas e financiamento dos caminhos educacionais complementares (elaborado pela autora).

No caso da experiência brasileira, atualmente, a maior parte dos(as) estudantes em situação de refúgio está matriculada em IES públicas e, dessa forma, tem acesso aos benefícios da assistência estudantil. De modo geral, a assistência estudantil inclui acesso às residências estudantis, refeições gratuitas ou de baixíssimo custo nos restaurantes universitários, vale transporte, dentre outras possibilidades como bolsas para ajuda de custo e manutenção. Esses benefícios, no entanto, são limitados e dependem de comprovação de uma série de requisitos por parte dos(as) estudantes. Por essa razão, é fundamental que as IES públicas garantam que, no caso dos(as) estudantes refugiados(as), esses tenham acesso aos benefícios assistenciais durante todo o período do curso.

Para além das universidades públicas, pode-se pensar em estratégias e parcerias com outros setores com o objetivo de ampliar as fontes de financiamento e a sustentabilidade do programa. Nesse sentido, o ACNUR e MPI (2021) destacam a importância de encontrar pontos em comum entre os interesses das instituições parceiras com as iniciativas dos caminhos complementares. No caso das universidades, por exemplo, programas assim estão geralmente em acordo com as estratégias de internacionalização, bem como com os esforços para o cumprimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. No caso dos governos e da sociedade civil, é importante demonstrar que os caminhos complementares contribuem para um esforço global de ampliar o acesso das pessoas refugiadas ao ensino superior, que também está diretamente relacionado aos objetivos da Agenda 2030.

Por fim, mesmo aqueles programas que atendam um número pequeno de pessoas, como geralmente acontece com as oportunidades educacionais, não devem ser desencorajados tendo em vista o impacto que geram na trajetória de vida das pessoas beneficiadas. Por outro lado, destaca-se a importância em criar processos que possibilitem ampliar a escala de vagas e oportunidades, tornando-as acessíveis para um maior número de pessoas, além de incluir pessoas refugiadas e migrantes em todo o processo de criação e implementação dessas iniciativas. Conforme discutimos anteriormente, muitas instituições não estão familiarizadas com as questões do refúgio e, por isso, somente com a participação de pessoas refugiadas é possível entender melhor quais as reais barreiras e possibilidades dos caminhos educacionais complementares.

4.2.3 Critérios de Elegibilidade e Seleção acadêmica

Após definir quais os objetivos e o modelo dos caminhos complementares, bem como os atores envolvidos e as possibilidades de financiamento, cabe discutir acerca da seleção dos(as) estudantes e dos critérios utilizados. Uma vez operacionais, os programas necessitam atrair potenciais beneficiários para as oportunidades disponíveis. Para isso, é necessário criar mecanismos que conectem as pessoas refugiadas com as universidades nos países terceiros. Como já destacamos anteriormente, em muitos casos, os programas têm contado com a parceria do ACNUR ou organizações que atuam nos países de acolhimento para identificar possíveis candidatos. Além disso, também pode-se utilizar o banco de dados online do ACNUR que divulga as oportunidades existentes para estudantes refugiados(as) (ACNUR e MPI, 2021).

Nesse sentido, recomenda-se que os programas desenvolvam processos de seleção abertos, transparentes e não discriminatórios, com critérios bem definidos. Além disso, também se espera que as oportunidades sejam divulgadas por meio de canais acessíveis e que seja oferecido algum tipo de suporte aos aplicantes durante o processo de seleção (ACNUR e GTF, 2021). Independentemente de quem seja responsável pela seleção dos(as) candidatos(as), IES, governo ou organizações, existem pelo menos dois momentos distintos a serem considerados no processo de seleção de um programa de caminhos educacionais complementares: a) elegibilidade e; b) seleção acadêmica.

A elegibilidade refere-se aos critérios que tornam uma pessoa elegível para participar do programa, ou seja, o seu público destinatário. De modo geral, considera-se como

potenciais beneficiários(as) das vias complementares pessoas já reconhecidas como refugiadas por algum país ou pelo ACNUR e outras que necessitem de proteção internacional. Nesse sentido, também se pode ponderar a exigência de que a pessoa interessada demonstre a necessidade de reassentamento, ou seja, comprovar que não existem outras possibilidades de acesso às soluções duradouras no país de asilo.

Uma das dificuldades em determinar esses critérios ocorre no caso das pessoas que, embora não tenham passado pelo processo formal de reconhecimento da condição de refúgio, não podem retornar ao seu país devido aos riscos à sua integridade física, a exemplo das pessoas solicitantes de refúgio e outras pessoas com necessidades de proteção. Por outro lado, segundo Wood (2020), considerando que os recursos e a vontade política dos Estados são bastante limitados, o acesso para indivíduos que não precisam de proteção internacional reduz o acesso daqueles que necessitam. Por essa razão, na visão da autora, é necessário que os critérios sejam cuidadosos para priorizar aqueles(as) que demandam de proteção internacional para que os percursos complementares realmente cumpram com seus objetivos em termos de proteção internacional, soluções duráveis e compartilhamento de responsabilidades (WOOD, 2020, p. 26).

Uma primeira possibilidade no caso brasileiro é considerar como elegíveis pessoas que foram obrigadas a deixar seus países devido à uma situação de grave e generalizada violação de direitos humanos (GGVDH) já reconhecida pelo Brasil. Isso ocorre porque, ao reconhecer a existência de uma GGVDH, entende-se que há uma condição objetiva no país de origem que fundamenta o pedido de asilo, justificando a aplicação de procedimentos mais rápidos e simplificados. Nesses casos, o CONARE autoriza a adoção de procedimentos diferenciados para o processo de reconhecimento da condição de refúgio, dispensando a necessidade de entrevista e autorizando o julgamento em bloco. Atualmente, o Brasil reconhece essa situação na Venezuela, Síria, Afeganistão, Iraque, República do Burkina Faso, República do Mali (MJSP, 2023). Dessa forma, bastaria o candidato comprovar sua nacionalidade, apresentando um documento do país de origem, bem como sua situação migratória no país de asilo para demonstrar a necessidade de proteção internacional.

Outra possibilidade seria eleger determinados países que recebem muitos refugiados(as) e, por isso, enfrentam maiores dificuldades em garantir soluções duráveis para um grande número de pessoas. O programa canadense, por exemplo, aceita aplicações de candidatos que estejam refugiados em um dos seguintes países: Jordânia, Quênia, Líbano, Tanzânia e Uganda e Paquistão. Assim, o WUSC lança chamadas distintas em cada país por meio dos seus parceiros locais com critérios de elegibilidade e requerimentos específicos de

acordo com a realidade daquele determinado país de asilo. De modo geral, o SRP exige que o(a) candidato(a) esteja residindo no país de asilo por um período mínimo ou desde uma determinada data, bem como ter sido reconhecido como refugiado(a) pelo governo local ou pelo ACNUR ou estar registrado como solicitante de asilo pelo ACNUR (WUSC e EUMC, 2024).

O programa mexicano também tem atuado dessa forma nos últimos anos, com chamadas específicas em 2023 para pessoas refugiadas ou solicitantes de refúgio que residem na região da América Latina e Caribe, Iraque ou Quênia, conforme já mostramos anteriormente (DIME, 2023a; 2023b; 2023c). Para serem elegíveis, os(as) candidatos(as) devem ter sido reconhecidos como refugiados ou apresentar comprovante de solicitação de refúgio, emitido pela autoridade competente no país de asilo, no caso, o governo ou o ACNUR. O UNICORE também utiliza o país de asilo como critério e, atualmente, seleciona estudantes em necessidade de proteção internacional que vivem no Quênia, Níger, Nigéria, África do Sul, Uganda, Zâmbia e Zimbábue. Dessa maneira, tanto os programas de vias complementares do México, Canadá e Itália buscam beneficiar diretamente pessoas em países que acolhem milhares de pessoas em busca de asilo, onde é comum que jovens refugiados(as) tenham poucas oportunidades para alcançar a educação superior.

Além dos requisitos de elegibilidade quanto à condição de refugiado(a) ou solicitante, há também as qualificações acadêmicas exigidas conforme o grau do programa de estudo em questão. Em relação aos programas oferecidos em nível de mestrado ou doutorado, como é o caso atual do UNICORE, na Itália, os(as) estudantes devem ter adquirido o grau de bacharel, ou equivalente, no seu país de origem ou outro. Em relação aos programas oferecidos para o nível de graduação, por outro lado, exige-se que os(as) candidatos(as) tenham concluído o ensino médio ou equivalente.

Em ambos os casos, contudo, essa é uma das principais barreiras em acessar o ensino superior, já que em muitos casos os(as) estudantes não possuem a documentação completa ou o reconhecimento dos seus estudos anteriores ou qualificações (ACNUR, WUSC e UNESCO, 2020). Há muitas razões para que as pessoas refugiadas não tenham acesso a sua documentação oficial. Em algumas situações, pode inclusive ser inseguro contatar as autoridades e as instituições governamentais no país de origem, enquanto, em outras circunstâncias, essas instituições podem nem existir mais. Nesses casos, recomenda-se que as instituições aceitem os(as) estudantes com a condição de regularizarem sua situação documental em momento posterior (ACNUR, WUSC e UNESCO, 2020).

Atualmente, a maioria das IES brasileiras que aceitam pessoas refugiadas no Brasil como estudantes por meio de programas especiais de ingresso solicitam a documentação de conclusão do ensino médio que, se emitida no exterior, deve passar pelo processo de equivalência em alguma das Secretarias da Educação Estaduais. No programa mexicano, por exemplo, são exigidas cópias dos documentos oficiais de conclusão do ensino secundário ou equivalente, cujo processo de validação das qualificações acadêmicas anteriores no país está previsto como um dos benefícios oferecidos pelo programa após a chegada do(a) estudante no país (DIME, 2023b; 2023c).

Nesse sentido, em se tratando de caminhos complementares, cujo processo de aplicação é realizado com os(as) candidatos fora do território nacional, é importante que haja previsão de um prazo para regularização dessa documentação posteriormente à chegada dos(as) estudantes no país. Para isso, é necessário estabelecer uma comissão técnica que aprecie a documentação apresentada para inscrição e ateste sua validade para o processo seletivo. Além disso, tendo em vista a complexidade e a diversidade de situações, é importante que as análises sejam casuísticas e que os(as) candidatos não sejam excluídos do processo sem a possibilidade de comprovar que estão devidamente habilitados para o ingresso no ensino superior.

Outros requisitos de elegibilidade comumente encontrados em editais de caminhos complementares estão relacionados à comprovação de proficiência linguística, limite de idade e não possuir dependentes. O Canadá, por exemplo, só considera elegíveis os(as) candidatos entre 18 e 25 anos, enquanto, no programa mexicano, os(as) estudantes devem ter entre 18 e 23 anos para cursos de graduação e 22 a 27 anos para cursos de mestrado. Além disso, em ambos os programas, a realocação desde o primeiro país de asilo para o novo país é feita individualmente e não inclui nenhum outro membro familiar. Esses critérios devem ser cuidadosamente definidos de modo a não violar nenhum direito humano, especialmente o direito à reunião familiar. Caso não haja possibilidade para que membros da família da pessoa beneficiada sejam realocados pelo programa de caminhos complementares, não pode haver qualquer óbice para futuras solicitações de reunião familiar de acordo com os requisitos legais do país de destino.

Em relação às exigências de proficiência linguística, pode-se verificar diferenças fundamentais no tratamento da questão pelos programas discutidos neste trabalho. Enquanto o SRP exige que comprovante de proficiência em inglês ou francês, o Projeto Habesha inclui um ano de aulas intensivas de espanhol antes do início das aulas na graduação ou pós-graduação com o objetivo de proporcionar acessibilidade linguística para os cursos, além

de promover melhor integração e adaptação no país. Considerando que os cursos de graduação nas IES brasileiras em quase sua totalidade utilizam o português como língua de instrução, exigir proficiência no idioma como pré-requisito para ingresso poderia tornar o programa inacessível para a grande maioria dos(as) candidatos(as). Nesse sentido, entendemos que a questão da língua não deve constituir um obstáculo para o acesso ao ensino superior. Sendo assim, é fundamental que os programas prevejam uma etapa preparatória para aprendizado do idioma local e adaptação dos(as) estudantes no país e na dinâmica acadêmica brasileira, a exemplo do que já tem sido praticado em outros locais.

Após a definição dos requisitos de elegibilidade, cabe considerar a adoção de uma segunda etapa para a seleção acadêmica dos(as) candidatos. Embora grande parte das universidades brasileiras adotem nos seus processos seletivos regulares o sistema de provas objetivas e/ou redação, diversas IES desenvolveram metodologias próprias para a seleção de estudantes refugiados(as), com vistos humanitários, solicitantes de refúgio, dentre outros públicos, como pessoas indígenas e quilombolas. No caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, por exemplo, a seleção é feita com base nas notas do ensino médio, de acordo com uma tabela de equivalência de notas nos diferentes países de origem dos(as) candidatos(as) (UNILA, 2023). A Universidade Federal do Paraná, por outro lado, criou um processo seletivo especial por meio da aplicação de uma prova de conhecimentos gerais no formato múltipla escolha, realizada em português (UFPR, 2022). Já a UFGD adotou como critério de seleção a realização de uma prova de redação em língua portuguesa, com o objetivo de avaliar a capacidade de expressão escrita e uso formal da língua pelos(as) candidatos(as) (UFGD, 2024).

Considerando as especificidades de um programa de caminhos complementares, como a realização da seleção totalmente à distância e as barreiras linguísticas, é importante considerar também outros formatos de seleção e classificação. No caso do Programa PEC-G, por exemplo, uma única comissão de seleção foi instituída por meio de portaria do governo federal, formada por servidores das IES participantes, que recebe as candidaturas e realiza a análise conforme as regras do edital geral. A seleção envolve a análise da documentação e a média global do ensino médio do(a) candidato(a) (BRASIL, 2023a). Embora os objetivos do programa sejam totalmente diferentes das vias complementares, a instituição de uma comissão única de seleção é interessante, pois uniformiza o processo seletivo, além de facilitar a divulgação do programa entre as comunidades refugiadas.

De acordo com as experiências dos outros países com os caminhos complementares, essa etapa pode incluir, dentre outras possibilidades, análise de currículo, carta de

apresentação, carta de motivação, plano de estudos, bem como uma entrevista online entre o comitê de seleção do programa com o(a) candidato(a). Para tanto, deve-se considerar em quais idiomas essa documentação pode ser entregue e devidamente analisada, bem como eventual necessidade de tradução. A comissão de seleção deve considerar também a necessidade de tradutores(as) habilitados(as) no caso de entrevistas com os(as) candidatos(as), dentre outras possíveis demandas.

Por fim, é fundamental que os programas de caminhos educacionais complementares considerem as barreiras enfrentadas por mulheres, especialmente jovens mulheres, em acessar a educação superior. Um dos objetivos de oportunidades como essa também é alcançar a igualdade de gênero no processo de seleção e acolhimento de estudantes refugiados(as). Dessa forma, as IES podem adotar critérios diferenciados em relação às candidatas mulheres ou estabelecer quotas mínimas a serem preenchidas por mulheres refugiadas como estratégia de redução das disparidades de gênero. É importante também considerar um diálogo com outras organizações e com o ACNUR para entender o contexto específico das mulheres nos seus países de asilo e, dessa forma, explorar estratégias para sua inclusão por meio do acesso e permanência no ensino superior.

4.2.4 Imigração

Após os diversos desafios relacionados à estrutura do programa, financiamento e requisitos de admissão em universidades em países terceiros, cabe discutir sobre o processo de migração e o acesso a vias legais para ingresso e permanência nos países de destino. Conforme já discutimos anteriormente, um dos objetivos centrais do Pacto Global para Refugiados é ampliar o acesso a soluções em países terceiros, inclusive por meio de vias complementares de admissão de pessoas em necessidade de proteção internacional (ONU, 2018).

De acordo com o ACNUR e MPI (2021), em muitos países, um dos desafios estruturais para expandir as vias complementares trata-se dos requisitos para entrada e permanência legais, bem como para o reconhecimento da condição de refugiado. No caso dos caminhos educacionais, existem algumas opções para solucionar esse problema, que variam de acordo com o grau de mudança necessária nos quadros jurídicos já existentes. São elas: a) utilizar ou adaptar vistos de estudo existentes para facilitar a sua utilização pelas pessoas refugiadas; b) estabelecer vistos de estudo específicos para refugiados(as); c) usar ou criar

vistos de entrada humanitários com categorias mais amplas que podem ser utilizados por pessoas refugiadas para ingressarem no país (ACNUR e MPI, 2021).

Atualmente, a maioria dos programas de percursos complementares em países terceiros utilizam estruturas de vistos já existentes para facilitar a entrada e a permanência das pessoas refugiadas no país de destino. Em geral, essa é uma opção interessante para os governos e organizações que trabalham com refugiados(as) pois não exige alterações legislativas. Por outro lado, existem algumas barreiras comuns para utilização de vistos de estudo e de trabalho por pessoas refugiadas. Dentre elas, destaca-se a exigência de que os(as) requerentes apresentem um passaporte válido e não expirado, prova de meios financeiros, passagens de ida e volta para o país de origem, além das altas taxas consulares. É comum, no entanto, que pessoas em situação de refúgio não possuam documentos de viagem ou passaportes válidos, além de terem acesso limitado aos serviços consulares dos seus países de origem. Em muitos casos, as pessoas refugiadas também não têm como comprovar estadia regular no país de asilo em que estão, o que dificulta ainda mais as possibilidades de mobilidade para outro país (ACNUR e MPI, 2021).

Nesse sentido, o ACNUR e MPI (2021) destacam algumas abordagens mais flexíveis que já têm sido adotadas em alguns países em relação aos seus quadros de vistos, como a permissão de emissão de visto sem passaporte, utilizando formas alternativas de documentação, ou a isenção de taxas consulares. Na Alemanha, por exemplo, uma embaixada ou missão diplomática possui a prerrogativa de isentar as taxas de visto de estudo por motivos humanitários, podendo dispensar também a exigência de apresentação de passaporte. Nesse sentido, os responsáveis pelo programa podem coordenar com as autoridades nacionais a possibilidade de flexibilizar alguns requisitos, além de intermediar o processo de solicitação dos vistos no caso de documentos faltantes. No caso do programa educacional para estudantes sírios no Japão, as universidades oferecem prova de apoio financeiro para que os(as) refugiados(as) possam apresentar na aplicação para o visto de estudo (ACNUR e MPI, 2021).

Há ainda outras medidas não legislativas que podem ser implementadas pelos governos para reduzir as dificuldades enfrentadas pelas pessoas refugiadas que precisam se deslocar de um país a outro. Uma possibilidade é que o Ministério de Relações Exteriores partilhe informações com os serviços consulares nos países onde o programa atua com o objetivo de facilitar a análise dos pedidos de visto. No programa *Leadership for Syria*, da Alemanha, o governo divulgou a lista de estudantes refugiados(as) aceitos com as autoridades nas repartições consulares relevantes. Além disso, o governo também concordou em agilizar o tempo de processamento dos pedidos, reduzindo consideravelmente o tempo de espera pelas

entrevistas para o visto de estudos. Outro exemplo interessante ocorreu no Japão, onde o governo decidiu fornecer vistos humanitários aos(as) estudantes sírios que não conseguiram ingressar no mercado de trabalho logo após a formatura, assim como outros(as) refugiados(as) sírios(as) que não podiam regressar ao país por razões humanitárias. Soluções como essa dependem, contudo, de interesse político dos governos e dos parceiros não governamentais para tornar os caminhos complementares acessíveis às pessoas refugiadas independente das possíveis barreiras jurídicas.

Em outros casos, o processo de imigração ocorre por meio da concessão de vistos de estudante e, após a chegada no país, os(as) estudantes realizam a solicitação de reconhecimento da condição de refúgio, conforme as normas locais. De acordo com o art. 14 da Lei nº 13.445/2017, os documentos necessários para um visto de estudante para o Brasil são: a) comprovante de matrícula ou de vaga em instituição de ensino; b) passaporte, com validade igual ou superior a seis meses; c) seguro-saúde; d) prova de meios de subsistência; e) reserva de passagem aérea com data de entrada e saída do território brasileiro; dentre outros documentos (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a utilização do visto de estudante no contexto dos caminhos educacionais complementares exige algumas adaptações e flexibilizações, como a possibilidade de dispensa de apresentação de passagem de retorno e das taxas para emissão do visto. Além disso, cabe às IES e à organização do programa fornecer a documentação complementar, como comprovante de vínculo educacional e comprovante dos meios de subsistência. Após a chegada do(a) estudante no Brasil, ele(a) pode fazer a solicitação de reconhecimento da condição de refúgio, tendo sua estadia legal garantida até a finalização do processo.

Uma alternativa ao visto de estudo é a utilização do visto temporário para acolhida humanitária, especialmente nas situações já regulamentadas pelo Brasil para essa finalidade, como no caso das pessoas afetadas pelos conflitos e crises no Afeganistão, Ucrânia e Haiti. De acordo com a legislação brasileira, essa modalidade de visto poderá ser concedida "ao apátrida ou ao nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário" (BRASIL, 2017). De modo geral, os requisitos para o visto humanitário são mais simples que do visto de estudante, já que o(a) solicitante precisa apresentar somente o documento de viagem, formulário de solicitação, certidão de antecedentes criminais e comprovante de meio de transporte de entrada no território nacional (BRASIL, 2023b, 2023c, 2023d).

Após a chegada no território nacional, o(a) titular de um visto humanitário tem um prazo de até 90 dias para registrar-se na polícia federal brasileira e obter uma autorização de residência temporária pelo prazo de dois anos (BRASIL, 2023b, 2023c, 2023d). Apesar de a documentação exigida para o visto e/ou residência para fins de acolhida humanitária seja bastante simplificada em relação a outras modalidades, há algumas questões que devem ser observadas. Primeiramente, trata-se de uma modalidade temporária, cuja renovação por tempo indeterminado depende de uma série de fatores, como: a) não ter se ausentado do Brasil por período superior a 90 dias; b) ter entrado e saído do território nacional exclusivamente pelo controle migratório; c) comprovar meios de subsistência e; d) não apresentar registro criminal no Brasil e no exterior (BRASIL, 2023b, 2023c, 2023d). Além disso, de acordo com a legislação vigente, a obtenção de autorização de residência com base na acolhida humanitária implica em desistência obrigatória de pedido de solicitação de refúgio em andamento, o que vai contra o direito humano de asilo e às salvaguardas mínimas de proteção de um programa de caminhos complementares.

É importante destacar que, embora sejam considerados vias alternativas de migração, os caminhos educacionais complementares precisam ser implementados de forma coordenada com uma estrutura jurídica e políticas que garanta soluções para além do curto e médio prazo. Isso porque, em algum momento do processo, os(es) refugiados titulares de vistos de estudo ou por razões humanitárias necessitam fazer a transição para formas de residência a longo prazo. Essa transição pode se dar por meio do reconhecimento da condição de refúgio que garante direito de residência por tempo indeterminado ou por meio de outras formas de residência, como por trabalho, por exemplo. No entanto, nesse último caso, pode ser bastante desafiador para os(as) estudantes refugiados(as) cumprir com todos os requisitos para aplicar para uma nova modalidade, além de estabelecer um cenário de insegurança sobre o direito à permanência no país.

Quando os estudantes acessam o ensino superior em países terceiros por meio de vistos temporários, deve haver orientação, apoio e um caminho legal claro para uma solução duradoura. Os alunos devem receber apoio e ter o direito de solicitar asilo o mais rápido possível. Embora o acesso simplificado e ampliado a vistos de estudante, admissões acadêmicas e bolsas de estudo sejam importantes, essas rotas nem sempre são apropriadas para os refugiados e suas necessidades de proteção de longo prazo. Os refugiados que chegam a um terceiro país com um visto temporário (por exemplo, visto de estudante) correm o risco de serem repelidos. Os refugiados enfrentam barreiras adicionais relacionadas ao acesso limitado a uma solução duradoura e podem ser deixados em um limbo administrativo ou enfrentar riscos de proteção. (ACNUR, WUSC e UNESCO, 2020, p. 12).

Nesse sentido, quando se trata de pessoas em necessidade de proteção internacional, é fundamental assegurar que os(as) estudantes não sejam forçados(as) a retornarem ao país de origem ou ao primeiro país de asilo, independentemente de categorias jurídicas. É necessário também proporcionar meios de permanência a longo prazo, seja através do reconhecimento do status de refugiado, residência para fins humanitários, naturalização, dentre outras opções. Para além da dimensão jurídica, um programa de caminhos educacionais complementares também precisa implementar, junto com os parceiros, outros mecanismos com soluções no longo prazo, especialmente no que se refere à integração ou inclusão social e econômica das pessoas refugiadas no país de acolhimento, conforme o próximo tópico.

4.2.5 Integração local e suporte após chegada

Finalmente, cabe discutir algumas questões centrais quanto ao processo de integração local e às medidas de suporte aos(as) estudantes refugiados(as) após a sua chegada no país e na universidade de destino. Conforme discutimos anteriormente, a integração local é um processo complexo e envolve diferentes dimensões. Isso inclui a relação entre a comunidade de acolhida e as pessoas refugiadas, bem como o acesso pleno aos direitos humanos, a inclusão social, linguística, econômica e política no país. Por outro lado, o processo de adaptação a um novo país e a outro ambiente, como a universidade, nem sempre é fácil e pode ser ainda mais desafiador para pessoas em situação de refúgio. Infelizmente, não é incomum que estudantes refugiados(as) enfrentem algum tipo de hostilidade, xenofobia e racismo na comunidade de acolhida ou no ambiente acadêmico. Além disso, pessoas refugiadas podem enfrentar a falta de suporte acadêmico nas IES, além de ter mais dificuldades em acessar oportunidades profissionais e acadêmicas (ACNUR, WUSC e UNESCO, 2020).

Por esses motivos, as universidades e grupos de estudantes podem contribuir para o acolhimento dos(as) novos estudantes, oferecendo suporte social e emocional durante a sua adaptação com a comunidade acadêmica. Inicialmente, é fundamental um suporte institucional para resolver questões práticas do cotidiano em um novo país e universidade, como realizar o Cadastro de Pessoa Física (CPF) no Brasil, abertura de conta bancária, carteira de estudante universitário e como acessar serviços básicos, a exemplo dos restaurantes universitários, biblioteca, secretarias, sistemas informáticos da IES, dentre outros. É muito importante assegurar que os(as) estudantes refugiados(a) saibam sobre os serviços

disponíveis, bem como acerca dos seus direitos e deveres como estudantes e como migrantes no país e como podem acessá-los.

Destaca-se também algumas questões apresentadas na pesquisa de Ruano (2019) que fundamentou a criação do Programa Ano Zero ou Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para estudantes Refugiados no contexto do Programa Reingresso e do Vestibular Especial para Refugiados. De acordo com a autora, as principais ações de um projeto de acolhimento acadêmico para estudantes refugiados(as) no contexto do estudo devem incluir: a) acolhimento linguístico; b) formação digital; c) concessão de auxílio-permanência; d) campanhas de sensibilização da comunidade interna e; e) aprimoramento de um programa de acompanhamento dos(as) estudantes.

Nesse sentido, oportunidades para os(as) estudantes desenvolverem habilidades linguísticas são fundamentais. Na maioria ou na totalidade dos casos, os(as) refugiados(as) necessitarão um período considerável para aprender o idioma local e acompanhar as aulas regulares. A pesquisa de Ruano (2019), por exemplo, defende que os(as) estudantes necessitam de uma ampla carga horária destinada ao aprendizado da língua portuguesa em contexto acadêmico ou contexto geral. Para isso, a autora explica a importância da institucionalização da área de Português como Língua Estrangeira/Português como Língua de Acolhimento, com profissionais dedicados a essa demanda, garantindo o acesso ao ensino de português de modo eficaz às diferentes necessidades (RUANO, 2019).

A autora defende também a necessidade de oferta de aulas de informática durante o período inicial da formação, uma demanda mencionada por grande maioria dos(as) estudantes entrevistados pela pesquisa (RUANO, 2019). No caso dos(as) alunos(as) dos caminhos complementares essa também pode ser uma demanda a ser considerada, principalmente nas situações de estudantes que estiveram muito tempo afastados dos espaços de educação formal. Dessa forma, o primeiro ano da formação pode combinar as aulas de português com classes de informática, uma vez que o letramento acadêmico exige o domínio de certas ferramentas digitais, conforme explica Ruano (2019).

Outra ação recomendada pela pesquisa de Ruano (2019) está relacionada com a sensibilização da comunidade acadêmica sobre o acolhimento de estudantes refugiados(as). Nesse sentido, o ACNUR e MPI (2021) também destacam a necessidade de construir um ambiente acolhedor nas universidades onde os(as) estudantes refugiados(as) chegam por meio de programas complementares, pois trata-se do local onde estarão a maior parte do tempo. Assim, são necessárias ações de capacitação e sensibilização junto a toda comunidade, incluindo o corpo docente, discente e técnico sobre o contexto global e nacional do refúgio, o

que são os caminhos complementares e as principais potencialidades em receber pessoas refugiadas como estudantes, bem como suas dificuldades e o suporte necessário.

As instituições e os grupos de estudantes também podem receber apoio para educar e sensibilizar as comunidades anfitriãs e acadêmicas sobre as questões dos refugiados e o acesso à educação. As redes de estudantes geralmente estão na vanguarda da defesa das mudanças sistêmicas e podem criar o impulso necessário para sustentar instituições e políticas de apoio e inclusão (ACNUR, WUSC e UNESCO, 2020, p. 13)

Por fim, do mesmo modo como defende Ruano (2019), entendemos como fundamental a criação de um projeto para acompanhamento dos(as) estudantes refugiados(as) beneficiados pelos caminhos complementares. A autora sugere que esse apoio seja feito por meio de uma equipe especializada, principalmente na área de psicologia, por meio de atividades como espaços de conversa em que os(as) estudantes possam expressar suas necessidades; reuniões para analisar o rendimento acadêmico; além de apoio com demandas específicas na área de conhecimento dos(a) alunos, dentre outras. Dessa forma, é possível atender demandas de caráter psicossocial e acadêmico, auxiliando na integração, na permanência e sucesso ao final da trajetória acadêmica dos(as) estudantes (RUANO, 2019).

Embora todas essas ações sejam fundamentais e já tenham sido implementadas em diferentes níveis e modelos em diversas IES brasileiras, sabemos que os desafios para implementação de um programa de caminhos educacionais complementares no país podem ser ainda maiores. Dessa forma, pretendemos que as discussões aqui apresentadas sirvam de orientação para as universidades, organizações, governos e comunidade em geral, embora estejamos longe de esgotar o tema. Por isso, o desenvolvimento de novos programas deve sempre baseado no contexto específico de cada local e flexível, levando em consideração a situação das pessoas refugiadas em questão, como o seu país de nacionalidade, trajetória educacional e necessidades de aprendizagem. O sucesso de um programa de caminhos complementares depende, dentre outros quesitos, da capacidade das IES, governos e organizações de adaptarem seus procedimentos, regras e visões de mundo e, principalmente, aprender com a oportunidade de conviver com esses desafios e sua diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto direito humano fundamental, a educação superior desempenha um papel importante na trajetória de vida de pessoas afetadas por conflitos e deslocamento forçado, as quais, geralmente, têm suas trajetórias interrompidas e são privadas do acesso a oportunidades educacionais em seus países de origem e nos países de asilo. Nesse contexto, a criação de oportunidades educacionais permite que pessoas refugiadas tenham acesso à formação acadêmica de qualidade, o que contribui para a redução das disparidades de acesso e das barreiras existentes em seus percursos pessoais e profissionais. Ao longo de todo o trabalho, buscamos defender o direito à educação superior enquanto urgência política, social e acadêmica, pois se trata de um instrumento de reconhecimento de direitos, de inclusão social e de combate aos processos históricos de xenofobia, racismo e desigualdade estrutural.

Além disso, entendemos que as universidades e os governos possuem uma responsabilidade social para com as pessoas refugiadas e seus direitos, inclusive com a democratização da educação superior. Essa democratização, contudo, vai muito além da disponibilização de algumas poucas vagas, muitas vezes, ociosas e em cursos de pouco ou menor interesse. A campanha global pela educação superior lançada pelo ACNUR e seus parceiros propõe uma meta de inserir pelo menos 15% das pessoas refugiadas na educação superior até o ano de 2030. Apesar disso, muitos desses números não representam a real situação da desigualdade quanto ao acesso à educação, já que, atualmente, existem milhares de pessoas deslocadas forçadas e em necessidade de proteção que não integram as estatísticas oficiais e alguns programas e políticas públicas. Assim, a implementação de caminhos educacionais complementares requer um compromisso contínuo e colaborativo de todas as partes interessadas, incluindo governos, universidades, organizações internacionais, sociedade civil e as comunidades refugiadas ou deslocadas.

Embora os caminhos educacionais complementares sejam um tema central nas discussões sobre soluções duradouras desde o Pacto Global sobre Refugiados e dos dois Fóruns Globais sobre Refugiados, o tema ainda não tem sido muito discutido na América Latina, de modo geral, e no Brasil, em particular. Apesar dessa invisibilidade diante das discussões globais, os países da região têm sido pioneiros na criação de mecanismos de proteção complementar, acolhida humanitária, reconhecimento da condição de refúgio, bem como no acesso aos direitos humanos, incluindo à educação em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou aproximar o debate dos caminhos complementares a partir da realidade latino-americana e brasileira, considerando que as respostas ao refúgio

não estão somente no Norte Global. Ao contrário, o Sul Global tem muito o que contribuir em termos teóricos e com diversas experiências em termos de acolhimento e promoção de direitos da população refugiada em seus territórios.

Além disso, tendo em vista a existência de diversas universidades brasileiras que já possuem práticas e expertise na inclusão de pessoas refugiadas na educação superior por meio da CSVM, o Brasil apresenta um cenário favorável para a criação de caminhos educacionais complementares para acolher jovens refugiados(as) que estão em países de primeiro asilo com necessidades de proteção. Assim, o presente trabalho teve como objetivo central discutir sobre o tema dos caminhos complementares e contribuir teórica e praticamente para a criação de uma possível via de acolhimento no Brasil de refugiados(as) e outras pessoas em necessidade de proteção por meio dos caminhos educacionais complementares.

Em um primeiro momento, apresentamos os referenciais teóricos que orientam as nossas concepções acerca do direito à educação superior para pessoas refugiadas, especialmente no que diz respeito ao seu reconhecimento como direito humano. Além disso, também foi possível compreender os marcos jurídicos internacionais que protegem o direito à educação para pessoas refugiadas, a importância do acesso à educação para o processo de integração local nas comunidades de acolhida, bem como os principais desafios relacionados. Por fim, refletimos acerca da dimensão da interculturalidade como uma ferramenta teórica e prática para a inclusão e a permanência de estudantes em situação de refúgio nas universidades brasileiras.

Posteriormente, o estudo dos casos existentes no Canadá, México, Alemanha e Itália permitiu compreender melhor a diversidade de modelos e possibilidades de inclusão de estudantes refugiados(as) nos sistemas de educação superior dos países de acolhimento. Além disso, essas experiências dialogam diretamente com os projetos que já têm sido implementados pelas universidades brasileiras, especialmente no que diz respeito aos desafios, como o financiamento, o acolhimento linguístico, a permanência e a transição da universidade para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a partir de um olhar comparativo entre os diferentes programas e projetos, foi possível identificar os pontos positivos e algumas sugestões em relação ao acolhimento de pessoas refugiadas como estudantes na educação superior brasileira.

O último capítulo do trabalho abordou de forma prática o tema da educação superior no Brasil, os principais desafios em relação à sua democratização e o atual papel das IES na promoção dos direitos das pessoas refugiadas por meio da atuação das CSVM. Em um segundo momento, discutimos cada um dos elementos que consideramos fundamentais para a

criação de um programa de caminhos complementares no Brasil, quais sejam: padrões mínimos de proteção; atores envolvidos e financiamento; critérios de elegibilidade e de seleção; imigração; suporte após a chegada e integração local. Nesse sentido, as principais observações foram as seguintes:

a) A implementação de um programa de caminhos complementares depende de maior familiaridade com os conceitos, procedimentos e desafios desse modelo específico de resposta, que combina vias migratórias com oportunidades educacionais. Além disso, deve-se observar o cumprimento dos pressupostos e salvaguardas de proteção.

b) A regulamentação de um programa de caminhos complementares no Brasil poderia promover a sustentabilidade e a utilização de parâmetros únicos sobre a seleção, imigração e permanência nas IES participantes. Além disso, essa medida facilitaria o processo de divulgação do programa junto às comunidades refugiadas e o seu acesso por mais pessoas em necessidade de proteção. Uma possível institucionalização dos caminhos complementares no Brasil poderia seguir o modelo adotado pelo Programa PEC-G, com atribuição de competências entre diferentes ministérios, oferta de vagas e seleção de forma unificada e criação de um programa próprio de financiamento com oferta de bolsas para os estudantes e emissão de passagens aéreas, desde que respeitada a autonomia universitária.

c) Sobre os critérios de elegibilidade, sugere-se que a definição do público-alvo de um programa de caminhos complementares considere os países que mais recebem refugiados(as) no mundo e, por isso, enfrentam maiores dificuldades em promover soluções duradouras e acesso aos direitos humanos. Deve-se considerar a inclusão de pessoas solicitantes de refúgio nesses países ainda que não reconhecidas e que, posteriormente, possam passar pelo processo de reconhecimento de refúgio no Brasil. Nesse sentido, os critérios e requisitos devem ser cuidadosamente elaborados para beneficiar pessoas que estejam em real necessidade de acesso à proteção.

d) Para facilitar o processo de imigração, sugere-se a utilização de modalidades de vistos já disponíveis no ordenamento jurídico brasileiro, como visto de estudo ou visto humanitário. Além disso, parece fundamental estabelecer algumas medidas em parcerias com as repartições consulares e autoridades locais para flexibilizar certos requisitos e facilitar o processo de concessão de vistos e autorização de residência.

e) Sugere-se a criação de um projeto específico de acolhimento nas universidades de destino, fundamental para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos(as) estudantes. Essa etapa deve prever, pelo menos, a concessão de bolsas ou auxílio-permanência para a

manutenção dos(as) estudantes, uma extensa carga horária de aulas de português e formação digital.

Apesar das observações e sugestões a partir do estudo realizado, entendemos que o tema proposto apresenta outras complexidades e possibilidades de análise. Nesse sentido, reconhecemos que nossa pesquisa abre espaço para novas indagações e oportunidades de estudo no futuro. Dentre essas, podemos citar a possibilidade de realização de investigações empíricas sobre os programas de caminhos educacionais complementares anteriormente estudados. Além disso, é interessante a realização de pesquisas que analisem as trajetórias dos estudantes participantes como forma de identificar possíveis lacunas e desafios durante o processo de preparação, seleção, imigração e integração nos países de destino. Ao longo de toda a pesquisa, não encontramos estudos que tenham realizado pesquisas empíricas para verificar a efetividade desses programas nos principais países de primeiro asilo e tampouco nas universidades de destino. Outros pontos em aberto é com relação à avaliação das políticas de acolhimento de estudantes refugiados(as) que já existem no Brasil ou ainda explorar o impacto social e econômico junto aos(as) estudantes que já concluíram seus estudos no país.

Apesar dos diversos desafios e barreiras, ao criar oportunidades para que pessoas deslocadas possam acessar outros países por meio de oportunidades educacionais no ensino superior, os caminhos complementares funcionam como uma importante ferramenta de acesso à proteção e de integração local, além de reduzir as desigualdades educacionais e de ampliar a responsabilidade social das instituições de ensino em relação aos direitos humanos das pessoas refugiadas.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Leadership for Syria:** Financing the training and further education of young Syrian students and researchers in Germany. 20--. Disponível em: <https://globalcompactrefugees.org/good-practices/leadership-syria> Acesso em: 06 jun. 2023.

ACNUR. **Refugee Education 2030:** A Strategy for Refugee Inclusion. 2019a. Disponível em: <https://www.unhcr.org/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html> Acesso em: 07 fev. 2023.

ACNUR. **Vias complementares para a admissão de pessoas refugiadas em países terceiros:** Principais considerações. 2019b. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/07/UNHCR-Vias-Complementares-PTBR-Final.pdf> Acesso em: 02 mar. 2023.

ACNUR. **Coming Together For Refugee Education.** 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5f4f9a2b4> Acesso em: 14 jun. 2022.

ACNUR. **Staying the course:** The challenges facing refugee education. 2021a. Disponível em: <https://www.unhcr.org/612f85d64/unhcr-education-report-2021-staying-course-challenges-facing-refugee-education> Acesso em: 14 jun. 2022.

ACNUR. **Global Trends in Forced Displacement.** 2021b. Disponível em: <https://www.unhcr.org/60b638e37/unhcr-global-trends-2020> Acesso em: 14 jun. 2022.

ACNUR. **Tertiary Education.** 2022a. Disponível em: <https://www.unhcr.org/tertiary-education.html> Acesso em: 11 ago. 2022.

ACNUR. **Complementary pathways for admission to third countries.** 2022b. Disponível em: <https://www.unhcr.org/complementary-pathways.html> Acesso em: 02 mar. 2023.

ACNUR. **“Leadership for Africa” Programme for Cameroon, Ghana, Ivory Coast, Niger, and Senegal: Master’s Degree Scholarships in Germany 2023/24.** 2022c. Disponível em: <https://services.unhcr.org/opportunities/education-opportunities/leadership-africa-programme-cameroon-ghana-ivory-coast-niger-and-senegal> Acesso em: 07 jun. 2023.

ACNUR. **Education Report 2023 – Unlocking Potential:** The Right to Education and Opportunity. 2023a. Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity> Acesso em: 20 fev. 2024.

ACNUR. **Brasil apresenta compromissos para a proteção e a inclusão de pessoas refugiadas no 2º Fórum Global sobre Refugiados.** 2023b. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2023/12/12/brasil-apresenta-compromissos-para-a-protecao-e-a-inclusao-de-pessoas-refugiadas-no-2o-forum-global-sobre-refugiados/> Acesso em: 05 fev. 2024.

ACNUR e GTF. **Minimum Standards for Complementary Education Pathways.** 2021. Disponível em: <https://www.unhcr.org/en-us/statistics/unhcrstats/5ee200e37/unhcr-global-trends-2019.html> Acesso em: 05 fev. 2024.

ACNUR e MPI. **Refugee Resettlement and Complementary Pathways: Opportunities for Growth.** 2021. Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/refugee-resettlement-and-complementary-pathways-opportunities-growth> Acesso em: 05 fev. 2024.

ACNUR ITÁLIA. **Arrivati in Italia i 20 rifugiati vincitori di borse di studio dei corridoi universitari.** 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/comunicati-stampa/arrivati-in-italia-i-20-rifugiati-vincitori-di-borse-di-studio-dei-corridoi-universitari/> Acesso em: 07 jun. 2023.

ACNUR ITÁLIA. **Arrivati in Italia i rifugiati vincitori di borse di studio dei corridoi universitari.** 2021. Disponível em: <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/comunicati-stampa/arrivati-in-italia-i-rifugiati-vincitori-di-borse-di-studio-dei-corridoi-universitari/> Acesso em: 07 jun. 2023.

ACNUR ITÁLIA. **Arrivato in Italia il primo gruppo dei rifugiati vincitori di borse di studio dei corridoi universitari.** 2022a. Disponível em: <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/comunicati-stampa/arrivato-in-italia-il-primo-gruppo-dei-rifugiati-vincitori-di-borse-di-studio-dei-corridoi-universitari/> Acesso em: 06 jun. 2023.

ACNUR ITÁLIA. **L'impegno delle università per i Rifugiati.** 2019a. Disponível em: <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/comunicati-stampa/limpegno-delle-universita-per-i-rifugiati/> Acesso em: 06 jun. 2023.

ACNUR ITÁLIA. **Manifesto on an Inclusive University.** 2019b. Disponível em: <https://www.unhcr.org/it/manifesto-on-an-inclusive-university/> Acesso em: 07 jun. 2023.

ACNUR ITÁLIA. **Progetto UNICORE (university corridors for refugees), al via la quinta edizione.** 2023b. Disponível em: <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/comunicati-stampa/progetto-unicore-university-corridors-for-refugees-al-via-la-quinta-edizione/> Acesso em: 07 jun. 2023.

ACNUR ITÁLIA. **Studiare è un diritto di tutti**. 2023a. Disponível em: <https://www.unhcr.org/it/cosa-facciamo/partner/progetti/unicore/> Acesso em: 07 jun. 2023.

ACNUR ITÁLIA. **UNICORE Process**. 1st International Forum on Complementary Pathways. Sanremo Institute. 2022.

ACNUR, WUSC e UNESCO. **Doubling our Impact: third country higher education - pathways for refugees**. 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5e5e4c614.pdf> Acesso em: 13 mar. 2022.

ADAIR, Jennifer Keys. **The Impact of Discrimination on the Early Schooling Experiences of Children from Immigrant Families** (Report). Migration Policy Institute. 2015.

Disponível em:

<https://www.migrationpolicy.org/research/impact-discrimination-early-schooling-experiences-children-immigrant-families> Acesso em: 07 fev. 2023.

AGER, Alastair; STRANG, Alison. Understanding Integration: A Conceptual Framework.

Journal of Refugee Studies, v. 21, n. 2, p. 166–191, 2008. Disponível em:

<https://academic.oup.com/jrs/article/21/2/166/1621262> Acesso em: 07 fev. 2023.

ARAR, Khalid. Refugees' pathways to German Higher Education institutions. **International Journal of Educational Development**, v. 85, p. 102459, 1 set. 2021. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059321001127> Acesso em: 07 jun. 2023.

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ASHOUR, Sanaa. Access for Syrian refugees into higher education in Germany: a systematic literature review. **European Journal of Higher Education**, v. 12, n. 1, p. 98–116, 2021.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21568235.2020.1871392>

Acesso em: 07 jun. 2023.

BANDEIRA, Larissa de Veiga Vieira. **Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. 2018.

BERTOLDO, Jaqueline. **Fronteiras da Igualdade: direito à educação de imigrantes e refugiados na UFSM**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Maria. 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20892> Acesso em: 21 fev. 2024.

BERTOLDO, Jaqueline; REDIN, Giuliana. Narrativas da exclusão de migrantes e refugiados na Universidade. **SER Social**, v. 23, n. 49, p. 296–317, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/35802 Acesso em: 19 fev. 2024.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R; et al. (Orgs). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BOND, Jennifer; BLASI, Giulio Di; KAWADRANS, Ana. **The future of community sponsorship of refugees: Meeting COVID-19's challenges**. 2020. Disponível em: <https://www.kaldorcentre.unsw.edu.au/publication/future-community-sponsorship-refugees-meeting-covid-19s-challenges> Acesso em: 02 mar. 2023.

BORGES, Antonádia e BERNARDITO-COSTA, Joaze. Dessenhizar a universidade: 10 anos da lei 12.711, ação afirmativa e outras experiências. **Mana: Estudos de Antropologia Social**, v. 28, n. 3, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/gw4mf35VqwXcnVLqZRmBL3H/abstract/?lang=pt> Acesso em: 19 fev. 2024.

BRADLEY, Megan. Unresolved and Unresolvable? Tensions in the Refugee Regime. **Ethics and International Affairs**, v. 33, n. 1, p. 45–56, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/ethics-and-international-affairs/article/unresolved-and-unresolvable-tensions-in-the-refugee-regime/0911CB734752E131A4D24B52F0198946> Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.948 de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G**. 2013. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7948&ano=2013&ato=b9aITRE5ENVpWTb33> Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm Acesso em: 08 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 19 fev. 2024.

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. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. **Edital nº 5, de 6 de junho 2023. Processo seletivo 2023 do Programa de Estudantes Convênio de Graduação - PEC-G (Ingresso 2024).** 2023a. <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/EDITALN5DE6DEJUNHODE2023RETIFICAO.pdf> Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 36, de 13 de março de 2023.** 2023b. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/2023/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_MJSP.MRE_N%C2%BA_36_DE_13_DE_MAR%C3%87O_DE_2023.pdf Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 37, de 30 de março de 2023.** 2023c. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/2023/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_MJSP.MRE_N%C2%BA_37_DE_30_DE_MAR%C3%87O_DE_2023.pdf Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 42, de 22 de setembro de 2023.** 2023d. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/2023/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_MJSP.MRE_N%C2%BA_42_DE_22_DE_SETEMBRO_DE_2023.pdf Acesso em: 05 fev. 2024.

BRUN, Cathrine; FÁBOS, Anita. H. Mobilizing home for long-term displacement: A critical reflection on the durable solutions. **Journal of Human Rights Practice**, v. 9, n. 2, p. 177–183, 2017. Disponível em: <https://academic.oup.com/jhrp/article-abstract/9/2/177/4091596?redirectedFrom=fulltext> Acesso em: 02 mar. 2023.

CAPES. **Edital n. 30 de 2022 do Programa Emergencial de Solidariedade Acadêmica.** 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/23062022_EDITAL30PDPGSolidariedadeAcadmica.pdf Acesso em: 05 fev. 2024.

CAPES. **Lista de documentos aceitos como comprovante da condição de refugiado.** 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/13042023_CAPES_Listadedocumentsparacomprovaodestatus.pdf Acesso em: 05 fev. 2024.

CAPES. **Reunião Técnica do Programa Emergencial de Solidariedade Acadêmica.** 2023b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EV_CkFRvwH0 Acesso em: 05 fev. 2024.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, v. 68, p. 88-103, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485> Acesso em: 17 fev. 2024.

CARVALHO, José Jorge de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. **Mana: Estudos de Antropologia Social**, v. 28, n. 3, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/PSNMmnvKsFYcTkQBc4pNnHR/abstract/?lang=en> Acesso em: 19 fev. 2024.

CESCR. **Comentário Geral nº 13: O direito à educação (Art. 13).** 1999. Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/4538838c22.html> Acesso em: 07 fev. 2023.

CESCR. **Comentário Geral nº 20: La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales.** 2009. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/es/resource/observaci-n-general-n-20-la-no-discriminaci-n-y-los-derechos-econ-micos-sociales-y> Acesso em: 07 fev. 2023.

CREA, Thomas M. Refugee higher education: Contextual challenges and implications for program design, delivery, and accompaniment. **International Journal of Educational Development**, v. 46, p. 12–22, 1 jan. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059315300080> Acesso em: 07 fev. 2023.

CRLM, ACNUR e IIHL. **Manifesto for Third Country Education Pathways - North Macedonia.** 2022. Disponível em: <https://refugeelaw.mk/en/2022/11/16/manifesto-for-third-country-education-pathways/> Acesso em: 05 fev. 2024.

CSVM e ACNUR. **Relatório Anual 2017.** Disponível em:

CSVM e ACNUR. **Relatório Anual 2018.** Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/09/Relat%C3%B3rio-C%C3%A1tedra-S%C3%A9rgio-Vieira-de-Mello-2018_final.pdf Acesso em: 20 fev. 2024.

CSVM e ACNUR. **Relatório Anual 2019.** Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/09/Relatorio-Anual-CSVM_Digital.pdf Acesso em: 20 fev. 2024.

CSVM e ACNUR. **Relatório Anual 2020**. Disponível em:
<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-Anual-CSVM-2020.pdf> Acesso em: 20 fev. 2024.

CSVM e ACNUR. **Relatório Anual 2021**. Disponível em:
https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/09/Relatorio-Anual-CSVM-2021_final.pdf Acesso em: 20 fev. 2024.

CSVM e ACNUR. **Relatório Anual 2022**. Disponível em:
<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/09/CSVM-Relato%CC%81rio-Anual-2022.pdf> Acesso em: 20 fev. 2024.

CSVM e ACNUR. **Relatório Anual 2023**. Disponível em:
<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2023/11/Relatorio-CSVM-2023-Digital.pdf> Acesso em: 20 fev. 2024.

DAAD. **Leadership for Africa**. 20--a. Disponível em:
<https://www.daad.de/en/the-daad/what-we-do/sustainable-development/funding-programmes/funding-programmes-for-students-a-z/leadership-for-africa/> Acesso em: 07 jun. 2023.

DAAD. **What we do**. 20--c. Disponível em: <https://www.daad.de/en/the-daad/what-we-do/>
 Acesso em: 07 jun. 2023.

DAAD. **Who we are**. 20--b. Disponível em: <https://www.daad.de/en/the-daad/who-we-are/>
 Acesso em: 07 jun. 2023.

DAAD. Leadership for Syria. In: **Conference: Refugees at Institutions for Higher Education Worldwide**. 2019. Disponível em:
https://www2.daad.de/medien/microsites/the-other-one-percent/poster_-_daad_-_leadership_for_syria_pia_schauerte_.pdf Acesso em: 07 jun. 2023.

DAAD. **“Leadership for Africa” Programme for Chad, DR Congo, Niger, Nigeria, and Togo: Master’s Degree Scholarships in Germany**. 2023. Disponível em:
<https://www2.daad.de/deutschland/stipendium/datenbank/en/21148-scholarship-database/?origin=180&status=3&subjectGrps=&daad=&q=&page=1&detail=57596552#bewerbung>
 Acesso em: 06 jun. 2023.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DIMA. **Reporte Anual 2017**. Disponível em:
<https://www.proyctohabesha.org/img/documentos/RA2017.pdf> Acesso em: 06 jun. 2023.

DIME. **Proyecto Habesha**. 2019. Disponível em:
<https://www.proyectohabesha.org/habesha.html> Acesso em: 07 jun. 2023.

DIME. **Local Student Committees**. 2022. Disponível em:
<https://dimemx.org/local-student-committees/> Acesso em: 07 jun. 2023.

DIME. **Convocatoria. Programa de Educación Universitaria para personas refugiadas en México**. 2023a. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1QS0ckly3HTzrSiBpDS8uEXoUktiCidAP/view> Acesso em: 07 jun. 2023.

DIME. **Convocatoria. Habesha Protection Scholarship. Complementary Education Pathways Program for Refugees in Mexico - Iraq**. 2023b. Disponível em:
http://bit.ly/Applications_Iraq Acesso em: 21 fev. 2024.

DIME. **Convocatoria. Habesha Protection Scholarship. Complementary Education Pathways Program for Refugees in Mexico - Kenya**. 2023c. Disponível em:
bit.ly/Applications_Kenya Acesso em: 21 fev. 2024.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225> Acesso em: 11 jan. 2023.

DINIZ, Márcia Jucá Teixeira e DINIZ, Marcelo Bentes. Trajetória recente do Sistema de Educação Superior no Brasil: Alguns resultados de um ciclo virtuoso entre 1990 e 2015. **Novos estud. CEBRAP**, v. 42, n. 1, 2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/nec/a/dWMWXhcHZYmTsB48Cw3tCKC/?lang=pt> Acesso em: 19 fev. 2024.

DIRKS, Gerald. **Immigration Policy in Canada. The Canadian Encyclopedia**. Disponível em: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/immigration-policy> Acesso em: 06 jun. 2023.

DOUZINAS, Costas. **O FIM dos Direitos Humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

EGAS, José. Introdução. In; SALA, José Blanes et al (Orgs.). **15 anos de cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas Refugiadas**. São Bernardo do Campo: Universidade Federal do ABC, 2020. Disponível em:
<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/10/15-Anos-C%C3%A1tedra-Sergio-Vieira-de-Mello.pdf> Acesso em: 19 fev. 2024.

ELLIS, Claire; OREJA, Courtney; JANKOWSKI, Emma. Aiming Higher: The Case for Refugee Access to Tertiary Education in Canada. In: SETHI, Bharati et al. **Understanding**

the Refugee Experience in the Canadian Context. Disponível em:

https://books.google.ca/books?id=REcdEAAAQBAJ&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Acesso em: 06 jun. 2023.

ESTEBAN, Adrián Neubauer. El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 35, p. 70–91, 2019. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/24342> Acesso em: 7 fev. 2023.

EUROPEAN UNION. **The Humanitarian Corridors.** 2019. Disponível em:

<https://www.humanitariancorridor.org/en/homepage/> Acesso em: 06 mar. 2022.

FASSIN, Didier. **La Razón Humanitaria.** Buenos Aires: Prometeo Libros, 2016.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Talvacy Chaves de; LACERDA, Juciano de Souza. A “Pedagogia da Autonomia” de Freire e a “Autocomunicação de Massa” de Castells no fortalecimento do protagonismo estudantil na educação híbrida em tempos de pandemia. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 44, n. 3, p. 145–158, 13 dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/wpJxRshGb5VtjbtJMHjSD7G/abstract/?lang=pt> Acesso em: 07 fev. 2023.

FRIEDRICH, Tatyana Scheila e GEDIEL, José Antonio Peres. Refúgio, migrações e hospitalidade: lições jurídicas e experiência em projeto de pesquisa e extensão na Universidade Federal do Paraná. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Volume Especial, p. 229-244, 2014. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/revfacdir/article/view/70464> Acesso em: 19 fev. 2024.

FRIEDRICH, Tatyana Scheila; BERTOLDO, Jaqueline. Entre pedagogias e saberes "outros": contribuições da interculturalidade para o direito à educação de migrantes no Brasil. **Revista Teias**, [S.l.], v. 23, n. 69, p. 178-193, maio 2022. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65907> Acesso em: 07 fev. 2023.

FRIEDRICH, Tatyana Scheila; RUANO, Bruna; MELO-PFEIFER, Sílvia. Direito à educação linguística de alunos migrantes e refugiados: Reflexões sociopolíticas, sociolinguísticas e educativas em torno dos casos Brasileiro e Alemão. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 29, n. 70, p. 1-27. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5711> Acesso em: 07 fev. 2023.

FRIEDRICH, Tatyana Scheila; RUANO, Bruna; MELO-PFEIFER, Sílvia. A whole university approach to humanitarian migrant and refugee students’ integration: Reflections on the

practical implementation of education policies and programmes at Universidade Federal do Paraná (UFPR), in Brazil. **Journal of international Mobility**, v. N° 9, n. 1, p. 103–120, 2022. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2021-1-page-103.htm> Acesso em: 07 fev. 2023.

GAIBISSO, Lourdes et al. La escolarización interrumpida: perspectivas pedagógicas de educadores que trabajan con adolescentes bilingües refugiados en el programa RiseUp en los Estados Unidos de América. **Cuad. Investig. Educ.**, v. 9, n. 2, p. 93-113, 2018. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042018000200093&lng=es&nrm=iso Acesso em: 07 fev. 2023.

GAMMELTOFT-HANSEN, Thomas; TAN, Nikolas. The End of the Deterrence Paradigm? Future Directions for Global Refugee Policy. **Journal on Migration and Human Security**, v. 5, n.1, p 28-56, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/233150241700500103> Acesso em: 07 fev. 2023.

GARDNER, Michael. **Leadership programme supports 200 Syrian students**. 2018. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180427121336887> Acesso em: 07 jun. 2023.

GARLICK, Madeline. INDER, Claire. Protection of refugees and migrants in the era of the global compacts: Ensuring support and avoiding gaps. **Interventions**, v. 23, n. 2, p. 207–226, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369801X.2020.1854109> Acesso em: 07 fev. 2023.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. Educ. Soc., 2009 30(109), 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 07 fev. 2023.

GERMANY. **Information about family reunification for beneficiaries of protection**. 2018. Disponível em: <https://familyreunionsyria.diplo.de/webportal/desktop/index.html#refugee> Acesso em: 06 mar. 2023.

GODOY, Gabriel Gualano de. **Asilo e hospitalidade: sujeitos, política e ética do encontro**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Direito. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/9363> Acesso em: 12 jun. 2022.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt> Acesso em: 25 set. 2022.

GTF. **Who we are**. 2024. Disponível em: <https://edpathways.org/mission-goals> Acesso em: 05 fev. 2024.

HASHIMOTO, N. Are New Pathways of Admitting Refugees Truly ‘Humanitarian’ and ‘Complementary’? **Journal of Human Security Studies**, v. 10, n. 2, p. 15–31, 2021.

HEIN, Christopher; DONATO, Maria de. **Exploring Avenues for Protected Entry in Europe (Report)**. 2012. Disponível: <https://www.santannapisa.it/it> Acesso em: 02 mar. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/C%C3%A1tedra-S%C3%A9rgio-Vieira-De-Mello_Relat%C3%B3rio-Anual_ACNUR-2017.pdf Acesso em: 20 fev. 2024.

HYNDMAN, Jennifer; PAYNE, William; JIMENEZ, Shauna. Private refugee sponsorship in Canada. **Forced Migration**, v. 54, 2017. Disponível em: <https://www.fmreview.org/resettlement/hyndman-payne-jimenez> Acesso em: 02 mar. 2023.

HYNDMAN, Jennifer; REYNOLDS, Johanna. Beyond the Global Compacts: Re-imagining Protection. **Refuge**, v. 36, n. 1, p. 66, 2020. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/refuge/2020-v36-n1-refuge05320/1069753ar/> Acesso em:

HYNIE, Michaela; KORN, Ashley; TAO, Dan. Social Context and Integration for Government Assisted Refugees in Ontario, Canada. In: NOURPANAH, S.; POTEET, M. **After the Flight: The Dynamics of Refugee Settlement and Integration**, p. 183–227. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2016.

ICMC. **Private Sponsorship in Europe: Expanding complementary pathways for refugee resettlement**. 2017. Disponível em: <http://icmc.net/wp-content/uploads/2017/10/scoping-paper-icmc-europe-2017.pdf> Acesso em: 06 jun. 2023.

INPE. **Censo da Educação Superior de 2021 - Divulgação dos Resultados**. 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf Acesso em: 19 fev. 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2022 - Divulgação dos Resultados**. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 19 fev. 2024.

IRCC. **Government of Canada increases sponsorship opportunities for Sponsorship Agreement Holders.** 2023. Disponível em:

<https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/news/2023/02/government-of-canada-increases-sponsorship-opportunities-for-sponsorship-agreement-holders.html> Acesso em: 06 jun. 2023.

IRCC. **The Global Refugee Sponsorship Initiative.** 2021a. Disponível em:

<https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/mandate/corporate-initiatives/global-refugee-sponsorship-initiative.html> Acesso em: 02 mar. 2023.

IRCC. **Sponsor a refugee.** 2021b. Disponível em:

<https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/refugees/help-outside-canada/private-sponsorship-program.html> Acesso em: 02 mar. 2023.

JUBILUT, Liliana Lyra et al., Prefácio. In; SALA, José Blanes et al (Orgs.). **15 anos de cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas Refugiadas.** São Bernardo do Campo: Universidade Federal do ABC, 2020. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/10/15-Anos-C%C3%A1tedra-Sergio-Mello.pdf> Acesso em: 19 fev. 2024.

KANU, Yatta. Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba. **Canadian Journal of Education**, v. 31, n. 4, p. 915-940, 2008. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?id=EJ830509> Acesso em: 07 fev. 2023.

LAMBRECHTS, Agata. The super-disadvantaged in higher education: barriers to access for refugee background students in England. **High Educ**, v. 80, p. 803–822, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00515-4> Acesso em: 07 fev. 2023.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educ. rev.**, v. 35, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?lang=pt> Acesso em: 11 jan. 2023.

MALLARDO, Alberto. **Corredores humanitários: uma ferramenta para responder à crise dos refugiados.** 2017. Disponível em:

<https://www.law.ox.ac.uk/research-subject-groups/centre-criminology/centreborder-criminologies/blog/2017/05/humanitarian> Acesso em: 07 jun. 2023.

MANGAN, Doireann; WINTER, Laura Anne. (In)validation and (mis)recognition in higher education: the experiences of students from refugee backgrounds. **International Journal of Lifelong Education**, v. 36, n. 4, p. 486-502, 2017. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F02601370.2017.1287131> Acesso em: 07 fev. 2023.

MANKS, Michelle; MONSEF, Mehrangiz; WAGNER, Dana. **Sponsorship in the Context of Complementary Pathways (Knowledge Brief)**. Disponível em: <https://assets.wusc.ca/Sponsorship-in-the-Context-of-Complementary-Pathways.pdf> Acesso em: 03 mar. 2023.

MARTIN, Philip; RUHS, Martin. Labour Market Realism and the Global Compacts on Migration and Refugees. **International Migration**, v. 57, n. 6, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/imig.12626> Acesso em: 02 mar. 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/#> Acesso em: 19 fev. 2024.

MCADAM, Jane.; WOOD, Tamara. The Concept of “International Protection” in the Global Compacts on Refugees and Migration. **Interventions**, v. 23, n. 2, p. 191–206, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369801X.2020.1854105?journalCode=rrij20> Acesso em: 07 fev. 2023.

MCKEE, Carolyn et al. Fostering better integration through youth-led refugee sponsorship. **Refuge**, v. 35, n. 2, p. 74–85, 23 set. 2019. Disponível em: <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/40594> Acesso em: 07 fev. 2023.

MELLENDEZ, Adrián. Entrevista com o fundador do Proyecto Habesha no 1 Fórum Internacional sobre Caminhos Complementares para Admissão em Terceiros Países. **1st International Forum on Complementary Pathways**. Sanremo Institute. 2022.

MENESES, B. Hospitalidades incondicional e condicional segundo Jacques Derrida: fundamentos filosóficos e aplicações teológicas. **Síntesis**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://sintesis.uai.cl/index.php/intusfilosofia/article/view/163/0> Acesso em: 07 fev. 2023.

MIGNOLO, Walter D. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MINOW, Martha. Archetypal Legal Scholarship: A Field Guide. **Journal of Legal Education**, vol. 63, n. 1, 2013. Disponível em: <https://jle.aals.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=home> Acesso em: 22 fev. 2024.

MJSP. **Etapas do processo de refúgio**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/o-que-e-refugio/etapas-do-processo-de-refugio> Acesso em: 05 fev. 2024.

MONTOYA-GALVEZ, Camilo. **Biden expands Title 42 expulsions while opening legal path for some migrants**. Disponível em: <https://www.cbsnews.com/news/immigration-biden-title-42-expansion-legal-path-migrants/> Acesso em: 02 mar. 2023.

MOREIRA, Julia Bertino. O papel das Cátedras Sérgio Vieira de Mello no processo de integração local dos refugiados no Brasil. **Monções, Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v.4. n. 8, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/4314/2343> Acesso em: 19 fev. 2024.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, n. 43, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/zCtfF6R6PzQJB6bSgts8YWF/?lang=pt> Acesso em: 07 fev. 2023.

MOTA JUNIOR, Willian Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 24, n. 1, p. 213-233, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VnyWgtPv5LGSW9zNvPFgHQs/abstract/?lang=pt> Acesso em: 19 fev. 2024.

NAYLOR, Rayan e MIFSUD, Nathan. **Structural inequality in higher education: Creating institutional cultures that enable all students**. 2019. Disponível em: <https://www.ncsehe.edu.au/publications/structural-inequality-retention-equity-students/> Acesso em: 13 jun. 2022.

NAYLOR, Rayan e *et al.* Structural Inequality in Refugee Participation in Higher Education. **Journal of Refugee Studies**, v. 34, n. 2, p. 2142–2158, 25 ago. 2021. Disponível em: <https://academic.oup.com/jrs/article-abstract/34/2/2142/5571691?redirectedFrom=fulltext> Acesso em: 07 fev. 2023.

NEVES, Amélia de Oliveira. **A política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta e BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, v. 22, n. 54, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/vd6H5x6RB56rrXkYzKDyGVB/abstract/?lang=pt> Acesso em: 19 fev. 2024.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom. **Jovens universitários em um mundo em**

transformação: uma pesquisa sino-brasileira. – Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9061> Acesso em: 19 fev. 2024.

NOLL, Gregor. **New issues in refugee research:** From ‘protective passports’ to protected entry procedures? The legacy of Raoul Wallenberg in the contemporary asylum debate (Working Paper). Disponível em: <https://www.refworld.org/pdfid/4ff2acca2.pdf> Acesso em: 02 mar. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; SILVA, Julia Izabelle da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Revista Gragoatá**, v. 22, n.42, p.131-153, 2017.

OLIVEN, Arabela Campos.; BELLO, Luciene. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, vol. 23, n. 49, p. 339-374, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300013> Acesso em: 17 dez. 2022.

ONU. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados.** 1951. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/> Acesso em: 19 jun. 2022

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 6 fev. 2023.

ONU. **Global Compact on Refugees.** 2018. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5c658aed4> Acesso em: 6 fev. 2023.

ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** 1966. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf Acesso em: 06 jun. 2023.

PAM. **Declaração e Plano de Ação do México para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina.** 2015. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_e_Plano_de_Acao_do_Mexico.pdf Acesso em: 19 fev. 2024.

PASCUCI, Lucilaine Maria e FISHLOW, Albert. Higher Education in Brazil: Retrospective, current challenges and looking ahead. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v. 32, n. 119. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pRMZms9cvvsvXSfL63mbzZy/> Acesso em: 19 fev. 2024.

PAULA, Camila Henriques e ALMEIDA, Fernanda Maria de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1054-1075, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5pvgF4sGMQsn89ZYSYfWHsh/?lang=pt#> Acesso em: 19 fev. 2024.

PAVAN, Louise Hélène. **Ser-estar longe de casa: experiências de (des)acolhimento de estudantes refugiados**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1242225> Acesso em: 20 fev. 2024.

PERES, Luise Bittencourt, CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Ailton da Rosa e FLECK, Carolina Freddo. Integrating and welcoming: access for Haitian refugees and immigrants to universities. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/7tJjf3CBfYWMMSW7mZWz5Pg/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 20 fev. 2024.

PETERSON, G. “Education changes the world”: The World University Service of Canada’s Student Refugee Program. **Refuge**, v. 27, n. 2, p. 111–121, 2012. Disponível em:

<https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/34728> Acesso em: 06 jun. 2023.

REDIN, Giuliana; MONAIAR, Alex Barcelos. Os Desafios da Integração Local na Perspectiva das Soluções Duradouras para a Proteção Integral de Refugiados e Migrantes em Situação de Vulnerabilidade: a experiência de Santa Maria. In: JUBILUT; FRINHANI; LOPES (Orgs). **Migrantes forçados: conceitos e contextos**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018.

REDIN, Giuliana. **Direito de Imigrar: Direitos Humanos e Espaço Público**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.

REGNER, Rosana Nadja Silva Rego. **Financiamento da educação superior brasileira: um estudo de revisão integrativa de literatura**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), Universidade Federal da Bahia. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30548> Acesso em: 21 fev. 2024. PPG

ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos; AZEVEDO, Rômulo Sousa de e 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**, vol. 88, n. 1, 2022. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354741> Acesso em: 20 fev. 2024.

RODRIGUES, Caroline Vieira. **“Nunca vai ser suficiente pra mim”**: língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2019.

RODRIGUES, Gilberto Marcos Antônio. O acesso de pessoas refugiadas ao ensino superior e o Pacto Global sobre os Refugiados: A experiência da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). In: RAMOS, A. C.; RODRIGUES, G. M. A; ALMEIDA, G. A. **70 Anos da Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados - (1951-2021):** Perspectivas de futuro. Brasília: ACNUR BRASIL, 2021.

ROSA, Marluza da. O funcionamento argumentativo em torno da designação “refugiados” no discurso universitário brasileiro. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 1, n. 15, p. 162–174, 15 jul. 2018a. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/1961> Acesso em: 07 fev. 2023.

ROSA, Marluza da. Seleção e ingresso de estudantes refugiados no ensino superior brasileiro: a inserção linguística como condição de hospitalidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 3, p. 1534–1551, set. 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/RzLZZKphCt9pWpVLwNXRvFc/abstract/?lang=pt> Acesso em: 07 fev. 2023.

RUANO, Bruna Pupatto e LOPES, Sérgio Santos. Programa Reingresso da Universidade Federal do Paraná: avaliação em contexto de migração e refúgio. **Em aberto**, v. 32 n. 104, 2019. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4195> Acesso em: 19 fev. 2024.

RUANO, Bruna. **Programa Reingresso-UFPR - Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados:** ações de acolhimento. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67641?show=full> Acesso em: 05 fev. 2024.

SALA, José Blanes et al. **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil:** Universidades e Pessoas Refugiadas. São Bernardo do Campo: UFABC, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/10/15-Anos-C%C3%A1tedra-Sergio-Mello.pdf> Acesso em:

SAMADDAR, Ranabir. The global gaze of protection, care, and power. **Refuge**, v. 36, n. 1, p. 75–86, 12 jul. 2020. Disponível em: <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/40617> Acesso em: 07 fev. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; GUILHERME, Manuela; DIETZ, Gunther. Da universidade à pluriversidade: Reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, v. 31, n. 31, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5388> Acesso em: 02 dez. 2022.

SANTOS, Elisabete Figeroa e SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica: Representações Sociais em Disputa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 267-279, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/7pgShFwD8dXHFxqhBsCQxfH/> Acesso em: 19 fev. 2024.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

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, 16 jul. 2018. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1745499918784764> Acesso em: 06 jun. 2023.

SELM, Joanne Van. Complementary Pathways to Protection: Promoting the Integration and Inclusion of Refugees in Europe? **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 690, n. 1, p. 136-152, 2020. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0002716220935868?journalCode=anna> Acesso em: 02 mar. 2023.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOUZA, Fabrício Toledo de. As ambiguidades e limites do fundamento humanitário do refúgio. **Revista Direito e Práxis**, v. 11, n. 4, p. 2212-2237, 16 nov. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rdp/a/MHNMJW4pgkFNmRFscLVC4gb/?lang=pt> Acesso em: 07 fev. 2023.

SOWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. (2ª edição). Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

STALIVIERI, Luciene. O Sistema de Ensino Superior no Brasil: Características, Tendências e Perspectivas. In: ORTÍZ, Gisela Rodrigues *et al.* **Educación superior em América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy**. México: Unión de Universidades de América Latina Y El Caribe, 2007. Disponível em: <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/35> Acesso em: 19 fev. 2024.

STANDING, Guy. **O precariado: A nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

STREITWIESER, Bernhard *et al.* Access for Refugees Into Higher Education: A Review of Interventions in North America and Europe. **Journal of Refugee Studies**, v. 23, n. 4, p. 473-496, 6 dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315318813201> Acesso em: 07 fev. 2023.

STREITWIESER, Bernhard *et al.* The potential and reality of new refugees entering german higher education: The case of Berlin institutions. **European Education**, v. 49, n. 4, p. 231-252, 2017. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10564934.2017.1344864> Acesso em: 06 jun. 2023.

TBB. **Talent Beyond Boundaries: Mission and Vision**. 2022. Disponível em: <https://www.talentbeyondboundaries.org/mission-vision> Acesso em: 02 mar. 2023.

UFGD. **Edital de Abertura n. 1, de 17 de janeiro de 2024**. Processo Seletivo destinado a Refugiados, asilados políticos, apátridas, portadores de visto temporário de acolhida humanitária, portadores de autorização de residência para fins de acolhida humanitária. 2024. https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PSAH/PSAH-2024.1/Edital_Abertura_CCS_01_PSAH_2024.1.pdf Acesso em: 05 fev. 2024.

UFPR. **Resolução n. 56 de 2019**. Institui o Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para Estudantes Refugiados (PFS-Refugiados) destinado aos estudantes admitidos na Universidade Federal do Paraná na condição de refugiados. 2019. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/02/cepe5619.pdf> Acesso em: 21 fev. 2023.

UFPR. **Edital n. 44 de 2022**. Processo Seletivo Especial destinado ao migrante em condição de refugiado ou com visto humanitário. 2022. Disponível em: <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=4492> Acesso em: 05 fev. 2024.

UNESCO. **Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros**. 2019a. Disponível em: <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878> Acesso em: 6 fev. 2023.

UNESCO. **Proteção do direito à educação dos refugiados**. 2019b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076_por Acesso em: 26 jun. 2022.

UNESCO. **Towards-universal-access-to-higher-education-international-trends**. 2020a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686.locale=en> Acesso em: 07 fev. 2023.

UNESCO. **4º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão**. 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407> Acesso em: 07 fev. 2023.

UNESCO. **Educación para personas jóvenes y adultas migrantes**. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380560> Acesso em: 19 jun. 2022.

UNICORE. **University Corridors for Refugees**. 2023. Disponível em: <https://universitycorridors.unhcr.it/> Acesso em: 07 jun. 2023.

UNILA. **Edital n. 3 de 2023**. Estabelece e regulamenta o processo de seleção de refugiadas(os) e portadoras(es) de visto humanitário (PSRH) em território brasileiro, para ingresso na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, para o ano letivo de 2024. 2023. Disponível em:

https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/edital_psrh_2024_assinado.pdf?file=1&type=node&id=12359&force= Acesso em: 05 fev. 2024.

WAGNER, Martin; KATSIAFICAS, Caitlin. Networks and mobility: A case for complementary pathways. **Transnational figurations of displacement**, v. 3, n. 6, p. 2–8, 2021. Disponível em:

<https://reliefweb.int/report/world/trafig-policy-brief-no-3-networks-and-mobility-case-complementary-pathways> Acesso em: 02 mar. 2023.

Walsh, C. (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO I, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Introducción - Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874> Acesso em: 7 fev. 2023.

WATKINS, Paula G.; RAZEE, Husna; RITCHERS, 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. Disponível: <https://research.acer.edu.au/aje/vol56/iss2/2/> Acesso em: 07 fev. 2023.

WOLF, Sonja. Refugee Identity and Integration in Mexico: The Habesha Project, **NACLA Report on the Americas**, v. 51, n. 1, p. 105–109, 29 mar. 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/10714839.2019.1593701?scroll=top&needAccess=true&role=tab&aria-labelledby=cit> Acesso em: 06 jun. 2023.

WOOD, Tamara. **The role of ‘complementary pathways’ in refugee protection**. Reference Paper for the 70th Anniversary of the 1951 Refugee Convention. UNHCR. 2020. Disponível em:

https://www.unhcr.org/people-forced-to-flee-book/wp-content/uploads/sites/137/2021/10/Tamara-Wood_The-role-of-complementary-pathways-in-refugee-protection.pdf Acesso em: 02 mar. 2023.

WUSC e EUMC. **About the Student Refugee Program**. 2023. Disponível em: <https://srp.wusc.ca/about/> Acesso em: 06 jun. 2023.

WUSC e EUMC. **Potential Sponsored Students**. 2024. Disponível em:
<https://srp.wusc.ca/students/> Acesso em: 05 fev. 2024.

WUSC. **About WUSC**. 2023. Disponível em: <https://wusc.ca/about/> Acesso em: 06 jun. 2023.

WUSC. **Annual Report 2021-2022**. 2022. Disponível em:
<https://assets.wusc.ca/annual-reports/wusc-annual-report-2021-2022-en.pdf> Acesso em: 06 jun. 2023.

WUSC. **Building Educational Pathways for Refugees**: Mapping a Canadian peer-to-peer support model. 2017. Disponível em:
<https://wusc.ca/wp-content/uploads/2021/05/Building-educational-pathways-for-refugees.pdf>
Acesso em: 06 jun. 2023.