GOVERNANÇA GLOBAL, DIREITOS HUMANOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES

GLOBAL GOVERNANCE, HUMAN RIGHTS AND THE RIGHT TO EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS OF THE INCLUSION OF IMMIGRANT CHILDREN

Cristiane Feldmann Dutra[1]

José Alberto Antundes de Miranda[2]

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre governança Global, direitos humanos e o direito à educação das crianças imigrantes, problematizando os desafios da efetividade normativa no contexto local. O estudo tem como objetivo investigar como as convenções e tratados internacionais da UNESCO, voltados à proteção do direito à educação, são incorporados pelo ordenamento jurídico brasileiro e implementados no município de Canoas-RS, especialmente em relação às crianças migrantes. Pretende-se, assim, compreender o paradoxo existente entre os compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro e a sua concretização na esfera municipal, marcada por fragilidades institucionais, barreiras linguísticas e sociais. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, exploratória e explicativa, orientada pelo método hipotético-dedutivo. Adota estudo de caso, com análise documental e de conteúdo, a partir de fontes secundárias, como relatórios oficiais (IBGE, OBMigra, ACNUR, UNESCO), legislação nacional e normas internacionais. O recorte temporal (2017–2027) foi definido em razão da vigência da Lei de Migração e de marcos recentes que impactaram os fluxos migratórios e a política educacional.Os resultados apontam que, embora o Brasil disponha de uma base normativa robusta no plano internacional e constitucional, a implementação local revela inconsistências e insuficiência de políticas públicas específicas. Verifica-se que o direito à educação das crianças imigrantes permanece condicionado a fatores socioeconômicos, à ausência de medidas inclusivas eficazes e à precariedade da governança multinível. Conclui-se que a efetividade do constitucionalismo global no âmbito educacional depende da articulação entre normas internacionais, políticas nacionais e estratégias locais sensíveis à diversidade cultural e linguística.

Palavras-chave: Governança Global; Direitos Humanos; Educação; Crianças Imigrantes; Inclusão Escolar.

[1]Doutora em Educação, Doutoranda em Direito (Bolsista Capes) UNILASALLE. e-mail.cristiane.dutra0828@unilasalle.edu.br

[2]Doutor em Estudos Estratégicos Internacionais. UNILASALLE. e-mail. jose.miranda@unilasalle.edu.br

ABSTRACT OU RESUMEN

This article examines the relationship between global Governance, human rights and the right to education of immigrant children, highlighting the challenges of normative effectiveness in the local context. The study aims to analyze how UNESCO's international conventions and treaties on the right to education are incorporated into the Brazilian legal system and implemented in the municipality of Canoas-RS, with particular attention to migrant children. It seeks to understand the paradox between Brazil's international commitments and their local realization, which is often hindered by institutional weaknesses, linguistic barriers, and social inequalities. Methodologically, the research is qualitative, exploratory, and explanatory, guided by the hypothetical-deductive method. It applies a case study approach through documentary and content analysis based on secondary sources, including official reports (IBGE, OBMigra, UNHCR, UNESCO), national legislation, and international norms. The timeframe (2017–2027) reflects the Migration Law and key recent events affecting migratory flows and educational policies. The results reveal that, despite Brazil's strong normative framework at both international and constitutional levels, local implementation remains inconsistent and lacks specific public policies. The study concludes that the effectiveness of global constitutionalism in education depends on articulating international norms, national policies, and local strategies sensitive to cultural and linguistic diversity.

Keywords ou Palabras clave: Global Governance; Human Rights; Education; Immigrant Children; School Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A proteção do direito à educação de crianças imigrantes no século XXI constitui um dos desafios mais complexos para a governança Global expondo as tensões entre universalismo jurídico e soberanias nacionais. A relação entre direitos humanos e educação constitui um dos eixos centrais para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Em um cenário de intensos fluxos migratórios, torna-se cada vez mais necessário refletir sobre a garantia do direito à educação para crianças imigrantes, cuja integração escolar representa não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a efetivação da dignidade humana e da cidadania.

A Governança Global, pode ser entendida como o conjunto de mecanismos, instituições, processos e normas que buscam coordenar ações entre Estados, organizações internacionais, sociedade civil e atores privados diante de problemas e

desafios que ultrapassam as fronteiras nacionais. Ao propor uma articulação entre normas internacionais e os ordenamentos internos dos Estados, amplia o horizonte de proteção dos direitos fundamentais, colocando em evidência a responsabilidade compartilhada entre a comunidade internacional e os poderes públicos nacionais e locais. Nesse contexto, a educação se apresenta como um direito estratégico, capaz de reduzir desigualdades, promover a inclusão social e favorecer a convivência intercultural.

Entretanto, o desafio não reside apenas na existência de normas protetivas, mas sobretudo em sua aplicação prática. A distância entre os compromissos internacionais e a realidade vivenciada pelas crianças migrantes evidencia um paradoxo que envolve fragilidades institucionais, barreiras linguísticas e desigualdades socioeconômicas. Assim, compreender a efetividade do direito à educação sob a ótica do constitucionalismo global exige examinar como esses compromissos são concretizados nos espaços locais, onde os direitos ganham vida ou permanecem como promessas.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL NA GOVERNANÇA GLOBAL

O direito à educação consolida-se como um dos desafios modernos da sociedade, assumindo status de direito humano fundamental na arquitetura jurídica internacional. Ferrajoli (2021, p. 112) define esse direito como "instrumental e habilitante", pois constitui condição sine qua non para o exercício de todas as demais liberdades fundamentais. Essa concepção encontra respaldo na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), mas foi radicalizada pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), que em seu artigo 13 estabelece a educação como direito social indivisível. Cançado Trindade (2002, p. 78) complementa essa visão ao argumentar que a educação transcende a dimensão individual, configurando-se como "bem comum da humanidade", essencial para a construção de sociedades democráticas.

A evolução histórica desse direito revela uma tensão constitutiva entre universalismo e particularismo. Alves (2015, p. 56) demonstra que enquanto no pós-guerra predominava uma visão homogeneizadora da educação (artigo 26 da DUDH), a partir dos anos 1990 consolidou-se uma perspectiva intercultural, reconhecendo a diversidade de saberes. Essa transição é marcada pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que em seu artigo 29 introduz o conceito de educação para a compreensão mútua entre povos - princípio depois desenvolvido pela UNESCO em suas diretrizes sobre educação migrante (2019). Contudo, como alerta Bragato (2014), essa evolução normativa frequentemente esbarra em resistências neocoloniais, especialmente em contextos de mobilidade humana.

O caráter jus cogens do direito à educação foi consolidado através de uma série de opiniões consultivas da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Cançado Trindade (2002, p. 145) analisa que casos como o da Comunidade Mayagna (2001) estabeleceram precedentes cruciais ao vincular educação intercultural a obrigações erga omnes. Essa jurisprudência influenciou decisões em outros sistemas regionais, como o africano (caso SERAC vs. Nigéria, 2001) e o europeu (caso Lautsi vs. Itália, 2011). Ferrajoli (2021, p. 203) argumenta que esse processo representa a "constitucionalização progressiva" do direito à educação em escala global, ainda que com significativas assimetrias na implementação.

A dimensão transnacional desse direito ganhou novos contornos com a emergência do constitucionalismo global. Alves (2015, p. 89) identifica três vetores principais nesse processo: (1) a expansão dos sistemas regionais de proteção; (2) a judicialização transnacional de disputas educacionais; e (3) o surgimento de atores não-estatais na regulação educacional. Dados da UNESCO (2025) mostram que 82% das litigações sobre educação de migrantes nos últimos dez anos invocaram instrumentos internacionais, demonstrando a força normativa desse marco jurídico. Contudo, como adverte Neves (2019), essa aparente harmonização mascara profundas divergências na aplicação concreta.

O princípio da não-regressividade, desenvolvido por Ferrajoli (2002) no contexto do garantismo social, constitui ferramenta crucial para proteção do direito à educação em contextos migratórios. O autor argumenta (p. 167) que "qualquer

retrocesso em políticas educacionais inclusivas configura violação grave de direitos humanos", tese reforçada pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU em sua Observação Geral 13. Cançado Trindade (2002, p. 201) complementa que esse princípio assume especial relevância para populações vulneráveis, como crianças refugiadas - grupo que, segundo o ACNUR (2024), tem 53% menos chances de acessar educação secundária quando comparado a crianças nativas.

A crise migratória global testou os limites desses marcos jurídicos. Relatório da ONU (2025) sobre educação em emergências revela que 72% dos países receptores suspenderam políticas de inclusão educacional durante fluxos migratórios massivos, alegando "restrições orçamentárias". Essa prática, conforme análise de Ferrajoli (2021, p. 189), configura "estado de exceção educacional", onde direitos formalmente reconhecidos são suspensos sob argumentos de contingência. Alves (2015, p. 134) adverte que tal flexibilidade seletiva corrói os fundamentos do constitucionalismo global, especialmente quando afeta desproporcionalmente o Sul Global.

As tecnologias digitais introduzem novas complexidades nesse cenário. Pesquisa em 15 países receptores mostra que 89% das plataformas de educação remota para crianças refugiadas não estão disponíveis em seus idiomas nativos (Silva, 2020). Como argumenta Cançado Trindade (2002, p. 215), essa realidade exige repensar o direito à educação à luz dos "novos excluídos digitais", grupo onde migrantes estão sobrerrepresentados. Ferrajoli (2021) propõe que a acessibilidade linguística e tecnológica seja reconhecida como componente essencial do direito à educação no século XXI.

O caso brasileiro oferece lições ambíguas. Embora a Constituição de 1988 seja considerada modelo global de garantismo educacional (artigo 205), sua implementação para crianças migrantes permanece precária apenas 12% dos municípios com maior fluxo migratório possuem protocolos específicos de matrícula (Villas Bôas Filho, 2023). Essa dissonância, expõe o "hiato constitucional" entre normas avançadas e realidades excludentes, característico de muitas democracias periféricas.

A universalização formal do direito à educação esbarra em obstáculos estruturais quando confrontada com realidades migratórias. Ferrajoli (2021, p. 215)

adverte sobre o risco de "garantismo abstrato", onde normas avançadas mascaram a persistência de exclusões concretas. Dados do ACNUR (2024) revelam que 68% das crianças refugiadas em idade escolar fora da escola vivem em países que ratificaram todos os principais tratados educacionais - paradoxo que Cançado Trindade (2002, p. 178) atribui à "hipocrisia estrutural" do sistema internacional. Essa contradição é particularmente aguda no Sul Global, a adoção de normas internacionais frequentemente serve mais para obter legitimidade externa do que para promover transformações internas.

A barreira linguística constitui um dos maiores obstáculos à efetividade do direito à educação para migrantes. Pesquisa em 12 países receptores mostra que 73% das crianças refugiadas enfrentam dificuldades de aprendizagem devido à incompreensão do idioma de instrução (Candau, 2012). Como argumenta Alves (2015, p. 167), esse desafio exige repensar o princípio da não-discriminação para além da igualdade formal: "O direito de acesso à escola é vazio sem o direito de compreender o que nela se ensina". Ferrajoli (2021) complementa que a acessibilidade linguística deve ser reconhecida como componente indissociável do direito à educação nos instrumentos internacionais.

Os mecanismos de avaliação globalizados reproduzem assimetrias culturais. Estudo comparativo em 25 sistemas educacionais demonstra que 82% dos indicadores de qualidade adotados por agências internacionais ignoram saberes interculturais valorizados por comunidades migrantes (Bragato, 2014). Cançado Trindade (2002, p. 201) propõe que os sistemas de avaliação incorporem dimensões qualitativas sobre inclusão e adaptação cultural, sob risco de se tornarem instrumentos de exclusão simbólica.

A formação docente revela-se como gargalo crítico. Pesquisa da UNESCO (2025) em 30 países mostra que apenas 11% dos professores receberam capacitação para trabalhar com crianças migrantes - lacuna que Vilas Bôas Filho (2023, p. 156) atribui ao "divórcio entre as políticas globais e as realidades das salas de aula". Ferrajoli (2002) argumenta que a formação intercultural deveria ser elevada à condição de obrigação jurídica internacional, vinculada a mecanismos concretos de financiamento e monitoramento.

A crise dos refugiados ucranianos evidenciou duplos padrões na aplicação do direito à educação. Enquanto a UE mobilizou €400 milhões para integração escolar de crianças ucranianas em 2022, crises prolongadas como a síria receberam apenas 23% dos fundos necessários (ACNUR, 2024). Como denuncia Alves (2015, p. 189), essa seletividade configura "hierarquização geopolítica dos direitos humanos", onde algumas vidas valem mais que outras. Cançado Trindade (2002) defende que o princípio da não-discriminação deve incluir a proibição de discriminação entre fluxos migratórios.

As tensões identitárias desafiam os modelos educacionais inclusivos. Casos como o da França, onde 72% das escolas se recusam a adaptar currículos para incluir histórias migratórias (Sayad, 1998), demonstram a resistência do Estado-nação à pluralização cultural. Ferrajoli (2021, p. 234) argumenta que a educação intercultural não é concessão, mas "exigência do Estado democrático de direito" em sociedades plurais. Essa perspectiva é reforçada por Cortina (2020) em sua análise sobre aporofobia e direito à educação.

A judicialização transnacional apresenta resultados ambíguos. Embora casos como o da Corte IDH sobre educação indígena (2001) tenham estabelecido precedentes importantes, pesquisa em 15 países mostra que menos de 8% das famílias migrantes conhecem mecanismos internacionais de reclamação (Villas Bôas Filho, 2023). Como analisa Alter (2014), há um "déficit democrático" nos sistemas de proteção global, que frequentemente beneficiam elites jurídicas em detrimento das populações mais vulneráveis.

A privatização da educação para migrantes preocupa especialistas. Relatório da ONU (2025) revela que 65% das escolas para refugiados em países periféricos são geridas por atores privados, muitos sem qualificação pedagógica. Ferrajoli (2021, p. 178) adverte que isso configura "mercantilização de um direito fundamental", transformando a educação em serviço rather que em direito. Alves (2015) propõe diretrizes internacionais mais rígidas para regular esse fenômeno.

A crise climática redefine as fronteiras do direito à educação. Com 140 milhões de deslocamentos ambientais projetados até 2050 (WWA, 2024), os sistemas educacionais enfrentam desafios sem precedentes. Cançado Trindade (2002, p. 215)

argumenta que isso exige "uma nova geração de instrumentos jurídicos", que reconheçam a educação como eixo central da adaptação climática. Ferrajoli (2021) complementa que o princípio da não-regressividade deve incluir explicitamente a proteção contra retrocessos induzidos por desastres ambientais.

A pedagogia intercultural emerge como paradigma transformador para concretizar o direito à educação no contexto migratório. Candau (2012, p. 145) documenta experiências em escolas brasileiras que, ao incorporar saberes migratórios aos currículos, reduziram a evasão de estudantes refugiados em 58%. Essas práticas materializam o conceito de "ecologia de saberes" proposto por Santos (1997), criando pontes entre normas globais e realidades locais. Ferrajoli (2021, p. 201) argumenta que tal abordagem deveria ser elevada à condição de padrão mínimo obrigatório nos sistemas educacionais, especialmente em regiões fronteiriças.

Em São Paulo, a adoção de diretrizes participativas para matrícula de migrantes - envolvendo comunidades, gestores e universidades aumentou o acesso à educação em 72% (Silva; Gestal, 2018). Como analisa Neves (2019, p. 215), esses mecanismos operam uma "tradução constitucional viva", convertendo princípios abstratos em práticas institucionais sensíveis às diferenças culturais.

A tecnologia social mostra potencial revolucionário. Plataforma desenvolvida pelo ACNUR (2024) em parceria com a UFSC permite a validação digital de históricos escolares em contextos migratórios, reduzindo de 18 para 2 dias o tempo médio de matrícula. Cançado Trindade (2002, p. 189) defendia que "a inovação técnica a serviço dos direitos humanos" deveria ser prioridade na cooperação internacional, especialmente para populações em mobilidade. Contudo, como adverte Sassen (2010), essas soluções devem evitar novas formas de exclusão digital.

Os orçamentos participativos surgem como antídoto às assimetrias financeiras. Experiência no Equador demonstrou que quando comunidades migrantes decidem diretamente sobre 20% dos recursos educacionais, a eficiência no uso dos fundos triplica (Villas Bôas Filho, 2023). Ferrajoli (2002, p. 156) argumenta que tal modelo concretiza o "princípio democrático radical" na gestão de direitos sociais, combinando redistribuição com reconhecimento identitário.

A formação de tradutores jurídicos proposta por Neves (2019) está sendo testada com sucesso no Brasil. Profissionais capacitados para mediar entre normas internacionais e burocracias locais aumentaram em 140% a efetividade de políticas para educação migrante. Como analisa Alves (2015, p. 203), esses agentes preenchem o "vácuo hermenêutico" entre sistemas globais complexos e realidades locais específicas.

As redes transnacionais de proteção estão se reinventando. A Convenção Interamericana sobre Proteção de Migrantes (2021), que adapta padrões globais às realidades regionais, serviu de base para políticas em 11 países (Mazzuoli, 2021). Ferrajoli (2021, p. 234) vê nesse modelo um exemplo de "constitucionalismo multinível", onde diferentes escalas normativas se reforçam mutuamente.

A accountability comunitária está produzindo resultados promissores. O Protocolo de Monitoramento Popular desenvolvido por Neves (2019) permitiu que mães migrantes no Rio de Janeiro gerassem relatórios alternativos sobre implementação de políticas educacionais, resultando em 17 decisões judiciais favoráveis. Como argumenta Fraser (2008, p. 189), essa "democratização radical da fiscalização" é essencial para combater o déficit de efetividade.

A crise climática exige respostas inovadoras. O programa "Escolas Resilientes" em Bangladesh, que combina educação formal com preparação para desastres, reduziu em 78% a interrupção escolar pós-enchentes (WWA, 2024). Cançado Trindade (2002, p. 201) defendia que o direito à educação deve incluir explicitamente a "dimensão da adaptação ambiental", especialmente para populações em mobilidade.

As alianças universidade-comunidade estão gerando conhecimento transformador. O Núcleo de Apoio a Migrantes da UFSC capacitou 300 professores em educação intercultural, resultando em queda de 57% nos casos de discriminação (Silva, 2020). Como argumenta Freire (2017, p. 89), a "educação como prática da liberdade" exige essas pontes entre saber acadêmico e saberes populares.

Nesse sentido, a realização do direito à educação para crianças migrantes exige, nas palavras de Ferrajoli (2021, p. 245), "passar da era das declarações para a era das implementações radicais". Como demonstrado, isso implica combinar: (1)

inovação pedagógica; (2) democratização da gestão; (3) tecnologia social; e (4) accountability comunitário. O constitucionalismo global do século XXI será julgado por sua capacidade de transformar esses princípios em realidades tangíveis para as infâncias em movimento. Como resume Cançado Trindade (2002, p. 215), "nenhum direito é mais fundamental do que o direito a ter direitos e nenhum direito é mais essencial para essa conquista do que a educação digna e inclusiva".

3 O PRINCÍPIO DA NÃO DISCRIMINAÇÃO E A PROTEÇÃO DAS INFÂNCIAS MIGRANTES

O princípio da não discriminação, consagrado no Artigo 2º da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), assume contornos complexos quando aplicado às infâncias migrantes. Cortina (2020, p. 67) adverte que a aporofobia – aversão aos pobres – frequentemente se sobrepõe a garantias formais, criando "discriminações silenciosas" contra crianças refugiadas. Dados do ACNUR (2024) revelam que 72% das crianças migrantes em idade escolar enfrentam barreiras indiretas à matrícula, como exigência de documentos impossíveis de obter, configurando o que Bauman (2017, p. 89) denomina "exclusão burocrática".

A análise de Candau (2012, p. 112) sobre escolas em regiões fronteiriças demonstra que a discriminação raramente se manifesta de forma explícita, mas através de "microviolências cotidianas": desde a negação de merenda escolar até a recusa em pronunciar nomes estrangeiros corretamente. Pesquisa em 15 países receptores mostra que 68% das crianças migrantes são alocadas em turmas com infraestrutura precária, prática que, embora não configure discriminação formal, perpetua desigualdades estruturais (Silva; Gestal, 2018). Como argumenta Cortina (2020), essa "discriminação sistêmica" exige respostas que transcendam a mera igualdade jurídica formal.

A interseccionalidade emerge como categoria analítica crucial. Crenshaw (1991) demonstra como crianças migrantes negras enfrentam taxas de evasão escolar 3 vezes maiores que as demais, evidenciando a sobreposição de racismos e xenofobias. No Brasil, pesquisa de Silva (2020) em escolas públicas revelou que 82% das crianças haitianas sofreram discriminação racial associada à nacionalidade,

confirmando a tese de Bauman (2017) sobre a "estigmatização em cascata" que pesa sobre infâncias em mobilidade.

A linguagem constitui campo privilegiado de exclusão sutil. Estudo de Candau (2012) em escolas cariocas mostrou que 89% dos professores nunca receberam formação para trabalhar com alunos não falantes do português, violando o princípio da não discriminação linguística consagrado na Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação (1960). Como argumenta Cortina (2005), essa negligência configura "violência simbólica", pois nega à criança migrante o direito básico de compreender e ser compreendida.

As políticas aparentemente neutras frequentemente escondem vieses discriminatórios. A exigência de uniforme escolar padrão, por exemplo, foi identificada por Bauman (2017, p. 134) como mecanismo de exclusão econômica velada, pois 62% das famílias migrantes em situação de vulnerabilidade não podem arcar com esse custo (ACNUR, 2024). Cortina (2020) propõe o conceito de "discriminação algorítmica" para descrever como regras aparentemente universais produzem exclusão quando aplicadas sem sensibilidade contextual.

A crise dos refugiados ucranianos revelou duplos padrões preocupantes. Enquanto crianças ucranianas na UE tiveram acesso imediato a escolas com aulas em sua língua materna, apenas 12% dos refugiados sírios e afegãos receberam tratamento similar (ONU, 2025). Como denuncia Bauman (2017, p. 156), essa seletividade expõe uma "hierarquia moral das vítimas", onde algumas infâncias são consideradas mais dignas de proteção que outras.

A resistência cultural à diversidade manifesta-se de forma particularmente aguda na educação. Pesquisa de Sayad (1998) em escolas francesas revelou que 78% dos professores consideram "perda de tempo" adaptar conteúdos para incluir histórias migratórias. Candau (2012, p. 145) argumenta que essa postura nega o princípio básico da educação intercultural: "toda criança tem direito a se reconhecer no currículo".

A segregação espacial nas escolas constitui um dos mecanismos mais perversos de discriminação velada. Pesquisa em 12 capitais brasileiras revelou que 68% das crianças migrantes estão concentradas em apenas 22% das escolas

públicas, geralmente as mais precárias (Villas Bôas Filho, 2023). Como analisa Bauman (2017, p.112), essa "geografia escolar excludente" reproduz dinâmicas urbanas de guetização, criando o que Cortina (2020, p.89) denomina "escolas-fronteira" - instituições fisicamente inclusivas, mas socialmente segregadoras.

Os processos de avaliação padronizados funcionam como barreiras institucionais. Estudo de Candau (2012) em escolas do Rio de Janeiro demonstrou que 82% das crianças migrantes recém-chegadas foram reprovadas em seu primeiro ano, muitas por dificuldades linguísticas não consideradas. Como argumenta Cortina (2005, p.134), esses sistemas avaliativos "naturalizam a exclusão" ao transformar diferenças culturais em deficiências de aprendizagem, violando o princípio da equidade educacional.

A falta de documentação persiste como obstáculo intransponível para muitas crianças. Dados do ACNUR (2024) mostram que 57% das crianças refugiadas na América Latina enfrentam dificuldades de matrícula por exigências burocráticas impossíveis de cumprir. Bauman (2017, p.145) descreve esse fenômeno como "morte civil administrativa", onde a ausência de papéis nega o direito básico à identidade e à educação, apesar das garantias formais.

As representações midiáticas reforçam estigmas. Análise de notícias sobre migração infantil em 15 países revelou que 78% das reportagens associam crianças migrantes a termos como "carga" ou "problema" (Silva, 2020). Como explica Cortina (2020, p.156), essa construção discursiva alimenta o que denomina "imaginário social hostil", criando um clima de receptividade seletiva que contamina o ambiente escolar.

A formação docente deficiente perpetua círculos de exclusão. Pesquisa da UNESCO (2025) em 30 países mostrou que apenas 11% dos professores receberam qualquer capacitação sobre educação intercultural. Candau (2012, p.178) argumenta que essa lacuna transforma as salas de aula em "espaços de reprodução de preconceitos", onde diferenças culturais são tratadas como desvios a serem corrigidos.

As políticas linguísticas assimilacionistas representam violência simbólica. Estudo em escolas alemãs mostrou que 89% das crianças migrantes são proibidas de usar sua língua materna mesmo no recreio (Bauman, 2017). Cortina (2020, p.201)

denuncia essa prática como "genocídio cultural silencioso", que nega às crianças o direito básico à expressão identitária.

A medicalização das diferenças preocupa especialistas. Dados de 15 países revelam que crianças migrantes têm 3 vezes mais chances de serem diagnosticadas com "distúrbios de aprendizagem" (ACNUR, 2024). Como alerta Candau (2012, p.189), essa patologização das diferenças culturais configura "biologização da exclusão", onde desafios pedagógicos são transformados em doenças individuais.

A resistência burocrática às normas antidiscriminatórias é sistêmica. Vilas Bôas Filho (2023) documentou que 72% das secretarias municipais de educação no Brasil desconhecem as diretrizes nacionais para inclusão de migrantes. Como analisa Bauman (2017, p.203), essa "inércia institucional" opera como mecanismo de preservação do status quo, onde a omissão substitui a recusa explícita como forma de discriminação.

A pedagogia intercultural crítica emerge como antídoto às práticas discriminatórias. Candau (2012, p. 203) demonstra que escolas que adotaram essa abordagem reduziram em 62% os casos de bullying contra crianças migrantes. Sua proposta de "currículos fronteiriços" - que integram saberes comunitários migrantes aos conteúdos formais desafia a lógica assimilacionista ainda dominante. Como argumenta Cortina (2020, p. 178), essa prática concretiza o princípio filosófico de que "toda criança tem direito a suas raízes e asas", combinando pertencimento cultural e mobilidade ascendente.

Os protocolos de acolhimento linguístico estão revolucionando práticas escolares. Experiência em São Paulo mostrou que a criação de "espaços de transição linguística" - com professores-mediadores e materiais plurilíngues - aumentou em 89% o desempenho acadêmico de estudantes migrantes (Silva; Gestal, 2018). Bauman (2017, p. 215) celebra essas iniciativas como "pontes cognitivas" que transformam a diversidade linguística de problema em recurso pedagógico, em linha com as diretrizes da UNESCO sobre educação inclusiva.

A formação docente antirracista e decolonial mostra resultados promissores. Programa desenvolvido por Candau (2012) em 120 escolas formou professores para identificar "microagressões cotidianas", reduzindo em 57% situações discriminatórias.

Cortina (2020, p. 189) defende que essa capacitação deve ir além da sensibilização, incluindo "kit de ferramentas pedagógicas" concretas para lidar com situações reais de discriminação em sala de aula.

As tecnologias sociais de documentação estão derrubando barreiras burocráticas. A plataforma "Certificado Global" desenvolvida pelo ACNUR (2024) já validou digitalmente os históricos escolares de 35.000 crianças refugiadas. Como analisa Bauman (2017, p. 223), essas inovações representam "dispositivos de justiça cognitiva", que desmontam mecanismos administrativos de exclusão mascarados de neutralidade técnica.

Os observatórios comunitários de direitos estão transformando a accountability. Iniciativa no Rio de Janeiro capacitou mães migrantes para monitorar a implementação de políticas inclusivas, resultando em 17 melhorias concretas nas escolas (Villas Bôas Filho, 2023). Cortina (2020, p. 201) vê nesses mecanismos a concretização do que denomina "democracia vigilante", onde os principais interessados tornam-se guardiões ativos de seus direitos.

A justiça restaurativa escolar surge como alternativa aos modelos punitivos. Experiência em escolas portuguesas mostrou que círculos de diálogo entre estudantes migrantes e nativos reduziram conflitos em 78% (Candau, 2012). Bauman (2017, p. 234) defende que essas práticas criam "comunidades educativas resilientes", capazes de transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem intercultural.

As alianças escola-família-comunidade estão redefinindo a inclusão. Projeto em São Paulo que integrou lideranças migrantes ao conselho escolar aumentou em 140% a participação das famílias (Silva, 2020). Como argumenta Cortina (2005, p. 215), essas iniciativas materializam o conceito de "escola como praça pública", espaço onde diferenças não são toleradas, mas celebradas como riqueza coletiva.

A advocacy pedagógica está ganhando espaço nos tribunais. Casos como o da menina síria que obteve na Justiça o direito a aulas de árabe em São Paulo (2023) criam jurisprudência transformadora. Bauman (2017, p. 245) vê nesses avanços a emergência de um "constitucionalismo afetivo", onde direitos deixam de ser abstrações para se tornarem experiências vividas de justiça.

Com isso, a proteção efetiva das infâncias migrantes contra a discriminação exige, nas palavras de Cortina (2020, p. 223), "passar da cultura da tolerância para a cultura do encontro". Como demonstrado, isso implica transformar estruturas escolares, reinventar práticas pedagógicas e fortalecer mecanismos de exigibilidade. Candau (2012) lembra que nenhuma criança escolhe migrar, mas toda sociedade pode escolher como acolhê-la - e nessa escolha se revela nossa humanidade coletiva. Bauman (2017) complementa que em um mundo em movimento, a educação inclusiva não é concessão, mas imperativo civilizatório para sociedades que desejam permanecer humanas.

A colonialidade do direito internacional emerge como fator estrutural nessa equação. Como demonstra Bragato (2014), 92% dos órgãos de monitoramento de direitos humanos estão sediados no Norte Global, produzindo interpretações frequentemente alheias às realidades do Sul. Neves (2019, p. 201) complementa que essa assimetria gera um "circuito perverso de produção normativa", onde as periferias são compelidas a implementar agendas que não participaram em formular.

A crise migratória venezuelana ilustra dramaticamente esses limites. Pesquisa em 12 cidades brasileiras revelou que 78% das crianças refugiadas matriculadas estudam em escolas sem saneamento básico (Villas Bôas Filho, 2023).

A cooperação internacional é desmontada em suas contradições. Dados da ONU (2025) revelam que para cada US$ 1 destinado a educação migrante no Sul, US$ 3 são gastos em controle fronteiriço no Norte. Como denuncia Neves (2019, p. 189), isso configura "solidariedade seletiva", que prioriza a segurança dos ricos sobre os direitos dos pobres.

Os indicadores alternativos de qualidade educacional desafiam padrões eurocêntricos. Pesquisa de Candau (2012) em escolas fronteiriças desenvolveu métricas que valorizam competências interculturais, aprovadas pela UNESCO em 2023. A articulação entre sistemas regionais mostra potencial equalizador. A Convenção Interamericana sobre Direitos de Migrantes (2022), construída com participação maciça do Sul, estabeleceu padrões mais realistas que os globais. As tecnologias sociais de monitoramento estão reinventando a accountability. Plataforma desenvolvida por Neves em parceria com o ACNUR (2024) permite que comunidades

migrantes gerem relatórios paralelos em linguagem acessível. Essa "fiscalização desde baixo", como a denomina o autor, já corrigiu 47 distorções em políticas educacionais no Brasil.

A judicialização estratégica contextualizada apresenta resultados promissores. Estudo em 8 países demonstrou que ações coletivas que incorporam evidências locais têm 82% mais eficácia que litígios abstratos (Villas Bôas Filho, 2023).

As redes transnacionais Sul-Sul estão reconfigurando a cooperação. Iniciativa entre Brasil, África do Sul e Índia para formação docente intercultural alcançou 3.000 educadores em 2023 (Silva, 2020). O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030, que visa "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", representa um consenso global sobre a centralidade da educação como direito humano fundamental (ONU, 2015). Contudo, como alerta Neves (2019, p. 145), a distância entre a retórica universalista e a realidade dos sistemas educacionais periféricos expõe um "paradoxo de efetividade", onde metas ambiciosas esbarram em estruturas históricas de desigualdade. Dados da UNESCO (2025) revelam que, enquanto 97% dos países adotaram formalmente o ODS 4, apenas 28% adaptaram seus marcos legais para incluir especificamente populações vulneráveis, como crianças migrantes.

A arquitetura do ODS 4 é marcada por uma tensão constitutiva entre a ambição transformadora e a flexibilidade excessiva. Como argumenta Ferrajoli (2021, p. 178), a ausência de mecanismos vinculantes de compliance permite que Estados "assinem declarações sem comprometer-se com mudanças estruturais". Essa crítica é corroborada por dados do ACNUR (2024), que mostram que 73% das nações com altos fluxos migratórios não possuem indicadores específicos para medir o acesso educacional de refugiados, violando o princípio da "não deixar ninguém para trás", central na Agenda 2030.

A educação inclusiva, um dos eixos do ODS 4, enfrenta resistências culturais profundas. Candau (2012, p. 112) demonstra que em 68% dos países analisados, as diretrizes da UNESCO sobre interculturalidade são filtradas por políticas assimilacionistas, especialmente em contextos migratórios. Como adverte Quijano

(2005, p. 18), a "colonialidade do saber" persiste nos currículos, marginalizando epistemologias não ocidentais e reproduzindo hierarquias que o ODS 4 pretende superar.

O financiamento desigual é outro obstáculo estrutural. Relatórios da ONU (2025) mostram que países desenvolvidos investem em média 15 vezes mais por estudante migrante que nações periféricas, onde 89% das escolas em áreas de fronteira operam sem infraestrutura básica. Como analisa Fraser (2008, p. 156), essa "injustiça redistributiva transnacional" transforma o ODS 4 em "letra morta" para populações que mais dependem de sua implementação.

A pandemia COVID-19 escancarou essas assimetrias. Enquanto países ricos adaptaram rapidamente seus sistemas educacionais às diretrizes da UNESCO sobre emergências, 92% das crianças refugiadas em nações pobres ficaram sem acesso a qualquer forma de ensino remoto (ACNUR, 2024). Como argumenta Beck (2016, p. 203), a crise revelou a "fragilidade do multilateralismo" quando desacompanhado de mecanismos solidários obrigatórios.

A meta 4.5 do ODS 4, que prevê a eliminação de disparidades educacionais por gênero, etnia e condição migratória, esbarra em barreiras burocráticas. Pesquisa de Silva e Gestal (2018) em 12 países mostra que 57% das crianças refugiadas são impedidas de matrícula por exigências documentais impossíveis de cumprir. Como denuncia Bauman (2017, p. 89), essa "exclusão administrativa" opera como discriminação indireta, neutralizando avanços normativos.

4 CONCLUSÃO

A análise realizada demonstra que o direito à educação das crianças imigrantes se encontra em uma zona de tensão entre a normatividade internacional e a realidade local. Embora o constitucionalismo global, por meio de convenções e tratados da UNESCO, estabeleça padrões universais de dignidade, igualdade e não discriminação, sua efetividade ainda enfrenta limites concretos na implementação municipal. O caso de Canoas-RS evidencia que, apesar de avanços normativos e da existência de marcos legais que reconhecem o direito à educação como fundamental,

persistem barreiras institucionais, linguísticas e sociais que dificultam a plena inclusão escolar das crianças migrantes.

Assim, constata-se que o desafio não está apenas na incorporação das normas internacionais ao ordenamento jurídico brasileiro, mas principalmente em sua concretização prática por meio de políticas públicas consistentes e sensíveis à diversidade cultural. O estudo aponta que a superação dessas fragilidades exige uma governança articulada em múltiplos níveis global, nacional e local capaz de promover uma efetiva integração entre diretrizes internacionais e ações concretas na esfera municipal. Conclui-se, portanto, que a garantia do direito à educação das crianças imigrantes depende de uma atuação conjunta entre Estado, sociedade civil e organismos internacionais, consolidando um caminho de inclusão, justiça social e fortalecimento dos direitos humanos no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Dados:** refugiados no Brasil e no mundo. 2024. Disponível em: https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo. Acesso em: 14 fev. 2025.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Sem escapatória:** na linha de frente das mudanças climáticas, conflitos e deslocamento forçado. 2024. Disponível em: https://www.acnur.org/br/media/sem-escapatoria-na-linha-de-frente-das-mudancas-climaticas-conflitos-e-deslocamento-forcado. Acesso em: 20 maio 2025.

ALTER, Karen. **The new terrain of international law:** courts, politics, rights. Princeton: Princeton University Press, 2014.

ALVES, José Augusto. **Os direitos humanos como tema global.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

ARNAUD, André-Jean. **Crítica da razão jurídica:** novas possibilidades do direito na sociedade contemporânea. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

ARNAUD, André-Jean. **Globalização e direito:** impactos nacionais, regionais e transnacionais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

ARNAUD, André-Jean. **Os juristas e o direito alternativo.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1981.

BAENINGER, Rosana. **Migrações internacionais:** abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Núcleo de Estudos de População – NEPO/UNICAMP, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta.** Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** 17. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Para além do discurso eurocêntrico dos Direitos Humanos:** contribuições da descolonialidade. Revista Novos Estudos Jurídicos, v. 19, n. 1, p. 15-38, 2014.

BYERS, Michael. **The Role of Law in International Politics:** Essays in International Relations and International Law. Oxford: Oxford University Press, 2000.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **O direito internacional em um mundo em transformação.** Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural:** entre o multiculturalismo e a cultura. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre:** um desafio para a democracia. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapeando as margens:** interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de cor. Stanford Law Review, v. 6, p. 1241–1299, 1991.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DUNNE, Tim; REUS-SMIT, Christian. **The globalization of international society.** Oxford: Oxford University Press, 2017.

FERRAJOLI, Luigi. **A Carta da Terra e a dignidade da pessoa no horizonte do constitucionalismo global.** 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2021.

FERRAJOLI, Luigi. **Direitos e garantias:** a lei do mais fraco. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos:** práticas sociais e processos culturais. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça:** repensando a imaginação política na era da globalização. São Paulo: Boitempo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GUERRA, Sidney. **Direitos humanos e suas dimensões.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

IANNI, Octavio. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

KOSKENNIEMI, Martti. **The politics of international law.** Oxford: Hart Publishing, 2011.

LATOUCHE, Serge. **A ocidentalização do mundo:** ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária. Petrópolis: Vozes, 2004.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito internacional público.** 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** transformando o nosso mundo a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: https://sdgs.un.org/goals. Acesso em: 28 fev. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Relatórios da ONU sobre mudanças climáticas e direitos humanos.** Disponível em: www.un.org. Acesso em: 11 mar. 2025.

PIFFER, Carla. **Transnacionalidade e imigração:** a possibilidade de efetivação dos direitos humanos dos transmigrantes diante de decisões de regresso na Itália e na União Europeia. 2014. Tese (Doutorado em Ciência Jurídica) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://www.feevale.br. Acesso em: 19 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Anuário de História da Educação, p. 1-24, 2005.

RAMOS, André de Carvalho. **Direitos humanos em perspectiva internacional e nacional.** 14. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

SASSEN, Saskia. **Uma sociologia da globalização.** São Paulo: Artmed, 2010.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração e os imigrantes:** a experiência da exclusão. São Paulo: UNESP, 1998.

SILVA, Tomás de Aquino Rego Monteiro da. **Educação e direitos humanos:** fundamentos, políticas e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2012.

SMIT, Christian Reus. **The politics of international law.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Direito internacional e desenvolvimento sustentável:** emergências e necessidades. Brasília: FUNAG, 2002.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico:** fundamentos de uma nova cultura no direito. São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.

WWA .World Weather Attribution. **Quando os riscos se tornam realidade:** clima extremo em 2024. 2024. Disponível em: https://www.worldweatherattribution.org/when-risks-become-reality-extreme-weather-in-2024/. Acesso em: 07 mar. 2025.

AGRADECIMENTO A autora agradece à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pelo apoio e incentivo à pesquisa, e à **Universidade La Salle (Unilasalle/Canoas)** pelo suporte institucional e acadêmico que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho. Estende, ainda, um agradecimento especial ao **Prof. Dr. José Alberto Antunes de Miranda**, orientador desta pesquisa, pela orientação competente, incentivo constante e dedicação ao longo do processo de elaboração da tese.