

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Direito
Programa de Pós-graduação em Direito



Dissertação

**Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados
no Brasil: Estado, práticas e educação superior**

Jael Sânera Sigales Gonçalves

Pelotas, 2018

Jael Sânera Sigales Gonçalves

**Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados
no Brasil: Estado, práticas e educação superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Valmôr Scott Júnior

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

G635d Gonçalves, Jael Sânera Sigales

Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil : Estado, práticas e Educação Superior / Jael Sânera Sigales Gonçalves ; Valmôr Scott Júnior, orientador. — Pelotas, 2018.

169 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Direito social à educação. 2. Direitos linguísticos. 3. Migração forçada. 4. Análise de discurso materialista. 5. Contradição. I. Scott Júnior, Valmôr, orient. II. Título.

CDDir : 341.12194

Elaborada por Catarina Prestes de Carvalho CRB: 10/2046

Jael Sânera Sigales Gonçalves

**Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados
no Brasil: Estado, práticas e educação superior**

Dissertação **aprovada** como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Direito do Programa de Pós-graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 07 de dezembro de 2018

Banca examinadora:

Prof. Dr. Valmôr Scott Junior (Orientador)

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Márcia Rodrigues Bertoldi (UFPel) – membro titular

Doutora em Globalização e Direito pela Universidad de Girona (Revalidado pela Universidade Federal de Santa Catarina)

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG) – membro titular

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Valmôr Scott Jr., orientador do trabalho, por muito: por ter aceitado este desafio; por ter confiado no trabalho; e, sobretudo, por ter me conduzido ao longo do trabalho com a amizade, a sinceridade e a leveza de quem nasceu para viver a Educação/Direito;

À Professora Doutora Márcia Bertoldi, por tanto: por ser uma mulher, uma professora, uma pesquisadora e uma mãe inspiradora; pelos incentivos duros e importantes; por me receber e me fazer recebida de modo tão generoso e decididamente acolhedor na sua sala de aula e na sua casa; pela leitura certa, precisa e necessária do trabalho;

Ao Professor Doutor Leandro Diniz, pela generosidade da leitura e pelas contribuições fundamentais para o andamento do trabalho;

Aos meus colegas de Mestrado, que fizeram tudo isso ter ainda mais sentido;

Aos meus amigos de vida, Magnun e Paula, que me acompanham desde 2011 por essas linhas assim;

À minha família, por, de novo, me apoiar nas minhas aventuras;

À Vitória, por me acompanhar.

Resumo

GONÇALVES, Jael Sânera Sigales. **Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil**: Estado, práticas e educação superior. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Segundo o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), entre os migrantes forçados no Brasil, predominam indivíduos que não falam a Língua Portuguesa, o que pode implicar vulnerabilidade linguística, que agrava a potencial condição de vulnerabilidade social com que tais indivíduos chegam ao país. Nesse contexto, esta pesquisa, filiada a uma abordagem materialista do Estado (ALTHUSSER, 1996), do direito (PACHUKANIS, 2017) e da língua (GADET; PÊCHEUX, 2004), tem como objetivo analisar os direitos linguísticos dos migrantes forçados no Brasil no acesso ao direito social à educação. Assume-se que o aparelho escolar é um aparelho ideológico de Estado na formação social capitalista, que Estado e Direito têm funcionamento determinado pela/para manutenção da dominação pelo capital e que as práticas voltadas à língua são também determinadas e sobredeterminadas pelas estruturas da exploração. Pergunta-se se/como, nas práticas de oferta de vagas para migrantes na educação superior pública federal, os migrantes forçados, pertencentes a grupos linguísticos diversos da comunidade linguística falante de Língua Portuguesa no Brasil, têm seus direitos linguísticos protegidos e promovidos, conforme prevê a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL). Para tanto, a pesquisa é conduzida sob o método de abordagem dialético e tem natureza quantitativa e qualitativa, com dados advindos de pesquisa bibliográfica e documental. As 103 Instituições Federais de Educação superior (IFES), entre as quais se inserem Universidades Federais (UFs) e Institutos Federais (IFs), compõem o campo empírico da investigação. Quantitativamente, identificam-se quantas dessas 103 instituições oferecem vagas específicas para migrantes forçados em seus cursos superiores de graduação. Qualitativamente, à luz da Análise de Discurso materialista, analisam-se documentos institucionais, como Regulamentos, Decisões e Editais, das instituições do Rio Grande do Sul que têm processos de seleção específicos para migrantes forçados. O dispositivo de interpretação oferecido pela abordagem materialista do discurso permitiu observar, através da análise dos documentos institucionais de oferta de vagas, práticas contraditórias no aparelho escolar – por exemplo, a possibilidade de realizar a inscrição no processo seletivo em outro idioma que não o português e, ao mesmo tempo, ter o português como idioma das provas de seleção. Essa contradição, no batimento entre direitos linguísticos e direito à educação, produz efeitos de sentido que contribuem para a reprodução das condições de produção de um sujeito migrante forçado potencialmente vulnerável e marginalizado.

Palavras-chave: Direito social à educação; Direitos linguísticos; Migração forçada; Análise de Discurso materialista; Contradição.

Abstract

GONÇALVES, Jael Sânera Sigales. **Linguistic Rights in access to the Right to Education by forced migrants in Brazil**. State, practices and higher education. 2018. Dissertation (Master in Law) – Programa de Pós-graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

According to the National Committee for Refugees, among forced migrants in Brazil, people who do not speak the Portuguese language predominate, which may involve linguistic vulnerability and aggravates the potential condition of social vulnerability with which such individuals arrive in the Brazil. On this context, this research, affiliated with a materialistic approach of the State (ALTHUSSER, 1996) of the Rights (PACHUKANIS, 2017) and language (GADET; PÊCHEUX, 2004), aims to analyze the linguistic rights of forced migrants in Brazil regarding the access to the social rights to education. As a result, this search assumes that the school apparatus is primarily an ideological apparatus of the State in the capitalist social formation, that State and Law have determined operation both for maintenance of domination by capital, and that language - oriented practices are also determined and overdetermined by the structures of exploitation. It is questioned within this study, in the practice of offering migrant vacancies in federal public higher education, how do the forced migrants belonging to different language groups of the Portuguese speaking community in Brazil, have their linguistic rights protected and promoted, as provided by the Universal Declaration of Language Rights. Therefore, the research is conducted under the method of dialectical approach and has quantitative and qualitative nature, with data gathered from bibliographical and documentary research. The 103 Federal Institutions of Higher Education (IFES), including Federal Universities (UFs) and Federal Institutes (IFs), compose the empirical field of research. Quantitatively, we identify how many of these 103 institutions offer specific vacancies for forced migrants in their graduation courses. Qualitatively, under the Materialist Discourse Analysis perspective, institutional documents are analyzed, such as Regulations, Decisions and Statements, of the Institutions of Rio Grande do Sul that have specific selection processes for forced migrants. The device of interpretation offered by the materialistic approach of the discourse allowed to observe, through the analysis of institutional documents for vacancies, contradictory practices in the school apparatus. By conflicting linguistic rights and the right to education meaningful effects were produced, which contribute to the reproduction of the conditions of production of a potentially vulnerable and marginalized forced migrant subject.

Keywords: Social Rights to Education; Language Rights; Forced Migration; Materialist Discourse Analysis; Contradiction.

Resumen

GONÇALVES, Jael Sânera Sigales. **Derechos lingüísticos en el acceso al derecho a la educación por migrantes forzados en Brasil: Estado, prácticas y educación superior.** 2018. Tesis de Máster - Programa de Postgrado en Derecho, Facultad de Derecho, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Según el Comité Nacional para los Refugiados (CONARE), entre los migrantes forzados en Brasil predominan las personas que no hablan portugués. Esto podría implicar la vulnerabilidad lingüística, exacerbando la potencial condición de vulnerabilidad social de tales personas en el país. En este contexto, esta investigación, relacionada con un enfoque materialista del Estado (ALTHUSSER, 1996), del derecho (PACHUKANIS, 2017) y de la lengua (GADET; PÊCHEUX, 2004), tiene como objetivo analizar los derechos lingüísticos de los migrantes forzados en Brasil en el acceso al derecho social de la educación. Se asume que el aparato escolar es un aparato ideológico del Estado en la formación social capitalista, que Estado y Derecho tienen funcionamiento determinado por y para mantener la dominación por el capital, y que las prácticas dirigidas a la lengua son también determinadas y sobredeterminadas por las estructuras de la explotación. Ya que las vacantes ofrecen prácticas para los migrantes en la educación superior pública federal, la pregunta de esta investigación es como los migrantes forzados, pertenecientes a diferentes grupos lingüísticos de la comunidad lingüística de habla portuguesa en Brasil, tienen sus derechos lingüísticos protegidos y promovidos según prevé la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (DUDL). Para ello, la investigación es conducida bajo el método de abordaje dialéctico y tiene naturaleza cuantitativa y cualitativa, con datos provenientes de investigación bibliográfica y documental. Las 103 Instituciones Federales de Educación Superior (IFES), entre las que se insertan Universidades Federales (UFs) e Institutos Federales (IFs), componen el campo empírico de la investigación. Cuantitativamente, se identificarán cuántas de esas 103 instituciones ofrecen vacantes específicas para migrantes forzados en sus cursos superiores de graduación. En cuanto al análisis del discurso materialista, se analizarán documentos institucionales, como Reglamentos, Decisiones y Oposiciones, de las instituciones de Rio Grande do Sul que tienen procesos de selección específicos para migrantes forzados. El dispositivo de interpretación ofrecido por el enfoque materialista del discurso permitió observar, a través del análisis de los documentos institucionales de oferta de vacantes, prácticas contradictorias en el aparato escolar que, en la tensión entre los derechos lingüísticos y derecho a la educación, producen efectos de sentido que contribuyen a la reproducción de las condiciones de producción de un sujeto migrante forzado potencialmente vulnerable y marginado.

Palabras clave: Derecho social a la educación; Derechos lingüísticos; Migración forzada; Análisis del Discurso; Contradicción.

Résumé

GONÇALVES, Jael Sânera Sigales. **Les droits linguistiques dans l'accès au droit à l'éducation par des migrants forcés au Brésil** : l'État, les pratiques et l'éducation supérieure. 2018. Dissertation (Master en Droit) – Programme d'Études supérieures post-universitaires (troisième cycle) en Droit, Faculté de Droit, Université Fédérale de Pelotas, Pelotas, 2018.

Selon le Comité national pour les réfugiés (CONARE), parmi les migrants forcés au Brésil prédominent des individus qui ne parlent pas la Langue portugaise, ce qui peut impliquer de la vulnérabilité linguistique qui aggrave la potentielle condition de vulnérabilité sociale avec laquelle de tels individus arrivent au pays. Dans ce contexte, cette recherche, affiliée à une approche matérialiste de l'État (ALTHUSSER, 1996), du droit (PACHUKANIS, 2017) et de la langue (GADET ; PÊCHEUX, 2004), a pour but d'analyser les droits linguistiques des migrants forcés au Brésil dans l'accès au droit social à l'éducation. L'on assume que l'appareil scolaire est un appareil idéologique d'État dans la formation sociale capitaliste, que l'État et le Droit ont leur fonctionnement déterminé par/pour le maintien de la domination par le capital et que les pratiques orientées vers la langue sont aussi déterminées et surdéterminées par les structures de l'exploitation. L'on se demande, au moyen de cette investigation, comment, dans les pratiques d'offre de places à des migrants dans l'éducation supérieure publique fédérale, les migrants forcés, appartenant à des groupes linguistiques divers de la communauté linguistique parlante de Langue portugaise au Brésil, ont leurs droits linguistiques protégés et promus, comme le prévoit la Déclaration universelle des droits linguistiques (DUDL). Pour autant, la recherche est menée sous la méthode d'approche dialectique et a une nature quantitative et qualitative, aux données advenues d'une recherche bibliographique et documentaire. Les 103 Institutions fédérales d'éducation supérieure (IFES), parmi lesquelles s'insèrent les Universités fédérales (UFs) et les Instituts fédéraux (IFs), composent le domaine empirique de l'investigation. Quantitativement, l'on identifie combien de ces 103 institutions offrent des places spécifiques à des migrants forcés dans leurs cours supérieurs en licence. Qualitativement, à la lumière de l'Analyse de discours matérialiste, l'on analyse des documents institutionnels, comme des Règlements, des Décisions et des Appels à projets des institutions de l'état de Rio Grande do Sul qui ont des processus de sélection spécifiques pour des migrants forcés. Le dispositif d'interprétation offert par l'approche matérialiste du discours a permis d'observer, à travers l'analyse des documents institutionnels d'offre de places, des pratiques contradictoires dans l'appareil scolaire qui, dans le battement entre les droits linguistiques et le droit à l'éducation, produisent des effets de sens qui contribuent à la reproduction des conditions de production d'un sujet migrant forcé potentiellement vulnérable et marginalisé.

Mots-clés : Droit social à l'éducation ; Droits linguistiques ; Migration forcée ; Analyse de discours ; Contradiction.

Lista de Figuras

Figura 1	Dados sobre refúgio no Brasil extraídos do Relatório Refúgio em Números, do CONARE.....	43
Figura 2	Distribuição geográfica das solicitações de refúgio no Brasil, por estado da Federação.	44
Figura 3	Distribuição geográfica dos refugiados residentes no Brasil, por estado da Federação.	45
Figura 4	Panorama do acesso à educação por refugiados, segundo dados da ACNUR	54
Figura 5	Desenho da pesquisa.....	91
Figura 6	Triângulo da oferta de vagas para migrantes forçados nos cursos de graduação das Instituições Federais de Educação Superior brasileiras.....	93
Figura 7	Idioma para a realização da Prova Escrita – UFRGS	124
Figura 8	Idioma para a realização da Entrevista – UFRGS.....	126
Figura 9	Idioma aceito para a Carta de Intenções – UFRGS	127
Figura 10	Desempenho de candidatos no PROSER/UFPEL - 2018.1	138

Lista de Quadros

Quadro 1	Instituições de educação brasileiras conveniadas com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello.....	56
Quadro 2	Compromissos assumidos pelas Instituições de Educação Superior em convênio com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello para Refugiados.....	57
Quadro 3	Resumo das ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelas instituições de educação brasileiras conveniadas com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello	58
Quadro 4	Exposição de motivos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) (UNESCO, 1996).....	61
Quadro 5	Quadro conceitual-definicional da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996).....	62
Quadro 6	Espécies de direitos linguísticos, segundo Abreu (2016, p. 17)	71
Quadro 7	Recorte dos enunciados nos documentos institucionais - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	87
Quadro 8	Instituições Federais de Educação Superior (IFES) que oferecem vagas para migrantes forçados em cursos superiores de graduação – dados de maio de 2018, referentes ao ingresso 2018/1.....	93
Quadro 9	Referência ao aspecto linguístico nos documentos que instituem o acesso de migrantes forçados aos cursos de graduação	94
Quadro 10	Critérios de seleção e idiomas aceitos – UFRGS.....	123
Quadro 11	Quadro característico das vagas oferecidas pelo PROSER/UFPel – 2018/1	137
Quadro 12	Quadro das notas obtidas pelos candidatos no PROSER/UFPel – 2018/1	137

Lista de Tabelas

Tabela 1	Idioma para a realização da Prova Escrita – UFRGS	124
Tabela 2	Idioma para a realização da Entrevista – UFRGS.....	125
Tabela 3	Idioma aceito para a Carta de Intenções – UFRGS	127

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AD	Análise de Discurso (materialista)
AIEs	Aparelho Ideológicos de Estado
AREs	Aparelho Repressivo de Estado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CONARE	Comitê Nacional de Refugiados
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Melo
DUDL	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
FCRB	Fundação Casa de Ruy Barbosa
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFs	Institutos Federais
NAIR	Nova Escola Jurídica Brasileira
ONU	Organização das Nações Unidas
OUR	<i>Opening Universities for Refugees</i>
PB	Português Brasileiro
PUC -SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul
UFPEL	Universidade Federal De Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFs	Universidades Federais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNILA	Universidade Federal Da Integração Latino-Americana
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UVV	Universidade de Vila Velha

Sumário

1	Introdução	14
1.1	Delimitações, inversões e deslocamentos	14
1.2	Justificativa.....	19
1.3	Problema de pesquisa	20
1.4	Hipótese	21
1.5	Objetivos Geral e Específicos	21
1.5.1	Objetivo geral.....	21
1.5.2	Objetivos específicos	21
2	Revisão de literatura e de legislação	23
2.1	Compromissos teóricos: prática, materialismo e materialidade discursiva	23
2.2	Migrações forçadas e refúgio: previsões normativas e deslocamento terminológico	34
2.3	Estado Social: Direitos Fundamentais Sociais e Direito Social à educação.....	46
2.4	Direitos linguísticos: revisão de legislação e de literatura.....	58
3	Metodologia.....	75
3.1	Considerações gerais sobre a pesquisa jurídica científica	75
3.2	Classificações no campo (positivista) da metodologia da pesquisa	78
3.3	Etapas da pesquisa.....	83
3.3.1	Etapa 1: pesquisa bibliográfica.....	83
3.3.2	Etapa 2: pesquisa documental	83
3.3.3	Etapa 3: descrição e análise	85
3.3.3.1	Dados quantitativos: estatística descritiva	85
3.3.3.2	Dados qualitativos: Análise de Discurso materialista	85
4	Resultados e Discussão.....	92
4.1	Apresentação dos dados catalográficos	92
4.2	Análise discursiva dos documentos institucionais por IES	95

4.2.1	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	96
4.2.2	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).....	114
4.2.3	Universidade Federal de Pelotas (UFPEl).....	132
4.3	O funcionamento contraditório das práticas de oferta de vagas na educação superior pública e das práticas voltadas aos direitos linguísticos	139
5	Considerações Finais.....	147
	Referências	151
	Apêndices.....	160
	Apêndice A - Formulário para preenchimento dos dados das IES, conforme pesquisa documental.....	161
	Apêndice B - Quadro-comparativo entre a Resolução nº 039/2010 e Resolução nº 041/2016 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	162
	Apêndice C - Quadro-comparativo entre o Edital nº 005/2017 e o Edital nº 001/2018, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	167

1 Introdução

1.1 Delimitações, inversões e deslocamentos

Este texto apresenta pesquisa em nível de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas. Situado entre o Direito e a Linguística, nosso estudo tem como tema os direitos linguísticos no acesso ao direito social à educação por migrantes forçados no Brasil.

Um tipo específico de migração forçada tem mobilizado particularmente atores governamentais e acadêmicos – trata-se do *refúgio*. O fenômeno do refúgio, como objeto científico, motiva inúmeras problematizações no campo das ciências humanas e das ciências sociais aplicadas, relacionadas a questões de língua e a questões do acesso à educação. Nesta pesquisa, *delimitamos* nosso olhar aos direitos linguísticos dos migrantes forçados, inclusive refugiados, no acesso à educação superior pública federal.

Desse modo, no âmbito das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), interessam à investigação as *práticas* dos Institutos Federais (IFs) e das Universidades Federais (UFs) voltadas aos direitos linguísticos de indivíduos que estão em condição de migração forçada no Brasil, quando a esses indivíduos é oferecido acesso à educação superior. Tais práticas materializam-se nas práticas discursivas, ou seja, no discurso do aparelho jurídico-escolar, através de documentos normativos produzidos no interior dessas instituições, como editais, resoluções, instruções normativas, que constituem o arquivo deste estudo.

A Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, realizada em Genebra em 1951 (doravante Convenção de 1951), em seu artigo 1º, considera *refugiado* aquele que estiver fora do seu país de origem em razão de temor causado por perseguição de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas e que, por tais razões, esteja impedido ou não queira voltar ao país de origem. No Brasil,

o refúgio é regulado pelo Estatuto do Refugiado, instituído pela Lei nº 9474, de 22 de julho de 1997, que recepcionou e estendeu a definição da Convenção.

Segundo dados do Relatório 2017 do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)¹, até o final de 2016, havia 65,6 milhões de deslocados forçados no mundo². O documento permite observar que, na América Latina, o Brasil é o país que mais recebe pessoas em deslocamento forçado.

Os números do Relatório divulgado em 2018 pelo Comitê Nacional de Refugiados (CONARE)³, criado pela Lei nº 9.474/97, revelam que, até o final de 2017, o Brasil tinha um total acumulado de 10.145 refugiados reconhecidos e de 86.007 solicitações em trâmite na Política Federal, sem contabilizar o contingente de outros deslocados forçados, como os quase 80 mil haitianos não reconhecidos técnico-juridicamente como refugiados⁴. Além disso, o Relatório do CONARE evidencia que as solicitações de refúgio no Brasil caracterizam-se por uma heterogeneidade múltipla: são muitos os países de origem, o que implica a diversidade cultural, religiosa, étnico-racial e, no que toca especialmente às pretensões da presente pesquisa, a diversidade linguística. Desde 2010, o Brasil tem recebido solicitantes de refúgio de países onde o Português não é falado, mas, predominantemente, línguas africanas e árabes, historicamente apagadas da diversidade linguística do país.

A condição de vulnerabilidade que tende a caracterizar esse grupo social de indivíduos migrantes forçados pode ser agravada pelo fato de essas pessoas não falarem a língua portuguesa. Nos termos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL), esse grupo social potencialmente vulnerável constitui, inclusive, grupo linguístico que é sujeito de direitos linguísticos. A Declaração, sustentada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, promove a defesa de direitos linguísticos como forma de restabelecer o equilíbrio político, socioeconômico e cultural entre migrantes forçados que constituem novos grupos linguísticos e a comunidade

¹ Em Relatório Anual divulgado em julho de 2017 sob o título *Global Trends*. Disponível em: <http://www.unhcr.org/5943e8a34#_ga=2.97243359.1111252829.1501064238-1879717923.1497453071>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

² Dos 65,6 milhões de deslocados forçados, 22,5 milhões atendem à definição técnico-jurídica de refúgio apresentada nas normas internacionais e internas.

³ No Relatório Anual *Refúgio em números*, divulgado em julho de 2017. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf>. Acesso em: agosto de 2018.

⁴ Aos solicitantes de refúgio do Haiti, o governo brasileiro concede visto humanitário, regulamentado pela Resolução Normativa nº 97 do Conselho Nacional de Imigração (CNIg).

linguística, que é aquela formada pelos indivíduos que falam a língua majoritária do território – a Língua Portuguesa, no caso do Brasil.

O Brasil, enquanto Estado soberano participante da ordem internacional, uma vez signatário da Convenção de 1951, ao receber pessoas em condição de refúgio, faz desses indivíduos sujeitos de direitos na ordem interna. Entre esses direitos, estão os direitos fundamentais sociais, previstos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. O direito social à educação é o primeiro dos direitos fundamentais sociais previstos pela Carta Magna; aos refugiados, porém, apenas é garantida a educação primária, nos termos do artigo 21 da Convenção de 1951. Isso contrasta com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n.º 9.394, de 1996, que torna obrigatória frequência de pessoas de 4 a 17 anos na Educação Básica, incluindo o Ensino Médio também como obrigatório, portanto (alteração promovida pela Lei n.º 12.796, de 2013).

Comprometidos com uma abordagem materialista marxista, sobretudo pela leitura de Louis Althusser do Materialismo Histórico de Karl Marx e Friedrich Engels, assumimos que o direito social à educação se realiza através de *práticas* em instituições do Aparelho Ideológico de Estado (AIE) escolar. Tais práticas contribuem para a reprodução das condições de produção das relações capitalistas de exploração (ALTHUSSER, 1996, p. 121).

São as práticas de Estado voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso à educação superior pública federal que interessam mais particularmente a este estudo, em uma perspectiva que dá à noção de *prática* consequências teóricas dentro de uma abordagem materialista que considera toda prática atravessada pela ideologia, isto é, existente através e dentro da ideologia (ALTHUSSER, 1996, p. 131). Ao assumirmos essa concepção de *prática*, concebemos a língua como uma questão de Estado (GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 37), o que nos conduz a ler as práticas de direitos linguísticos no acesso ao direito social à educação por migrantes forçados a partir de uma abordagem também marxista de Direito (PACHUKANIS, 2017; MASCARO, 2014; NAVES, 2008).

Essas delimitações teóricas trazem consequências metodológicas para o estudo. Isso porque consideramos que os documentos produzidos no interior do aparelho escolar – editais, regimentos, instruções – são práticas que *materializam* o discurso: *práticas discursivas*, portanto. A análise materialista de discurso (PÊCHEUX, 1969) oferece-nos, então, um dispositivo de leitura dessas práticas discursivas que

vai ao encontro dos nossos comprometimentos teóricos. Assim, podemos anunciar, desde já, que o dispositivo (repare-se: não a “metodologia”) de que nos utilizamos para a análise das práticas das Instituições Federais de Educação Superior voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito à educação é a Análise de Discurso materialista (PÊCHEUX, 2008, 2009, 2010).

Trata-se, portanto, de uma proposta de entremeio para o estudo dos direitos linguísticos no acesso à educação superior por migrantes forçados no Brasil, os quais constituem grupo potencialmente vulnerável a quem o Estado brasileiro tem o dever de acolher, dado seus compromissos internacionais. Por isto, então, estas *delimitações, inversões e deslocamentos*⁵ nos parecem necessárias: porque têm o objetivo de manifestar, desde logo, que, nesta nossa pesquisa, nos arriscamos um estudo de entremeio que explora, na leitura de seu objeto, a imbricação entre língua, direito, Estado e sociedade. Esse imbricado é sustentado pela mobilização da noção teórica de *prática*, que nos afasta do sujeito do direito burguês (e da ciência burguesa), centro de si e dos sentidos que produz.

O desenvolvimento desta pesquisa e as reflexões que dela resultam nos conduzem ao risco de *inverter e deslocar* certos princípios da teoria geral (dominante) do direito e mesmo do fazer científico, principalmente em tempos de aparente domínio do discurso da/pela empiria na pesquisa jurídica. Com essa afirmação, não negamos a importância de as considerações a que chegar a pesquisa se converterem em ações transformadoras da realidade social; mas pretendemos, com este trabalho, realizar um exercício de pesquisa jurídica *científica*, de produção *científica* de conhecimento jurídico, diferente da pesquisa técnica-jurídica, utilizada de modo dominante ainda do que se diz ciência jurídica (RODRIGUES, 2014)⁶.

O recorte teórico, metodológico e analítico realizado promove, então, delimitações, inversões e deslocamentos. Diante da amplitude que cerca o tema *migrações forçadas* no Brasil, esta pesquisa de(limita) seu olhar às práticas de

⁵ *Delimitações, Inversões e Deslocamentos* é o título de um texto em que Michel Pêcheux (1982) trata da relação da língua com a formação dos Estados nacionais. Pêcheux é o fundador da Análise de Discurso materialista, que mobilizaremos neste trabalho.

⁶ Reconhecemos a afetação política e filosófica do reconhecimento e da legitimação de determinadas práticas como científicas. Como nos alertou o Professor Doutor Leandro Diniz, na qualificação desta Dissertação de Mestrado, a própria Análise de Discurso materialista, que orienta teoricamente a construção do dispositivo analítico desta pesquisa, também tem sua cientificidade questionada, inclusive por analistas de discurso (POSSENTI, 2009).

Instituições Federais de Educação Superior voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito social à educação; partimos de um panorama quantitativo amplo, contemplando as 103 IFES brasileiras, e chegamos a um gesto de análise empiricamente mais restrito às IFES do Rio Grande do Sul – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Ao mobilizar a noção de *prática*, tomando o discurso com forma material (materialidade) do seu inegociável atravessamento ideológico, a pesquisa inverte a lógica burguesa que sustenta a teoria geral do direito, para a qual a autodeterminação do sujeito de direito é premissa fundamental. Isso desloca o discurso do lugar de categoria metodológica-analítica para o lugar de objeto teórico no/do Direito, e esse deslocamento, conforme teremos a oportunidade de defender, pode trazer contribuições à compreensão da forma jurídica que fundamenta a reprodução das condições de produção na formação social capitalista.

Para a materialização da pesquisa, propomos estruturar esta Dissertação segundo o nível de descrição tradicional disposto no Manual de Normas UFPel para trabalhos acadêmicos (UFPEL, 2013). Sendo assim, além deste Capítulo 1, de Introdução, têm-se outros quatro Capítulos.

No Capítulo 2, realizamos a revisão de literatura e de legislação que sustenta a pesquisa. Expomos os compromissos teóricos assumidos a partir do uso que fazemos da noção de prática e, também, apontamos os aspectos teóricos e normativos referentes às noções de refúgio, direito social à educação e direitos linguísticos.

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia do estudo. Fazemos algumas considerações gerais sobre o fazer científico no Direito e, então, situamos nosso trabalho diante de algumas distinções no campo da metodologia da pesquisa científica. Expomos as etapas em que dividimos o estudo e os procedimentos para coleta, descrição e análise de dados.

O Capítulo 4, Resultados e Discussão, propõe-se expor os achados do estudo. Primeiramente, trata dos dados catalográficos relativos aos levantamentos feitos sobre as práticas de oferta de vagas e de direitos linguísticos nas IES pesquisadas. Em seguida, passamos ao gesto analítico sobre documentos das instituições tomando seus textos como unidade de análise.

No Capítulo 5, último, tecemos Considerações Finais sobre a pesquisa, relacionando as respostas alcançadas às questões que nortearam o estudo. Dispomo-

nos, por fim, a avaliar os desafios teóricos e metodológicos que enfrentamos e os possíveis desdobramentos que este trabalho de pesquisa pode implicar.

1.2 Justificativa

A questão da língua, na situação urgente de desamparo que constitui a migração forçada, não é uma questão simples nem acessória, mas fundamental para a compreensão dos processos de inserção de indivíduos nessa condição em um novo território político, econômico e cultural. Sem domínio do idioma, os indivíduos migrantes forçados, que deveriam ser acolhidos, podem ser mantidos em condição de vulnerabilidade, fragilidade e marginalização, conforme já apontam alguns estudos (SILVA; MARQUES, 2015; CORRÊA; SILVA, 2015; GIRARDI; BORGES, 2015; MARCON, 2015). A questão da língua, então, aparece como determinante e determinada na constituição desse sujeito de direitos e de deveres no Estado.

Nesse contexto, a presente pesquisa, ao trazer para o centro do debate a relação entre direitos linguísticos e direito social à educação de imigrantes forçados no Brasil, justifica-se pela relevância social, pela relevância acadêmica e, ainda, pela contribuição que pretende dar aos estudos do Direito no Brasil, no campo dos direitos linguísticos.

A pesquisa assume o compromisso social de trazer para o debate acadêmico indivíduos que constituem, no Brasil, minoria étnico-racial, religiosa, cultural e linguística cada vez mais presente na realidade social. Essa condição de vulnerabilidade fica ainda mais agravada em se considerando a potencial dificuldade de essas pessoas se expressarem em língua portuguesa, como já apontam os trabalhos de Silva; Marques (2015) e Corrêa; Silva (2015).

Tais estudos que se vêm realizando sobre o acolhimento de migrantes forçados no Brasil, no entanto, ainda não tocaram especificamente no direito social à educação, o que fortalece a relevância social da presente pesquisa. Isso porque a educação tem sido considerada fundamental para o bem-estar, desenvolvimento (humano e intelectual) e conseqüente emancipação do indivíduo (SANTOS, 1998⁷).

⁷ Agradecemos ao Professor Doutor Valmôr Scott Jr., orientador deste trabalho, pela condução à leitura da obra de Boaventura de Sousa Santos.

Tal aspecto diz respeito, também, à relevância acadêmica desta pesquisa, que preenche lacuna na literatura jurídica brasileira sobre direitos linguísticos e, ainda mais particularmente, sobre direitos linguísticos de migrantes forçados no acesso ao direito social à educação no Brasil. A formulação “direitos linguísticos” é rara na produção acadêmica da ciência jurídica brasileira institucionalizada, diferentemente do que acontece na literatura estrangeira (cf. ARZOZ, 2007). No catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), encontramos apenas o trabalho de Pretto (2009) e Abreu (2016) vinculados a Programas de Pós-Graduação em Direito⁸.

Essa contribuição acadêmica, então, que se justifica pelo objeto da pesquisa – pouco estudado no Direito –, ganha ainda mais relevo na medida em que se propõe empreender uma abordagem materialista de práticas de Estado – das instituições escolares públicas federais de educação superior no Brasil – direcionadas aos direitos linguísticos de migrantes forçados, em uma perspectiva que oferece consequências teóricas às observações empíricas que se fazem ao longo do trabalho, em uma articulação necessária e particular entre Língua, Direito, Estado e Sociedade.

1.3 Problema de pesquisa

Considerando o contexto social de crescente influxo de migrantes forçados no Brasil, a presente pesquisa pergunta-se como/se as práticas relativas a direitos linguísticos que as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) adotam na oferta de vagas para migrantes forçados podem ou não contribuir para a efetivação do acesso, por esses indivíduos, ao direito social à educação.

A partir desse problema de pesquisa, emergem as questões norteadoras do estudo:

(1) Quais medidas normativas do ordenamento jurídico brasileiro garantem a migrantes forçados direitos linguísticos e direito à educação?

⁸ Na literatura em Linguística, é bem mais comum, mas, ainda assim, a relação entre língua, Estado e a ordem jurídica é significada por outras expressões, como “políticas linguísticas”, “glotopolítica”; ocupa, inclusive, lugar específico no interior da História das Ideias Linguísticas no Brasil.

- (2) Quais Instituições Federais de Educação Superior do Brasil oferecem vagas para migrantes forçados em cursos superiores regulares?
- (3) Quais práticas voltadas aos direitos linguísticos são adotadas pelas Instituições Federais de Educação Superior que oferecem vagas para migrantes forçados em cursos superiores regulares?
- (4) Como se relacionam as práticas de direitos linguísticos e as práticas de oferta de vagas em cursos regulares de graduação direcionadas para migrantes forçados em Instituições Federais de Educação Superior?

Tais questionamentos, necessários ao percurso de busca por resposta ao problema de pesquisa, são construídos em face da hipótese apresentada a seguir.

1.4 Hipótese

A partir dos pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa, o estudo persegue a hipótese de que determinadas práticas das Instituições públicas federais brasileiras voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito social à educação contribuem, em certa medida, para a reprodução das condições de produção de um sujeito migrante forçado potencialmente vulnerável e marginalizado.

1.5 Objetivos Geral e Específicos

1.5.1 Objetivo geral

Analisar, a partir de uma abordagem materialista marxista de Estado, de direito e de língua, as práticas das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito social à educação.

1.5.2 Objetivos específicos

- (1) Investigar, no ordenamento jurídico brasileiro, medidas normativas relacionadas aos direitos linguísticos e ao direito à educação de migrantes forçados;
- (2) Identificar, nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), práticas de oferta de vagas para migrantes forçados em cursos regulares de graduação;
- (3) Descrever e analisar, entre as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), práticas voltadas à efetivação dos direitos linguísticos de migrantes forçados;
- (4) Discutir, a partir de uma abordagem materialista, a relação entre as práticas de direitos linguísticos e as práticas de oferta de vagas em cursos regulares de graduação direcionadas para migrantes forçados em Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

2 Revisão de literatura e de legislação

Neste Capítulo, expomos o referencial bibliográfico que sustenta nosso posicionamento teórico e, também, as bases normativas sobre as quais a pesquisa se constitui. Assim, na Seção 2.1, assumimos os compromissos teóricos do estudo com a noção de *prática* conforme compreendida no interior de uma leitura materialista marxista de Estado, de direito e de língua. Em seguida, na seção 2.2, tratamos especificamente de aspectos normativos terminológicos envolvendo os diferentes fenômenos de *migração forçada* e, mais especificamente, o *refúgio* enquanto instituto jurídico. Já na Seção 2.3, apresentamos as bases teóricas fundamentais para a nossa abordagem do direito à educação como um direito humano e fundamental no Estado Social brasileiro para, por fim, na Seção 2.4, percorrermos uma revisão de legislação e de literatura sobre *direitos linguísticos*.

Entendemos que, a partir dessas quatro seções de revisão de literatura e de legislação, conseguimos enfrentar o entrelaçamento que constitui uma formulação possível para nossa questão de pesquisa: num Estado cujas práticas são determinadas pelo modo de produção capitalista (Seção 2.1) e impactado pela intensificação do influxo de migrantes forçados (Seção 2.2), como se relacionam as práticas voltadas ao direito social à educação (Seção 2.3) e os direitos linguísticos (Seção 2.4).

A cada uma dessas seções passamos adiante.

2.1 Compromissos teóricos: prática, materialismo e materialidade discursiva

Esta pesquisa vincula-se a uma abordagem materialista das práticas voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso à educação pública superior no Brasil. Trata-se, então, de um posicionamento teórico diante dos fatos jurídicos e sociais que são discutidos ao longo do desenvolvimento do estudo.

A partir desse posicionamento, a noção de *prática* recebe sentidos advindos de uma concepção materialista de História, de Língua e de Direito – de direitos linguísticos e(m) direito à educação. *Prática, materialismo, materialidade, forma material* são significantes que devem atravessar juntos e verticalmente este exercício de pesquisa. Tal atravessamento tem um pressuposto: o de que a estrutura social é *sobredeterminada* pela/na forma histórica capitalista.

Este momento de fundamentação teórica, então, dedica-se a um percurso conceitual pelos pressupostos da teoria materialista.

Na concepção materialista, as relações jurídicas apenas podem ser compreendidas se consideradas enraizadas nas relações materiais de vida (MARX, 1859). A vida – social, política e intelectual – dos homens é condicionada pela vida material e seu modo de produção.

Em outras palavras, o que Marx defende é que todas as relações entre os homens, na vida social, são determinadas pelas relações de produção, as quais são determinadas pelas forças produtivas do modo de produção capitalista (PLEKHANOV, 1980, p. 36). Esse modo de produção sustenta e é sustentado pela luta de classes, ou seja, pela luta entre aqueles que detêm e aqueles que não detêm os meios de produção: entre *exploradores* e *explorados*, reescrita na história pelas tensões entre *burguesia* e *proletariado*, *ricos* e *pobres*, *brancos* e *negros*, *escolarizados* e *não-escolarizados*, *cidadãos* e *não-cidadãos*; *nacionais* e *estrangeiros* e, *inclusive*, *brasileiros* e *migrantes forçados*, *falantes da língua oficial* e *não falantes da língua oficial*, como pretendemos explorar neste estudo.

A luta de classes, assim, não é uma abstração, uma ideia, mas tem uma *existência material*, na medida em que se *materializa* em *práticas* de todos os domínios da vida humana, como no artístico, no cultural, no científico (TSÉ-TUNG, 1937) e, é claro, no econômico, ou seja, no que diz respeito ao lugar que se ocupa nas relações de produção.

A manutenção da formação social capitalista requer que se *produzam* e *reproduzam* essas *condições materiais de produção* (ALTHUSSER, 1996, p 106). É do interesse do capitalismo, então, a manutenção das tensões constitutivas da luta de classes; meios de produção e forças produtivas, no que se insere a força de trabalho, precisam ser reproduzidas, portanto.

Para esta pesquisa, emerge, daí, uma questão de interesse: “como se assegura a reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho num regime capitalista?” (ALTHUSSER, 1996, p. 108). A resposta é esta: “através do **sistema educacional capitalista** e de outras instâncias e instituições” (ALTHUSSER, 1996, p. 108, grifo nosso). As instituições escolares juntam-se a outras instituições, como a Igreja, para ensinar

as “normas” do bom comportamento, ou seja, a atitude a ser observada por cada agente na divisão do trabalho, conforme o emprego para o qual ele esteja “destinado”; regras de moral, consciência cívica e profissional, que na verdade equivalem a normas de respeito pela divisão técnica e social do trabalho, e, em última instância, as normas da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a “falar um francês apropriado”, a “redigir” direito, isto é, na verdade (para os futuros capitalistas e seus servidores), a “comandar” de forma adequada, ou seja, (idealmente a “dirigir-se aos trabalhadores” da maneira correta) etc (ALTHUSSER, 1996, p. 108).

Desse modo, tem-se, do lado dos trabalhadores, na classe dominada, a reprodução de sua qualificação e de sua submissão à ideologia vigente; do lado dos exploradores, na classe dominante, a reprodução da sua capacidade de manipular a ideologia dominante. A relação de dominância é o fundamento da sociedade de classes, que, nessa concepção materialista, é constituída por duas instâncias: *infraestrutura* e *superestrutura*.

A *infraestrutura* é a base econômica, que une forças produtivas (meios de produção e força de trabalho) e relações de produção. A *superestrutura* contém a instância jurídico-política (Direito e Estado) e a instância ideológica, que contempla as diferentes ideologias, como a religiosa, a ética, a legal (ALTHUSSER, 1996, p. 109). Essa é a estrutura social da sociedade capitalista, cuja tópica é metaforizada por Althusser (1996), seguindo Marx, ao compará-la à imagem de um edifício: a *infraestrutura* é a base e as instâncias da *superestrutura* são os andares, entre os quais estão o Estado e o Direito.

A carta de Engels a Bloch bem explica a relação entre infraestrutura e superestrutura na concepção materialista da histórica:

De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante *final* na história é a produção e reprodução da vida real. Mais do que isso, nem eu e nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o *único* determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia. As condições econômicas são a infra-estrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas, concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em sistemas de dogmas)

também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma. Há uma interação entre todos estes vetores entre os quais há um sem número de acidentes (isto é, coisas e eventos de conexão tão remota, ou mesmo impossível, de provar que podemos tomá-los como não-existentes ou negligenciá-los em nossa análise), mas que o movimento econômico se assenta finalmente como necessário. Do contrário, a aplicação da teoria a qualquer período da história que seja selecionado seria mais fácil do que uma simples equação de primeiro grau (ENGELS, 1890, grifo do autor).

Essa observação de Engels sobre a interação entre a infraestrutura e a superestrutura conduziu Althusser a mobilizar o conceito de *sobredeterminação*⁹. A totalidade social (infraestrutura e superestrutura) funciona pela *contradição* de seus elementos, que é

inseparável de suas *condições* formais de existência, e das *instâncias* mesmas que governa, que ela própria é, portanto, no seu coração, *afetada por elas*, determinante, mas também determinada em um único e mesmo movimento, e determinada pelos diversos *níveis* e pelas diversas *instâncias* da formação social que ela anima: poderíamos dizer *sobredeterminadas em seu princípio* (ALTHUSSER, 1979, p. 87).

A leitura de Althusser do que disse Engels na carta a Joseph Bloch leva o filósofo a sugerir que a história tem “*de um lado a determinação em última instância pelo modo de produção (econômica); do outro, a autonomia relativa das superestruturas e a sua eficácia específica*” (ALTHUSSER, 1979, p. 97). Com isso, a leitura althusseriana indica que, mesmo havendo uma determinação em última instância (econômica), a vida social é imediatamente determinada por elementos da superestrutura jurídica-política-ideológica, como a ideologia religiosa ou a ideologia jurídica, por exemplo.

Nessa abordagem materialista, o Estado, como instância da superestrutura, é entendido como um *aparelho* a serviço da classe dominante para a manutenção da dominação-exploração da classe trabalhadora, através de uma maquinaria de repressão (ALTHUSSER, 1996, p. 111). O Estado é, assim, um *Aparelho de Estado*: polícia, tribunais, presídios, exército, chefe de Estado, governo, administração fazem parte desse maquinário de produção e reprodução das condições de produção na formação social capitalista.

⁹ Althusser, assumidamente, tomou o termo “sobredeterminação” de empréstimo da Linguística e da Psicanálise (ALTHUSSER, 1979, p. 87; ALTHUSSER, 1979, p. 182). O termo designa, “conforme as modalidades próprias de cada objeto, uma pluralidade de determinações que geram um dado efeito. Essa palavra foi utilizada por Sigmund Freud, em particular, na Interpretação dos sonhos” (ROUDINESCO; PLON, 1998). Na Linguística, sobredeterminação pode estar relacionada a diferentes definições e objetos e, dada a forma como aparece em Freud, sugere-se a relação com os processos de metáfora e metonímia.

É a partir dessa concepção de Estado como *Aparelho de Estado* que Althusser oferece contribuição fundamental à teoria marxista de Estado, ao distinguir *Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIEs) de *Aparelho (Repressivo) de Estado* (ARE). Nessa leitura althusseriana de Marx, as instituições do *Aparelho de Estado* integram o *Aparelho Repressivo de Estado*, que funciona predominantemente através de formas físicas e não-físicas de *violência*.

Os *Aparelhos Ideológicos de Estado* dizem respeito “a um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1996, p. 114):

- o AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas);
- o AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas”, públicas e particulares);
- o AIE familiar;
- o AIE jurídico;
- o AIE político (o sistema político, incluindo os diferentes partidos);
- o AIE sindical;
- o AIE da informação (imprensa, rádio e televisão etc.);
- o AIE cultural (literatura, artes, esportes etc.) (ALTHUSSER, 1996, p. 114-115).

Se o ARE funciona predominantemente pela *violência*, os AIEs, diferentemente, funcionam fundamentalmente pela *ideologia* e, simultaneamente, pela ideologia e pela violência. O que diferencia Aparelho Repressivo e Aparelhos Ideológicos é a predominância da ideologia, nestes, e da violência, naquele. O domínio dos Aparelhos Ideológicos de Estado é o alvo e o lugar da luta de classes. Também, é *pelo que e onde* lutam a classe dominante para se manter dominante e a classe dominada para transformar/superar a dominação.

Althusser (1996), avançando nas proposições de Marx, faz três observações fundamentais à compreensão da noção de *ideologia*: (i) *a ideologia não tem história*; (ii) *a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência*; (iii) *a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos*. O que significa cada uma dessas observações – e a articulação entre elas – contribui para o entendimento do sentido que este trabalho atribui à noção de *prática*.

Dizer que *a ideologia não tem história*, para Althusser, significa dizer que a ideologia tem estrutura e funcionamento semelhantes à estrutura e ao funcionamento do inconsciente freudiano: ideologia e inconsciente são eternos, não têm história; estão sempre-já lá. A ideologia é onipresente em toda formação social, inclusive na sociedade de classes e na história que têm seus indivíduos concretos.

Dizer que que *a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência* tem sustentação em duas teses. Em primeiro lugar, *a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência*. Isso que se costuma chamar de “ideia de mundo”, “concepção de mundo”, nessa abordagem materialista, não tem relação direta com a realidade. Na ideologia, então, “os homens representam para si mesmos suas condições reais de existência sob forma imaginária” (ALTHUSSER, 1996, p. 126). As concepções de mundo, assim, são uma ilusão e, enquanto tal, precisam ser interpretadas a partir das representações imaginárias que os indivíduos têm das suas relações com as condições de existência. A relação do indivíduo com as condições de existência tem, portanto, natureza imaginária.

Em segundo lugar, quando se fala de *condições de existência*, diz-se do fato de que *a ideologia tem uma existência material* (ALTHUSSER, 1996, p. 128). As “concepções de mundo”, as “ideias” não têm, portanto, uma existência ideal, mas uma existência *material*: “uma ideologia existe sempre num **aparelho** e em sua **prática** ou **práticas**” (ALTHUSSER, 1996, p. 129, grifo nosso), que são

regidas por *rituais* em que elas se inscrevem, dentro da *existência material de um aparelho ideológico*, nem que seja numa pequena parte desse aparelho: uma pequena missa numa igreja, um funeral, um joguinho num clube esportivo, um dia de aula, uma reunião de partido político (ALTHUSSER, 1996, p. 130).

Toda *prática*, então, está inscrita na *ideologia* (ALTHUSSER, 1996, p. 131), que se materializa nos rituais práticos da vida cotidiana. No presente estudo, quando seus objetivos insistem na noção de *prática* – *práticas* de oferta de vagas para migrantes forçados em cursos superiores de graduação; *práticas* voltadas aos direitos linguísticos de migrantes forçados –, manifestam um marco teórico de leitura. Para esta pesquisa, conforme argumentaremos, as práticas inscritas no aparelho de Estado escolar direcionadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados e(m) direito à educação superior são atravessadas pela ideologia e conduzem à reprodução das relações de produção na formação social capitalista. É o lugar teórico do qual todas as discussões realizadas neste estudo são propostas.

São os trabalhos de Mascaro (2014) e Naves (2008) que nos permitem partir da noção de prática em Althusser, fundamental para a concepção materialista de Estado, para alcançar as bases teóricas de uma concepção materialista marxista de Direito. Especificamente, tratamos do russo Eugênio Pachukanis, considerado “o maior pensador do direito no marxismo” (MASCARO, 2014, p. 472). Foi Pachukanis

quem, a partir de uma leitura profunda e detalhada d'O Capital de Marx, propôs uma teoria marxista do direito naquela que é a “maior obra do pensamento marxista sobre o direito” (MASCARO, 2014, p. 472), escrita em 1924: *Teoria geral do direito e marxismo* (PACHUKANIS, 2017).

Esse texto de Pachukanis

teve o efeito de uma pequena revolução teórica na jurisprudência. Pachukanis, rigorosamente, *retorna a Marx*, isto é, não apenas às referências ao direito encontradas em *O Capital* – e não seria exagero dizer que ele é o primeiro que *verdadeiramente as lê* – mas, principalmente, ele retorna à inspiração original de Marx, ao recuperar o *método* marxiano (NAVES, 2008, p. 16).

A esta pesquisa, Pachukanis traz contribuições fundamentais para tornar possível nosso empreendimento de analisar a relação entre as práticas (discursivas) – textualizadas em documentos institucionais – de ofertas de vagas na educação superior pública federal para migrantes forçados e os direitos linguísticos desses indivíduos no acesso ao direito à educação promovido por essas ofertas. Apresentaremos as ideias de Pachukanis e, em um momento posterior, relacionaremos seu pensamento jurídico ao pensamento filosófico-discursivo que constitui o dispositivo teórico-metodológico que mobilizamos para a nossa análise.

Pachukanis (2017) começa sua teoria do direito criticando a filosofia jurídica burguesa, principalmente Hans Kelsen e sua teoria pura do direito, segundo a qual o princípio do *dever-ser* tem forma heterônoma, ou seja, é completamente despreendido da existência material (PACHUKANIS, 2017, p. 70). Para Pachukanis (2017, p. 70), “o ‘puro’ princípio do dever-ser livre de todas as impurezas do ser, do factual, de todas as ‘escórias’ psicológicas e sociológicas, em geral, não tem nem pode ter definições racionais”. O jurista vai ainda além da crítica ao dizer que

[U]ma teoria geral do direito que não pretende explicar nada, que, de antemão, recusa a realidade factual, ou seja, a vida social, e lida com as normas, não se interessando nem por sua origem (uma questão metajurídica!) nem pela ligação que estabelecem com certos materiais de interesse, só pode, evidentemente, pretender o título de teoria no mesmo sentido usado, por exemplo, para se referir à teoria do jogo de xadrez. Tal teoria não tem nada a ver com ciência. Ela não se ocupa de examinar o direito, a forma jurídica como uma forma histórica, pois, em geral, não tem a intenção de pesquisar o que está acontecendo. Por isso, podemos dizer, usando uma expressão vulgar, que ‘desse mato não sai coelho’ (PACHUKANIS, 2017, p. 71).

A crítica que Pachukanis faz à pureza da teoria geral do direito não é superada pelas teorias sociológicas ou psicológicas, mesmo as marxistas. Assim, ao invés de limitar a explicação do direito à luta de classes, Pachukanis vai à raiz da teoria de Marx e propõe que, dadas condições sócio-históricas de produção do direito, a forma

jurídica se identifica com a forma-mercadoria, ou seja, as relações jurídicas são determinadas pelas relações de produção (MASCARO, 2014, p. 477).

Ao tocar nesse ponto, Mascaro (2014) refere Naves (2008), segundo o qual a determinação da forma jurídica pela forma mercantil é uma *sobredeterminação* (NAVES, 2008, p. 72), remontando o conceito a Althusser (1979):

a esfera da circulação, que determina diretamente as formas do direito, é por sua vez determinada pela esfera da produção, no sentido preciso de que só o específico processo de organização capitalista do trabalho permite a produção de mercadorias como tais, isto é, como o resultado de um trabalho que se limita a ser puro dispêndio de energia laborativa indiferenciada. Ora, se a forma do direito depende da forma da mercadoria, e se esta só se realiza no modo de produção capitalista, então a forma jurídica também depende do modo específico de organização do processo de trabalho decorrente da instauração das relações de produção capitalistas. Podemos, então, dizer que, se o direito 'acompanha' o movimento da circulação, uma vez que esse movimento é 'comandado' pelas 'exigências' da produção, o direito sofre também a determinação dessa esfera, ainda que não de modo imediato (NAVES, 2008, p. 72).

A referência ao conceito de *sobredeterminação* forjado por Althusser (1979) para tratar da relação estrutura-superestrutura nos conduz ao que parece ser o ponto em que Pachukanis avança em relação ao filósofo. Lembramos que, para Althusser, o direito faz parte, juntamente com o Estado e com a ideologia, da superestrutura da formação social capitalista. Os diferentes aparelhos de Estado que constituem essa superestrutura e suas variadas instituições, como os meios de comunicação, a igreja e a escola, não são necessários às relações mercantis que sustentam a estrutura capitalista; não é o que acontece com o direito, porém.

Diante de outros aparelhos e instituições da superestrutura, o direito, para Pachukanis, é dotado de especificidade, porque é indispensável à existência da forma histórica. Por exemplo, é o direito que garante o contrato de trabalho entre trabalhador e empregado para a livre exploração do trabalho, o contrato de compra e venda que implica a livre disposição de bens (MASCARO, 2014, p. 479). A existência da regulamentação jurídica, então, não somente serve aos interesses burgueses e capitalistas, mas deles é condição.

Segundo Pachukanis, uma teoria geral do direito marxista deve se ocupar da regulamentação jurídica por duas vias: examinando o conteúdo material da regulamentação jurídica e oferecendo uma *interpretação* materialista dessa regulamentação (PACHUKANIS, 2017). Essa preocupação de Pachukanis com a interpretação materialista da regulamentação jurídica, considerando-a determinada pela história, é fundamental para nossa pesquisa.

Conforme já adiantamos, as práticas de ofertas de vagas a migrantes forçados na educação superior pelas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) – do direito à educação, portanto – e sua relação com os direitos linguísticos desses indivíduos serão analisadas como *práticas discursivas (discurso) materializadas* nos textos dos documentos dessas instituições. Esse é o nó teórico-metodológico entre direito, língua, estado e sociedade que pretendemos começar a atar até o final desta pesquisa, e para o que entendemos contribuir o que exporemos adiante.

A noção de materialidade vem atravessando o presente trabalho desde sua introdução, e isso se deve ao recorte teórico-metodológico que estamos propondo neste estudo. No que dissemos até o presente momento, manifestamos nossa filiação teórica a uma concepção materialista dos elementos que interagem no nosso problema de pesquisa: uma concepção materialista de Estado, pela leitura de Louis Althusser, e uma concepção materialista de direito, pela leitura de Eugênio Pachukanis. Falta tratar teoricamente do que sustenta nossa concepção também materialista de outro elemento fundamental da problemática em que nos concentramos: a *língua*.

Antes disso, porém, é preciso que apontemos os dois lugares dos quais, nesta pesquisa, emerge a problemática em torno da *língua*.

Um desses lugares é a expressão “direitos linguísticos”, em que a *língua é direito*, ou melhor, em que a língua está na evidência de ser direito. Não vamos tratar de direitos linguísticos, ou seja, da língua como direito, neste momento; mais adiante, ainda neste Capítulo, em seção específica, retomaremos esse ponto.

Outro lugar diz respeito ao fato de que, ao nos propormos o objetivo de analisar, a partir de uma abordagem materialista as práticas das IFES voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito social à educação, estamos tomando, como objeto de análise, as práticas discursivas, ou seja, o discurso em sua forma material. O que materializa esse discurso são os textos dos documentos produzidos pelas instituições ao dar publicidade às suas práticas voltadas ao acesso de migrantes forçados à educação.

Por essa formulação que precede, fica apontada a distinção que fazemos entre *língua*, *texto* e *discurso*, e isso se deve, justamente, ao significado que *materialidade discursiva* adquire no nosso modo de olhar para esses documentos institucionais. Fazemos a análise desses documentos, para então discutir os direitos

linguísticos no acesso ao direito social à educação, através da leitura de Michel Pêcheux, filósofo francês precursor da Análise de Discurso materialista (AD), e de Eni Orlandi, linguista brasileira que trouxe essa teoria para o Brasil.

Michel Pêcheux concebeu a Análise de Discurso a partir da articulação de três regiões do conhecimento científico:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX, 2010).

Esses três domínios de saber, ainda, são atravessados por uma teoria da subjetividade, que Pêcheux busca em Jacques Lacan, para a qual o sujeito não é fonte nem dono dos sentidos que produz, produzindo-os por efeitos de esquecimentos de ordem ideológica e inconsciente.

O objeto da Análise de Discurso é o discurso, não a língua enquanto sistema abstrato e fechado de regras, mas “a língua enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2007, p. 15). É fundamental à AD, então, o trabalho com o que seja exterior à língua para compreender o funcionamento dos textos, isto é, o modo como os textos produzem sentido considerando suas condições de produção (ORLANDI, 2012, p. 19), os quais não são considerados empiricamente, como início, meio e fim, mas como objeto linguístico-histórico (ORLANDI, 1995, p. 112)

No processo discursivo, a língua é o que materializa o discurso, e o discurso, por sua vez, é o que materializa a ideologia – por isso, nessa Análise de Discurso, falamos em *materialidade discursiva*: é o discurso como materialidade específica da ideologia (ORLANDI, 2007, p. 17). Insistimos na importância da noção de materialidade discursiva para esta pesquisa porque o nosso objeto de estudo, do modo como foi recortado, tangencia áreas do conhecimento em cujas pesquisas, de algum modo, *discurso* e *materialidade* também aparecem, principalmente como metodologia de análise: na Educação, em algumas áreas da Linguística e mesmo no Direito.

No momento oportuno, no Capítulo de Metodologia, teremos a oportunidade de destacar dessas outras abordagens a nossa proposta de análise de discurso dos documentos institucionais das instituições educacionais pesquisadas. Teoricamente,

desde já, é importante anotar a confusão que se faz em relação ao termo “materialidade”:

Na maior parte das vezes, chamam de materialidade – por exemplo: ‘a materialidade que vou analisar são os textos encontrados no jornal’ – o que já está categorizado nas disciplinas da linguagem, em geral, como ‘*corpus*’, em algumas, como ‘dados’, ou, em outras, simplesmente como ‘o objeto de análise’ (ORLANDI, 2016, p. 11).

A partir do nosso compromisso com o materialismo, de que vimos tratando com Marx, Engels, Althusser e Pachukanis, concebemos a materialidade discursiva como relacionada ao fato de os processos de significação serem determinados historicamente, nas diferentes *práticas* sociais, das quais a linguagem é parte. Nessa perspectiva materialista do discurso, o trabalho do analista (de discurso) não é descobrir ou desvelar qualquer ideologia supostamente intencionalmente oculta por trás dos textos, mas interpretar o funcionamento da ideologia no processo discursivo, do qual a língua é condição de possibilidade (ORLANDI, 2007, p. 23).

Assumir o legado do materialismo implica conceber que há um real da história, ou seja, algo da história que não é transparente ao homem, e um real da língua, ou seja, algo da língua que lhe escapa, que também não lhe é transparente¹⁰. Nessa perspectiva, o olhar do analista de discurso se volta para a forma material, “forma encarnada na história para produzir sentido: esta forma é, portanto, linguístico-histórica” (ORLANDI, 2007, p. 19).

Então, ao nos propormos uma abordagem materialista dos documentos institucionais sobre oferta de vagas para migrantes forçados na educação superior pública federal, relacionando essa oferta de direito à educação os direitos linguísticos desses indivíduos, estamos tomando esses documentos como *materialidade discursiva*. Não materialidade como simples material de análise, dado, mas como ponto de encontro entre a língua e a sua sobredeterminação pelo que lhe é exterior, pelo político, pelo histórico e pelo ideológico.

Exterioridade, história e ideologia constituem a memória que sobredetermina o discurso, o interdiscurso, entendido como já-dito: aquilo que fala antes, em outro lugar ou independentemente (PÊCHEUX, 2009, p. 89). É a memória discursiva que faz

¹⁰ “Real” da língua e da história no sentido de “impossível” da língua e da história, conforme sugerem Gadet *et al.* ([1982] 2011, p. 65, grifos do autor), para quem “o problema filosófico, psicológico e linguístico se concentra sobre o que designaremos como o ponto do *real da língua*, ou seja, da existência de um impossível específico a esta, tomando a forma paradoxal de um corpo de interditos, de um sistema de regras atravessado de falhas”.

trabalhar, no discurso, os lugares historicamente determinados do sujeito migrantes forçados no direito, no Estado e na língua. É por isso que, para empreender a análise discursiva dos documentos institucionais que oferecem acesso à educação de migrantes forçados no Brasil, é preciso que consideremos as condições de produção desse discurso. Como explica Orlandi (2007, p. 30-31),

podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Por essa razão, para esta pesquisa, é importante considerarmos aspectos histórico-jurídicos em relação à migração forçada, aos direitos sociais – especialmente ao direito social à educação – e aos direitos linguísticos. A tais aspectos passamos separadamente nas próximas seções deste Capítulo.

2.2 Migrações forçadas e refúgio: previsões normativas e deslocamento terminológico

Antes de realizar a fundamentação normativa, na ordem internacional e na ordem interna, sobre as migrações forçadas e, mais especificamente, sobre o instituto do *refúgio*, é necessário reafirmar que a pretensão desta pesquisa não é (puramente) realizar um estudo dogmático sobre o tema. Tampouco é nosso objetivo discutir as diferentes categorias e terminologias relacionadas à migração utilizadas e empregadas no direito migratório.

Nesta pesquisa, o termo "migrante forçado" é empregado para designar o indivíduo que se desloca forçadamente do seu país de origem em razão de restrições extremas a direitos fundamentais básicos, sejam essas restrições causadas por conflitos bélico-religiosos – como é o caso da crise humanitária de países do Oriente Médio e da África – ou por fatores ambientais – como é o caso do Haiti. Conforme explica o ACNUR¹¹, o termo “migração forçada” é generalista e aberto e pode se referir a diferentes tipos de deslocamentos ou movimentos involuntários de pessoas, entre países ou mesmo internamente. O Comissariado, porém, prefere não empregar o termo, justamente porque “tira atenção das necessidades específicas dos refugiados e das obrigações legais que a comunidade internacional concordou em direcionar a

¹¹ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>. Acesso em: agosto de 2018.

eles” (ACNUR, *s/d*).

De nosso lado, preferimos o termo “migração forçada” porque, dados os prováveis diversos espaços de circulação desta pesquisa, essa “abertura” de sentidos mais amplos produzidos pela expressão pode contemplar os diferentes achados que a pesquisa encontra. Não temos como antecipar, por exemplo, se o público-alvo a que se destinam as práticas de oferta de vagas na educação superior pública federal se enquadra tecnicamente neste ou naquele fenômeno migratório e/ou status jurídico-legal, como o asilo, a apatridia ou o refúgio. Assim, nas discussões que as análises realizadas neste estudo motivam, damos consequência teórica a essa decisão e, de algum modo, dialogamos com trabalhos que também se posicionaram sobre essa questão terminológica-conceitual, que para nós é política, como os trabalhos de Aydos (2010), Lopez (2016) e Moraes (2015).

Em trabalho cujo pano de fundo é o fluxo atual de migrantes forçados angolanos no Brasil, Aydos (2010) se insere na polêmica que confronta os *estudos de refugiados* aos *estudos de migração forçada* e, admitindo a importância do estatuto de refugiado enquanto categoria jurídica, defende que tal categoria “não atinge um poder de análise do fenômeno que a categoria de migração forçada pode atingir” (AYDOS, 2010, p. 53). Daí por que a autora adota a expressão “migração forçada” enquanto *conceito analítico*, teórico, que comporta diferentes fenômenos migratórios, entre os quais o refúgio, *conceito jurídico*.

Já Lopez (2016), em estudo cujo objetivo é oferecer subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)¹² no Brasil para deslocados forçados, adota a expressão “deslocado forçado” para abranger, além de refugiados, solicitantes de refúgio, apátridas, migrantes econômicos e migrantes e refugiados ambientais. Inspirada em Aydos (2010), a autora aponta para a necessária ampliação da abrangência do termo *refugiado*, já que muitas políticas internacionais apenas contemplam aqueles que se enquadrem técnico-juridicamente nessa condição jurídica.

Moraes (2015), investigando a política migratória e política criminal brasileiras e sua relação com a transição democrática e o direcionamento dado pela Constituição

¹² Conforme explica Lopez (2016), Português como Língua Adicional (PLAc) é uma “área afiliada ao Português como Língua Adicional (PLA), voltada especificamente para o público imigrante, advindos de diferentes processos de deslocamento forçado” (LOPEZ, 2016, p. 21).

Federal aos direitos humanos, defende que as fronteiras que separam a migração forçada, involuntária, e não-forçada, voluntária, não são claras. Nesse sentido, a autora reconhece que “a linguagem constrói, motivo pelo qual as expressões ‘estrangeiro’, ‘imigrante’, ‘colono’, ‘refugiado’ e ‘criminoso’ também constroem socialmente o sujeito” (MORAES, 2015, p. 83), indicando que a questão da designação, no contexto dos fenômenos migratórios, deve ser considerada a partir de seu atravessamento histórico e político.

Essa questão será retomada quando discutirmos os resultados desta pesquisa, porém, já neste Capítulo, reconhecendo a maior circulação, mesmo que sem atenção à definição técnico-jurídico, de palavras e expressões que universalizem todo migrante forçado como *refugiados*, entendemos necessário um percurso histórico-normativo sobre o instituto do *refúgio*.

Segundo Jubilut (2007), o instituto do refúgio surgiu na década de 20 do século XX, a partir de iniciativa da Liga das Nações, preocupada com a fuga de pessoas da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), criada em 1922, em função de perseguições ocorridas no contexto de crise econômica e política ensejada pela Revolução Bolchevique. A Cruz Vermelha, que, a princípio, atendia a esses indivíduos refugiados russos, demandou a colaboração da Liga das Nações, a qual, por sua vez, criou, ainda que sem vínculo de subordinação, o Alto Comissariado para os Refugiados Russos, cuja competência de atender e proteger refugiados foi estendida a outros povos em 1924, sobretudo, a princípio, a refugiados armênios.

Sob o comando do Doutor Fridtjof Nansen, norueguês, o instituto do refúgio ganhou força, com destaque para o *Acordo para a expedição de certificado de identidade para os refugiados russos e armênios* (1926). Em 1929, o Alto Comissariado, previsto para se extinguir em 1931, passou a ser subordinado à Liga das Nações, responsável por estudar a possibilidade de criação de outro órgão com a mesma temática.

Em 1930, com esse período de transição e com a morte de Nansen, foi criado o *Escritório Nansen para os Refugiados*, que elaborou a Convenção de 1933, instrumento jurídico internacional sobre refugiados considerado a gênese da positivação do Direito Internacional dos Refugiados. Naquela mesma época, o nacional-socialismo alemão provocou o deslocamento forçado dos judeus alemães, e o fato de a Alemanha fazer parte da Liga das Nações contribuiu para que, em 1936,

fosse criado um órgão específico para a proteção desses refugiados, o chamado *Alto Comissariado para os Refugiados Judeus provenientes da Alemanha*, cuja competência alcançou os judeus austríacos em 1938.

Nesse mesmo ano, a Liga das Nações extinguiu o Escritório Nansen e o Alto Comissariado que protegia os judeus e criou, na Assembleia da Liga das Nações de 30 de setembro de 1938, o *Alto Comissariado da Liga das Nações para Refugiados*. Também em 1938, os Estados Unidos, que não participava oficialmente da Liga das Nações, lideraram a criação do *Comitê Intergovernamental para os Refugiados*, que assumiu, até 1947, as funções do Alto Comissariado depois do declínio da Liga, em 1946. Em 1947, já sob os auspícios da ONU, a competência para a proteção internacional dos refugiados recaiu provisoriamente sobre a *Comissão Preparatória da Organização Internacional para Refugiados*, da qual resultou a *Organização Internacional para Refugiados*, que entrou em vigor em 1948 com o prazo de atuação limitado a 1950.

Em 1º de janeiro de 1950, foi criado o *Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados*, reconhecido pelas siglas ACNUR, em países de língua latina, como no Brasil, e UNHCR, do Inglês *United Union High Commissioner for Refugees*. Em 1951, já fruto da atuação do ACNUR, então, entra em vigor a Convenção de 1951, considerada “marco institucional da proteção moderna” aos refugiados (JUBILUT, 2007, p. 83). Da Convenção de 1951, seguem-se outros atos internacionais, como o Protocolo de 1967, a Convenção da Unidade Africana, de 1969, a Declaração de Cartagena, de 1984, e o Plano de Ação do México, de 2004.

Como apresentaremos a seguir, tais atos internacionais têm sido incorporados pelo Brasil ao longo da história dos movimentos migratórios no país.

Entendemos que o estudo dos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito social à educação no Brasil passa, necessariamente, pela compreensão histórica dos movimentos migratórios no Estado brasileiro. Traçamos, então, um breve percurso do que conduziu à proteção jurídica de refugiados na ordem interna.

Embora a história de colonização do Brasil tenha se feito sob a sempre presença de contingentes estrangeiros, não se falava, durante os primeiros períodos de colônia portuguesa, em termos de “migrações”. Isso se deve ao fato de que, em primeiro lugar, a vinda dos europeus para o território brasileiro tinha apenas o objetivo

de “dominar ou explorar temporariamente e economicamente territórios e retornar ao local de origem” (MORAES, 2015, p.39).

Em segundo lugar, passado o momento do “descobrimento” propriamente dito, o movimento de pessoas para o território brasileiro continuou sendo exploratório. Daí por que se pode dizer que a colonização do Brasil, a exemplo de outros países da América, foi uma “história de colonização forçada” (GALINDO; DEL NEGRO, 2015), marcadamente constituída pelos escravos trazidos em função do tráfico negreiro:

O tráfico negreiro é um traço marcante da história brasileira, e a experiência nacional é especialmente significativa por pelo menos duas razões. Em primeiro lugar, depois de Cuba, fomos o país que por mais tempo assegurou a manutenção de uma grande rede de tráfico de escravos africanos. Tão cedo como 1510, uma década depois do primeiro desembarque no país, já foram trazidos escravos africanos para fazendas na Bahia. Além disso, a abolição do tráfico no Brasil foi tardia, somente se consolidando com a Lei Eusébio de Queirós, de 1850. Em segundo lugar, entre todas as colônias americanas, foi o Brasil que recebeu a grande maioria de escravos africanos, por uma ampla margem de diferença. No total, 45% de todo o tráfico atlântico de escravos entre os séculos XVI e XIX teve por destino o Brasil. Para que se tenha uma ideia dessa grandeza, as Treze Colônias, cujas plantations ao sul de seu território ainda ilustram o estereótipo mais comumente disseminado em livros e filmes sobre a escravidão, importaram menos de 1/12 do número de escravos trazidos ao Brasil (COTTROL, 2013:54) (GALINDO; DEL NEGRO, 2015).

Com o avanço da colonização, pela necessidade de habitar e explorar novas áreas desse território, começa-se, então, a se esboçar uma política imigratória, reforçada pela Independência do Brasil. Mais tarde, o fim do sistema de escravidão, em 1888, implica o aumento da vinda de imigrantes para o país, como recrutamento de mão de obra em substituição ao trabalho escravo, sobretudo nas grandes lavouras de café. Essa mão de obra “era trabalhadora e barata e passível, segundo parecia aos interessados, de ser paga com os mais baixos salários, em troca somente da sobrevivência” (MORAES, 2015, p. 42).

Custeada pelo governo através do pagamento de passagens ou da concessão de terras, a migração europeia não atendia apenas a razões econômicas, mas a um projeto político de “branqueamento da raça” (MORAES, 2015, p. 43), sustentado por um “racismo ‘científico’” (MORAES, 2015, p. 43) que tomava a miscigenação enquanto “degenerescência” (MORAES, 2015, p. 43). Essas teorias, denegando os fatores sociais, defendiam que

a criminalidade dos povos mestiços ou de população mista como a do Brasil era do tipo violento, muito devido à impulsividade das raças inferiores, mas também em razão da mistura de raças tão diferentes (MORAES, 2015, p. 45).

Por isso, postulavam o controle da imigração, incentivando a entrada de elementos arianos (MORAES, 2015). Estava em questão, aí, a manutenção de uma ordem e a difusão de uma civilização, necessárias ao Estado imperial, espelhado nos ideais de progresso e no primado da razão.

A partir de 1920, um grande número de imigrantes que vieram para trabalhar nas lavouras de café desloca-se para a cidade de São Paulo em busca de condições mais dignas de trabalho. Isso permite a aglutinação de pessoas de mesma origem em grupos com interesses comuns, como a reivindicação por cidadania plena:

No século XIX, os imigrantes, que, em sua maioria, entraram no Brasil primeiro como colonos estrangeiros, isto é, como indivíduos **subsidiados** e **subordinados** às autoridades governamentais, ou mesmo **tutelados** por estas (que, no nível mais imediato, eram os administradores das colônias), não tinha direito à cidadania brasileira. Isto porque a naturalização – ato do poder público em virtude do qual o estrangeiro perde a nacionalidade de origem e adquire a qualidade de cidadão de outro Estado, admitindo o gozo de todos os direitos civis e políticos – era quase impossível, principalmente em face dos entraves burocráticos e de uma legislação desfavorável ao imigrante. Mesmo aqueles que permaneceram nos grandes centros urbanos também tiveram que enfrentar a burocracia governamental e mais a sua situação de estrangeiros frente a uma população nacional pouco disposta a vê-los como iguais (MORAES, 2015, p. 49-50).

A “luta pela cidadania” (MORAES, 2015, p. 51) inicia, então, um cenário de participação política e de organização sindical, responsável pela mudança de paradigma da figura do imigrante para a do estrangeiro. O imigrante já não é mais representado como promotor do desenvolvimento econômico, mas como invasor, anarquista, agente da desordem:

Enquanto o imigrante pode ser integrado na nova sociedade, inclusive pelo caráter de definitividade que representa a migração e a própria colonização, o estrangeiro será sempre o de fora e que não faz parte da nação, tampouco da construção do incipiente nacionalismo (MORAES, 2015, p. 57).

Essa nova figura do anarquista-estrangeiro constrói um “discurso do inimigo externo” (MORAES, 2015, p. 56), em que passa a encarnar o defeito, um mal que concorria com o “atraso brasileiro” (MORAES, 2015, p. 57). Trata-se da figura do *indesejável* (MORAES, 2015). A partir de então, em consonância com um movimento de valorização do trabalhador nacional, o Brasil passa a formatar uma política migratória restritiva, para a qual é imperioso o maior controle do fluxo migratório e a expulsão do estrangeiro indesejável.

É nesse momento que nasce a necessidade de contabilizar o contingente estrangeiro no Brasil. O Estado passa a assumir, assim, o controle da legitimidade dos movimentos migratórios para, no mesmo tempo em que *acolhe, vigiar* os espaços de circulação do imigrante no país. A documentação dos estrangeiros, nesse sentido,

passa a ser fundamental para distinguir nacionais de não-nacionais, cidadãos e não cidadãos (ARAÚJO, 2015, p. 27).

A Constituição de 1891, que antecedeu a intensificação do influxo migratório de europeus no início do século XX, ainda não exigia qualquer documento para entrada ou saída de pessoas em território nacional. Já as constituições seguintes, justamente refletindo o contexto histórico dos deslocamentos forçados pelos conflitos europeus, passaram a prever a possibilidade de leis internas limitarem o fluxo migratório e criarem documentos de controle (ARAÚJO, 2015, p. 27).

Em 1934, entram em vigor as cotas de entrada de imigrantes, proposta que alia as ideias de eugenia e nacionalismo. O Estado Novo consolida essas restrições, agora sustentadas por um Estado autoritário, elitista, conservador. Seu projeto nacionalista e nacionalizante cumpre o ideário político de “homogeneização da população” (MORAES, 2015, p. 64), alimentando a aversão ao estrangeiro.

Em 1938, o Decreto-Lei nº 406, também chamado de “Lei de Imigração”, apresenta uma nova política migratória, que seleciona as boas correntes de migração, deixando clara “a dicotomia entre as migrações desejáveis e associadas à política eugenista, e as indesejáveis, fiscalizadas e controladas pela polícia” (MORAES, 2015, p. 67). A partir desse Decreto,

estava vedada a entrada de estrangeiros tidos como aleijados e mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos, indigentes, vagabundos, ciganos e congêneres, os que apresentassem afecção nervosa ou mental, doentes de moléstias infectocontagiosas ou lesões orgânicas com insuficiência funcional (art. 1o, I a VII), relacionando a política migratória à sanitária e higienista. Ademais, além dos estrangeiros indesejáveis, impedia-se também a entrada daqueles de conduta nociva à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições, e aos condenados em outros países por crimes de natureza política que determinassem sua extradição (art. 1o, VIII a XI) (MORAES, 2015, p. 67).

Desse modo é que a imigração dos *indesejáveis* passa a ser considerada como um problema de segurança nacional. Com a eclosão da Segunda Guerra, diferentes medidas e tratados levam ao extremismo da repressão ao estrangeiro, que vai resultar, em 1941, no fechamento do Brasil para a imigração pelo Decreto-lei nº 3.715. Esse documento demonstra expressa preocupação em não acolher refugiados de guerra:

Além disso, a introdução de refugiados de guerra permaneceu como questão de segurança nacional. Apesar de defendida por alguns, que tentavam demonstrar o proveito que o Brasil poderia tirar desses estrangeiros, muitos os consideravam “parasitas”, que deveriam ser refutados pelo Estado e repatriados, mesmo que se tornassem apátridas e que tivessem que voltar aos campos de concentração. A despeito de algumas acolhidas autorizadas pelo Presidente da República, principalmente em favor de católicos alemães,

a pedido do Papa Pio XII, a maioria dos solicitantes de refúgio eram considerados “[...] doentes, refugiados de guerra, não católicos, comerciantes, [que] não deveriam fazer parte da ‘democracia racial brasileira’, nem mereciam a nossa hospitalidade cordial (MORAES, 2015, p.71).

Mais tarde, em 1945, a imigração é reaberta, acompanhando o “período de democracia frágil, instável, hesitante” (MORAES, 2015, p. 72) que segue até 1964. Em relação à imigração, entretanto, não houve indícios de transição democrática: manteve-se o sistema de cotas, as diretrizes de proteção ao trabalhador nacional, o ideário de “branqueamento da população” e de rejeição aos *indesejáveis*.

Durante o período de ditadura civil-militar, permanecem as diretrizes de repressão dos imigrantes, através da materialização do paradigma da segurança nacional pelos atos normativos e pela atuação concreta das agências criminalizadoras. Emerge aí a militarização da política criminal, influenciada pelos Estados Unidos e por sua forte campanha internacional de combate ao tráfico de drogas.

Essa guerra às drogas, adequando-se à ideologia de segurança nacional, fez aumentar o controle das fronteiras e os índices de encarceramento, construindo um novo inimigo, externo e interno, o traficante (MORAES, 2015). O processo de Redemocratização brasileira e o início do Século XXI, entretanto, trazem outros e novos rostos (MORAES, 2015) para a questão da política migratória atual, levando-a para além da questão do tráfico de drogas.

Nesse novo mundo imperial, globalizado e de multidões, a legitimação popular, “somada à dupla dimensão que assumem os direitos fundamentais — tanto de proteção contra o Estado quanto de exigência de atuações positivas deste —, a abertura constitucional aos direitos humanos e, mais especificamente, ao sistema de proteção aos refugiados” (MORAES, 2015, p. 189) são mudanças fundamentais para compreender os rumos da política migratória na atualidade brasileira:

Atualmente, o Brasil é um país de imigração, emigração, trânsito e retorno de brasileiros depois de longos anos no exterior, bem como de acolhida de refugiados. Assim, também na atualidade brasileira, podem-se verificar diversos tipos de fluxos de pessoas, com base no nível de autonomia e no nível de risco através das fronteiras: migrações forçadas ou voluntárias, ou cuja classificação é mesmo insuficiente para defini-las. Além disso, circulam pessoas de raças, culturas e religiões diferentes nos mais variados locais do território nacional — desde as grandes metrópoles até os pequenos centros urbanos —, em movimentos difusos e difíceis de captar (MORAES, 2015, p. 200, grifo da autora).

Moraes (2015) destaca a heterogeneidade dos fluxos de pessoas na realidade brasileira, entre as quais está a acolhida de refugiados, realidade que constitui nosso

tema de estudo. Aponta, também, para uma insuficiência na classificação dos movimentos migratórios, e é essa insuficiência que tentaremos explorar quando propomos o alargamento da definição técnico-jurídica de refugiado, ao discutirmos os achados da presente pesquisa.

O Brasil definiu os mecanismos para implementação da Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados por meio da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Em seu artigo 1º, a Lei destaca as três situações em que um indivíduo terá sua condição de refúgio reconhecida em território brasileiro:

- I. indivíduo que não possa ou não queira se submeter à proteção do seu país de nacionalidade em função de fundados temores de perseguição por motivo de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas;
- II. indivíduo sem nacionalidade que esteja fora do país de sua residência habitual ou que não queira retornar a ele em razão de perseguição com motivação descrita em (I); e
- III. indivíduo que tenha sido obrigado a deixar seu país de nacionalidade em razão de grave e generalizada violação de direitos humanos. (BRASIL, 1997).

A partir da Lei nº 9.474/97, uma série de atos normativos foram realizados em torno da questão do refúgio no Brasil. Isso reflete o fato de o Brasil ter se destacado, sobretudo a partir de 2010, como país de destino de pessoas em condição de refúgio.

Segundo Relatório do CONARE, por ano, desde 2010, a média de solicitações de refúgio no Brasil é de 13.314 solicitações, considerando os sete anos acompanhados – de 2010 a 2016. Esse número desconsidera as solicitações feitas por haitianos, que são arquivadas porque a migração forçada do Haiti não se enquadra técnico-juridicamente na condição de refúgio – apenas em 2015, havia um total de 19.829 solicitações de refúgio de haitianos, e 43.817 solicitantes tiveram sua situação migratória regularizada e suas solicitações arquivadas, número que compreende os casos de concessão de outras formas de permanência no Brasil, como visto humanitário.

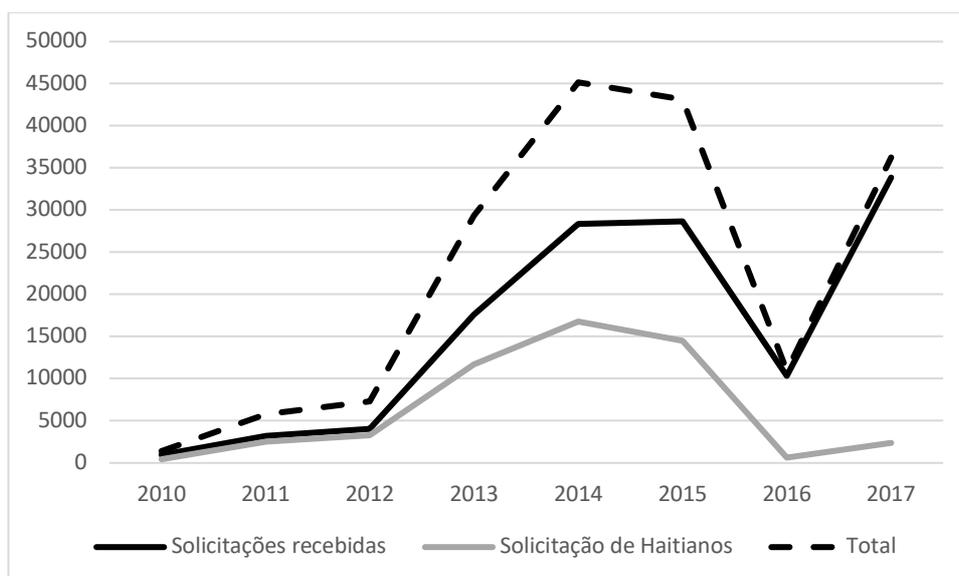


Figura 1 Dados sobre refúgio no Brasil extraídos do Relatório *Refúgio em Números*, do CONARE.
Fonte: do autor.

Como se pode observar na figura 1, entre os anos de 2012 e 2015, verifica-se o pico de solicitações de refúgio no Brasil, cujo processo de intensificação se iniciou em 2010. As solicitações de haitianos tiveram seu pico no ano de 2014 e decaíram a partir desse ano, em função da implementação de política que concedeu visto humanitário para esses indivíduos e que os afasta da definição técnico-jurídica de refúgio.

A população de haitianos no Brasil não é considerada tecnicamente em condição de refúgio, porque a crise humanitária do Haiti tem causas econômicas motivadas pelo terremoto de 2010¹³. No entanto, tal população é contemplada pelo escopo desta pesquisa, porque o recorte realizado pelo presente estudo tem como fundamento a vulnerabilidade que caracteriza esses indivíduos que se deslocam forçadamente dos seus países de origem e que chegam ao Brasil em busca de melhores condições de vida.

Considerando toda a população de imigrantes vulneráveis que têm chegado ao Brasil desde 2010, entendemos que o fluxo migratório está em uma fase crítica, já que

¹³ Há os que consideram os haitianos refugiados ambientais, como Rodrigues (2015), Souza; Delpupo (2012) e Ramos (2012). Nesta pesquisa, como já referido, a condição de vulnerabilidade dos imigrantes haitianos é suficiente para considerá-los migrantes forçados.

a situação da sociedade internacional não é estável e fatos deflagradores de migrações forçadas – conflitos político-econômicos, religiosos, por exemplo – são de acontecimento iminente. No Oriente Médio, os recentes ataques das forças aliadas (Estados Unidos, França e Reino Unido) à Síria forçam ainda mais o deslocamento da população daquele país; na América Latina, a crise político-econômica da Venezuela acentua a movimentação de pessoas e exige do Estado brasileiro (re)organização da sua política de fronteira, para o momento do ingresso do migrantes forçados, e, também, das suas políticas públicas de serviços públicos.

Essa (re)organização deve levar em consideração os aspectos geográficos do refúgio no Brasil, ilustrados nas figuras a seguir.

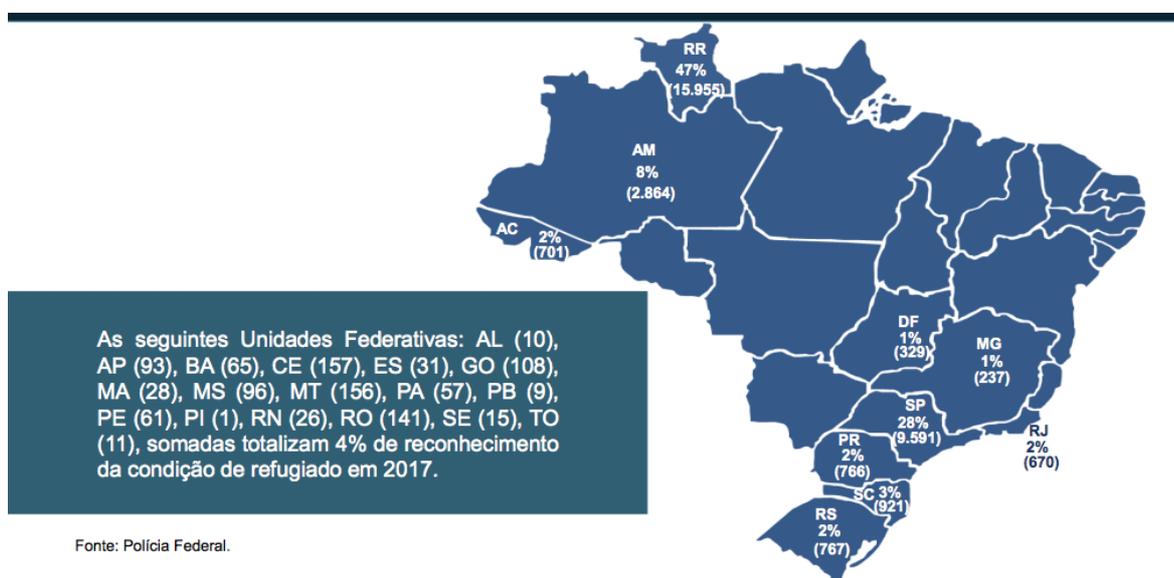


Figura 2 Distribuição geográfica das solicitações de refúgio no Brasil, por estado da Federação.

Fonte: Relatório 2017 do CONARE.

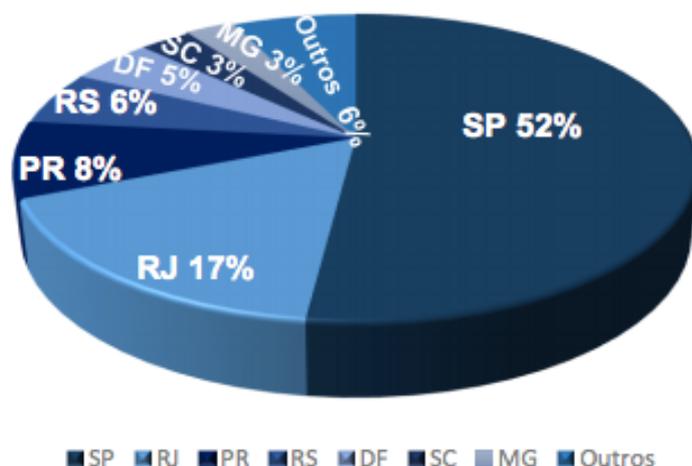


Figura 3 Distribuição geográfica dos refugiados residentes no Brasil, por estado da Federação.

Fonte: Relatório 2017 do CONARE.

As figuras 2 e 3 mostram que as regiões Sul e Sudeste são as que mais recebem solicitações de refúgio e também as que têm maior percentual de refugiados residentes. Assim, os indivíduos que vêm ingressando no Brasil na condição de refugiado desde 2010 estão alcançando o período em que, passado o momento inicial da burocracia para a regularização da situação jurídica no país, buscam adaptação, inserção e inclusão na sociedade brasileira. É nessa busca que entendemos haver processos de subjetivação – ou seja, de construção da subjetividade – do sujeito refugiado no Brasil.

Esse processo de subjetivação acontece juntamente com o reconhecimento de que os refugiados são sujeitos de direitos e de deveres perante o ordenamento jurídico nacional. Isso está disposto, inclusive, na Cartilha para Solicitantes de Refúgio no Brasil¹⁴, que descreve e explica os direitos de que os refugiados são sujeitos no Brasil. É nesse documento, então, que o Estado brasileiro divulga os compromissos assumidos, desde a Convenção de 1951, com os direitos sociais dos refugiados.

Trata-se de uma manifestação do Estado social promovido pelo artigo 6º da Constituição Federal. Aos fundamentos desse Estado social enquanto responsável por direitos sociais, entre os quais o direito social à educação – objeto deste trabalho –, dedica-se a seção seguinte.

¹⁴ Documento *Cartilha para Solicitantes de Refúgio no Brasil*. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Cartilha_para_solicitantes_de_refugio_no_Brasil_2015.pdf>. Acesso em: 04 de agosto de 2017.

2.3 Estado Social: Direitos Fundamentais Sociais e Direito Social à educação

Como ensina Kerstenetzky (2012), o termo *welfare State* (*Estado do bem-estar*) tem origem nos anos 30 do século XX e foi criado por Sir Alfred Zimmern, enquanto se ocupava da evolução do Estado britânico do *power state* (*Estado de Poder*) ao *welfare state*: no lugar de poder, força, revolução, comando, concentração de poder e demagogia, emergem outros significantes – lei, responsabilidade, Constituição, consenso, difusão do poder e democracia, respectivamente (KERSTENETZKY, 2012, p. 1).

Era, ainda, uma acepção fortemente imiscuída à noção de estado democrático de direito, e ganhou circulação a partir da comparação entre Inglaterra e Alemanha no que tange à agenda de relações externas das duas nações, sendo a agenda doméstica inglesa caracterizadora do *welfare state*, e a agenda alemã, voltada à dominação externa, caracterizador do *power state*. Na Inglaterra, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, o sentido de *welfare state* como característica de um Estado provedor de vários serviços de modo coordenado e centralizado era, inclusive, por vezes, desabonador (KERSTENETZKY, 2012, p. 2)

A autora destaca, ainda, a imprecisão da nomenclatura empregada para se referir ao *welfare state* na literatura especializada: “sistema de proteção social, seguridade social, políticas sociais, estado-providência, bem-estar social, bem-estar público, administração social, serviços sociais” (KERSTENETZKY, 2012, p. 2). Entre tantos, a pesquisadora trabalhou sobre o significante “estado do bem-estar social”, a cuja alcunha o presente texto também se filia. É a mesma decisão terminológica tomada por Sarlet (2015 a) ao tratar do tema:

O Estado Social (ou o chamado Estado de Bem-Estar Social, de acordo com a conhecida fórmula do *Welfare State*) – compreendido (para efeitos de um acordo semântico) como um Estado que promove justiça social mediante os procedimentos e limites do Estado Democrático de Direito (portanto, de um Estado Social e Democrático de Direito) (SARLET, 2015a, p. 463).

Esse Estado de bem-estar social surge com um novo padrão de intervenção praticado pela Alemanha liderada por Otto Von Bismarck. Nesse padrão, tem-se um Estado que se compromete com a proteção e a defesa da sociedade, em geral, e do assalariado, em particular, numa assunção dos riscos a que está sujeito o trabalhador na expropriação de mão-de-obra nas relações de trabalho de uma formação social capitalista que segue as leis do mercado, isto é, numa abordagem segundo a qual a

política social é uma compensação dos custos sociais da atividade econômica (KERSTENETZKY, 2012, p.25).

A hipótese de que, anteriormente ao Estado de bem-estar social, não havia intervenção estatal no bem-estar dos indivíduos é respondida por Kerstenetzky (2012, p. 7) a partir do exemplo inglês. Na Inglaterra, diz a autora, havia, sim, fundos locais que visavam à assistência dos pobres já desde o século XVI; a questão é que se tratava de uma intervenção coercitiva pautada pela repressão à mendicância e pela compulsão ao trabalho daqueles que tinham capacidades físicas para o laboro.

Além disso, a assistência pública aos incapacitados para o trabalho obedecia a critérios de seletividade e a condicionais, separando os pobres em meritórios e não-meritórios, a depender da capacidade laboral nas *workhouses* (casas de trabalho). A pobreza, até então inclusive regulada pelas *Leis dos Pobres*, era considerada de causa individual, o que imputava ao pobre sua condição de mendicância. Isso mudou fundamentalmente com o trabalho de Marshall (1967), para quem a pobreza era um fenômeno estrutural.

As conferências de Theodor Marshall são basilares ao entendimento da relação entre Estado de bem-estar social, direitos sociais e cidadania, mesmo que as considerações do autor tenham como base empírica a Inglaterra. Segundo Marshall defende em *Cidadania e Classe Social* (1967), a cidadania tem três elementos – civil, político e social –, e os direitos sociais correspondem a este último.

Cidadania definida como “*status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade” (MARSHALL, 1967, p.75). Aqueles que, igualmente, possuem o *status* de cidadania têm igualdade de direitos e obrigações contemplados nesse *status*. Subsumida à cidadania, então, está a noção de igualdade; diferentemente, a classe social é um sistema de desigualdade.

É nesse contraponto entre cidadania/igualdade, classe social/desigualdade, que nasce a problemática de se pensar um Estado Social – enquanto promotor da cidadania, portanto, de direitos sociais – no interior de uma formação social capitalista, pautada pelo desenvolvimento econômico, cuja base material é, justamente, sustentada na desigualdade e na luta de classes. Segundo Marshall (1967), a questão fundamental é que os direitos sociais, até o século XIX, ao menos na Inglaterra, apenas diminuía o ônus da pobreza, não necessariamente afetando os níveis de

desigualdade social: não faziam parte do conceito de cidadania, então, porque não se relacionavam à igualdade.

Esse vazio que antecede o Estado de bem-estar social do século XX justifica dizer, então, que, com o *welfare state*, a política social tenha se inovado radicalmente no que diz respeito à quantidade de instituições que foram criadas, como leis, políticas, programas, regulamentações (KERSTENETZKY, 2012, p. 13); mais modestamente, porém, no que diz respeito ao impacto e ao alcance dessas inovações burocráticas. Introdução da seguridade social, sufrágio universal e vinculação dos gastos sociais públicos são considerados os três marcos indicadores da emergência de um Estado Social. Veja-se, então, como se deu esse processo no Estado Social brasileiro.

De acordo com Kerstenetzky (2012), as primeiras iniciativas que denunciam a gênese do Estado de bem-estar social no Brasil aconteceram no final do século XIX, com proteção social a servidores de Estado, depois estendidas a trabalhadores da indústria e do comércio. Três transformações marcam o Estado brasileiro a partir da década de 1980 (KERSTENETZKY, 2012, p. 211): no campo político, redemocratização do país, impulsionada pelo fim do regime militar; no campo econômico, baixo nível de atividade econômica, acompanhada de alta na inflação, na dívida externa e interna, e consequentes sucessivos ajustes fiscais; no campo social, aumento dos gastos com direitos sociais.

Sobre esse último ponto, dois aspectos chamam a atenção na literatura especializada no constitucionalismo brasileiro a partir da redemocratização. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de muitos estudos serem uníssonos ao afirmar que a Constituição de 1988 foi consideravelmente generosa quanto aos direitos sociais. Segundo Sarlet (2015),

no Brasil, a Constituição Federal de 1988 incluiu um elenco **generoso** (na ocasião, possivelmente, sem precedentes e paralelos no constitucionalismo contemporâneo) de direitos sociais e direitos dos trabalhadores no Título dos Direitos e Garantias Fundamentais, além de um conjunto de princípios e regras versando sobre matéria econômica, social, ambiental e cultural nos títulos da ordem constitucional econômica e social (SARLET, 2015, p. 461, grifo nosso).

Generoso em dois sentidos, e, por isso, o destaque. É generosa a CF de 1988 em relação a outros constitucionalismos contemporâneos, que sequer têm direitos sociais previstos nas Cartas constitucionais, como é o caso da Alemanha¹⁵, ou, se

¹⁵ Ressalva feita à cláusula geral de justiça social, do artigo 20 da Lei Fundamental Alemã, de 1949,

têm a previsão, o regime jurídico-constitucional e mesmo o rol são distintos, como é o caso de Portugal. Em outro sentido, a generosidade da Constituição se atribui ao resultado da sua comparação com os textos constitucionais que a antecederam, que mostra a inovação de direitos:

envolveram, dentro outros, a universalização da previdência (universalização do acesso no meio rural), a assistência social a quem dela necessite, a universalização da educação fundamental e média e da saúde em todos os níveis – esta se convertendo em direito do cidadão e dever do Estado –, a designação do salário-mínimo como valor piso para os benefícios constitucionais, a descentralização das políticas sociais como garantia de repasses e de capacidade arrecadatória própria para os níveis subnacionais, a introdução do critério *per capita* para o repasse dos recursos, a participação e o controle social (KERSTENETZKY, 2012, p. 212-213).

Educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados; todos os direitos fundamentais sociais trazidos pelo constituinte no texto constitucional de 1988. A este trabalho, interessa o direito social à educação.

Dos Aparelhos Ideológicos de Estado, o Aparelho Ideológico escolar pode ser considerado “na posição *dominante* nas formações sociais capitalistas maduras” (ALTHUSSER, 1996, p. 120), depois de luta política e ideológica contra o Aparelho Ideológico religioso, que dominou as formações sociais anteriores ao capitalismo; a escola burguesa-capitalista superou a igreja feudal-mercantilista. O interessante é que a proeminência do aparelho escolar foi instaurada pela própria burguesia, ou seja, atende aos interesses da classe dominante, de reprodução das condições de produção.

O direito à educação é promovido já pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

Artigo 26° 1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

Nesse dispositivo, fica evidente que, sendo o direito à educação garantido a todos, o Estado apenas tem a obrigação de oferecer de forma gratuita a educação de nível fundamental.

A Convenção de 1951, sobre o Estatuto dos Refugiados, também tem norma no mesmo sentido. No artigo 22, que trata da educação pública, o texto internacional diz que

1. Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao **ensino primário**.
2. **Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível**, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, **quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente 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, grifo nosso).

Na mesma direção, no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), promulgado pelo Decreto n° 591, de 06 de julho de 1992, no seu artigo 13, tem-se, na Parte 2, que

- a) A **educação primária** deverá ser obrigatória e **acessível gratuitamente** a todos;
 - b) A **educação secundária** em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
 - c) A **educação de nível superior** deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
- [...] (BRASIL, 1992, grifo nosso).

No Brasil, a matéria é regulada pelo artigo 208 da Constituição Federal. Segundo o inciso I desse artigo, a educação básica – que inclui pré-escola, ensino fundamental e ensino médio¹⁶ – é obrigatória e gratuita. Os cursos de graduação da educação superior, quando oferecidos pelo sistema público de ensino, são "abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo" (BRASIL, 1996).

Em virtude na inexistência de distinção, os migrantes forçados no Brasil, assim como os brasileiros, têm direito à educação superior através de duas formas de acesso: ou mediante aprovação via processo seletivo; ou mediante pagamento de mensalidades em instituições privadas de educação.

¹⁶ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB) – Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Ao se debruçar sobre o acesso de migrantes forçados à educação superior, esta pesquisa insere-se, exatamente, nessa diferença que se estabelece entre a educação superior e a educação básica. A compreensão do lugar da Universidade na estrutura social pode ajudar a entender essa diferença e como essa diferença está relacionada à constituição do sujeito migrante forçado no Brasil como sujeito de direitos.

Santos (1999) identifica os parâmetros a partir dos quais afirma que a universidade se encontra – já naquele tempo, início do século XXI – em uma situação complexa. Complexidade que advém da busca pelo alcance de objetivos que exigem um dispositivo constitucional único capaz de alcançar a unidade do conhecimento. Vemos daqui, já o papel da universidade na consagração do paradigma dominante de prática científica, sustentado na unidade do sujeito – nas máximas da certeza, da integridade, do saber totalitário.

Mesmo na década de 60, do século XX, quando, sobretudo na França, (d)a universidade começou a (se) ouvir(em) as vozes ecoantes dos movimentos sociais – político-partidários, naquele tempo, ainda – os três fins da instituição mantinham-se estes: investigar, ensinar e prestar serviços (SANTOS, 1999, p. 164).

É nesse tempo que Santos (1999) identifica o choque entre políticas universitárias concretas oriundas desse contexto social e a abstração típica do conhecimento universitário. As reformas universitárias, nesse contexto, conforme a concepção de Santos (1999), não fazem senão gerir as tensões causadas por esse choque contraditório que confronta Estado e sociedade – anseios do Estado, cada vez mais rendido ao funcionamento empresarial das instituições na formação social capitalista, e anseios da sociedade, cada vez mais exigente de políticas sociais de democratização e de igualdade de oportunidades, entendemos.

O que está sob gestão, então, são as tensões produzidas por uma tripla *crise da universidade*. Tripla porque afeta a *hegemonia*, a *legitimidade* e a *institucionalidade* da instituição. A *crise de hegemonia* interessa particularmente a este trabalho teórico, na medida que aponta para um acirramento de dicotomias como *alta cultura/cultura popular*, *educação/trabalho*, *teoria/prática*, que, pelo menos até os anos 60, sustentaram o lugar privilegiado, de prestígio, ocupado pela universidade entre outras instituições (SANTOS, 1999. p. 168).

A resolução da crise de hegemonia, e também das outras crises da universidade, depende, justamente, da resolução da crise do paradigma dominante, o paradigma da modernidade. É necessário, nessa transição de paradigmas, que se avance da *ideia de universidade* concebida no documento programático da Universidade de Brasília (UnB), de 1986 (SANTOS, 1999, p. 181), para uma *universidade de ideias* (SANTOS, 1999, p. 192), que precisa se reconhecer como ocupante de uma “posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas” (SANTOS, 1999, p. 195), cujo processo de democratização oportuniza a *abertura para o outro* que o retire das práticas de extensão e o integre às atividades de pesquisa e ensino no ambiente universitário.

As considerações feitas por Santos (1999) sobre a disjunção *teoria/prática* traz contribuições fundamentais a este estudo.

Diz o autor que o apelo à prática no interior da universidade dos anos 60 teve, além de uma vertente economicista e produtivista voltada ao interesse utilitarista da industrialização/tecnologização da produção, um apelo de ordem social e política, que demandava da universidade a sua *responsabilidade social*. É nesse contexto que desponta a importância do movimento estudantil enquanto movimento social, como “porta-voz das reivindicações mais radicais no sentido da intervenção social da universidade” (SANTOS, 1999, p. 179).

Sobre movimentos sociais, Gohn (2011) trabalha com o que denomina “concepção ampla de educação” (GOHN, 2011, p. 333), justamente para contemplar a geração de aprendizagens e saberes em outros espaços educativos de que a sociedade participa através de movimentos e ações coletivas. Daí se entende aquilo que considera a *premissa básica dos movimentos sociais*: “são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes” (GOHN, 2011, p. 333).

Os movimentos sociais, segundo a autora, caracterizados pelo fato de possuírem identidade,positor e por articularem ou fundamentarem-se em um projeto de sociedade, têm desempenhado um papel importante de organização social rumo à construção de uma *sociedade democrática* (GOHN, 2011, p. 336). Os movimentos reconhecem a diferença e a multiculturalidade, ressignificando ideais republicanos de liberdade, igualdade e fraternidade:

A igualdade é ressignificada com a tematização da justiça social; a fraternidade se retraduz em solidariedade; a liberdade associa-se ao princípio da autonomia – da constituição do sujeito, não individual, mas autonomia de

inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação com soberania (GOHN, 2011, p. 336).

Na América Latina, foi a virada do século XXI que representou os maiores avanços dos movimentos sociais. No Brasil, inclusive, registra-se a entrada dos ativistas sociais no domínio da universidade para ocupar os lugares institucionais de professores e pesquisadores. Esses avanços por novos domínios, ressalta Gohn (2011), indicam a fragmentariedade dos movimentos sociais. São muitas as lutas, as formas de luta, as correntes ideológicas: movimento negro, movimento estudantil, movimento sem terra, movimentos de mulheres, movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros – estes metonimizadas na sempre desatualizada sigla LGBTTT.

Toda essa diversidade de causas e atores são contempladas por lutas e movimentos sociais pela educação, ponto que interessa particularmente neste nosso percurso teórico. Essa nossa afirmação encontra justificativa quando Gohn (2011, p. 347) diz que "movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de escolas como de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc".

Nesse contexto, Gohn (2011) destaca que, a partir dos anos 2000, no Brasil, a luta pelo acesso é a primeira entre as tantas que motivam os movimentos sociais pela educação, especificamente relacionados à educação formal. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) seriam programas resultados dessas lutas, assim como as políticas de cotas no acesso à universidade baseadas em critérios étnico-raciais ou de renda: "negros, índios e outros excluídos articulam o movimento ao redor da questão das cotas nas universidades" (GOHN, 2016, p. 7).

A universidade, então, diante das demandas dos movimentos sociais, precisa ser outra no século XXI, se comparada àquela do paradigma dominante de ciência. Para, em um paradigma emergente, dar vez a protagonistas então esquecidos, o acesso à universidade deve ser não-classista, não-racista, não-sexista e não-etnocêntrico (SANTOS, 2004), rumo à construção de um conhecimento não mais universitário, mas *pluriversitário*.

No que diz respeito aos refugiados, há alguns movimentos de ordem interna e internacional no sentido de promover o direito social à educação. O ACNUR e a

UNESCO (*United Nations Educational and Intercultural Dialogue*) reuniram dados sobre a educação para refugiados no Relatório *Left behind: refugee education in crisis*, referente ao ano de 2016¹⁷. De acordo com o documento, a população refugiada tem índices de frequência à escola bem inferiores àqueles apresentados pela população em geral.

Resumimos os dados do Relatório na figura a seguir:

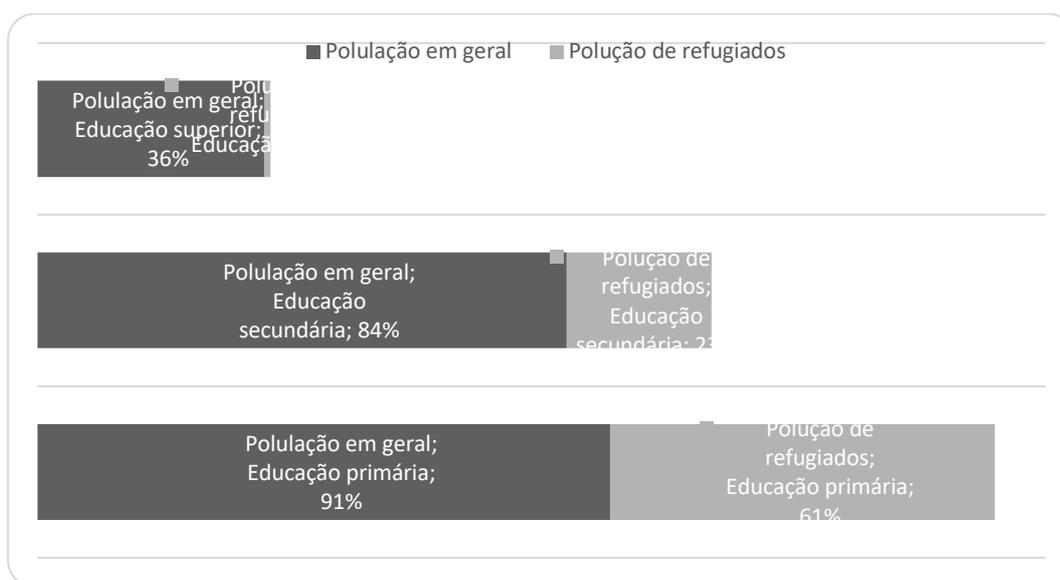


Figura 4 Panorama do acesso à educação por refugiados, segundo dados da ACNUR
Fonte: do autor

A figura 4 ilustra a discrepância entre a população em geral e os refugiados no acesso à educação em todos os níveis de escolaridade. A educação superior é o nível em que se percebe a maior disparidade e, também, o nível de educação menos acessado por refugiados – apenas 1% dos refugiados no mundo tem acesso à educação superior.

No sentido de buscar transformar essa realidade, diferentes segmentos da sociedade civil têm se mobilizado em torno da questão da educação dos refugiados. No âmbito internacional, destacamos a *Opening Universities for Refugees (OUR)*, que se descreve como uma iniciativa independente de caridade registrada no Reino Unido com o objetivo de oferecer educação superior para refugiados¹⁸.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.unhcr.org/left-behind/>>. Acesso em: 18 de março de 2018.

¹⁸ Disponível em: <<http://initiativeour.org/about-us/>>. Acesso em 18 de março de 2018.

No Brasil, tem destaque a Cátedra Sérgio Vieira de Melo¹⁹ (CSVM), do ACNUR, implementada no Brasil em 2004. A CSVM tem o objetivo de difundir o direito internacional dos refugiados no Brasil através do fomento à formação acadêmica na área. Para tanto, a Cátedra estabelece convênios com as universidades brasileiras e, através dessa parceria, incentiva a pesquisa, o ensino e a extensão direcionados ao refúgio, com o objetivo de favorecer o *contato direto* com os refugiados através de *atendimento solidário* oferecido pelas instituições.

Segundo o Relatório 2017 da Cátedra²⁰, 19 instituições de Ensino Superior brasileiras têm vínculo ativo com a entidade. O quadro 1, a seguir, apresenta esses dados:

Instituição	Estado da Federação	Organização administrativa
Fundação Casa de Ruy Barbosa (FCRB)	Rio de Janeiro	Pública
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC -SP)	São Paulo	Privada
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	São Paulo	Privada
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	São Paulo	Pública
Universidade de Brasília (UnB)	Distrito Federal	Pública
Universidade de Vila Velha (UVV)	Espírito Santo	Privada
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Rio Grande do Sul	Privada
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Paraíba	Pública
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Rio de Janeiro	Pública
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mato Grosso do Sul	Pública
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Roraima	Pública
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Santa Catarina	Pública
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Rio Grande do Sul	Pública
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	São Paulo	Pública
Universidade Federal do ABC (UFABC)	São Paulo	Pública
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Espírito Santo	Pública
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	São Paulo	Pública

¹⁹ Assim denominada em homenagem a Sérgio Vieira de Mello, funcionário brasileiro de destaque no ACNUR, morto em 2003 enquanto realizava missão de trabalho em Bagdá, no Iraque.

²⁰ Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/03/C%C3%A1tedra-S%C3%A9rgio-Vieira-De-Mello_Relat%C3%B3rio-Anual_ACNUR-2017.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2018.

Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Paraná	Pública
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Rio Grande do Sul	Pública

Quadro 1 Instituições de educação brasileiras conveniadas com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello
Fonte: do autor

O Termo de Referência da Cátedra²¹ prevê os papéis e responsabilidades dessas instituições na implementação do convênio. Sistematizamos esses compromissos assumidos pelas IES brasileiras no quadro 2, acompanhando a divisão em três vertentes, conforme designa o documento: ensino, pesquisa e extensão.

Vertente	Ações
Ações no âmbito do Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Ofertar disciplinas sobre Direito Internacional dos Refugiados nos cursos de graduação e pós-graduação; - Desenvolver parcerias institucionais para promover a troca de conhecimento produzido; - Incluir a temática do refúgio nos cursos de graduação e pós-graduação que possuam clínicas de atendimento à população, a exemplo dos cursos de direito, psicologia, medicina, odontologia e serviço social, entre outros.
Ações no âmbito da Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Difundir e promover a temática do direito internacional do refugiado mediante atividades curriculares e extracurriculares, incluindo conferências públicas, participação em seminários, bolsas de pesquisa para alunos e professores destacados; - Publicar os resultados das atividades de pesquisas científicas dos professores e alunos da IES. Tais produções devem ser encaminhadas ao ACNUR Brasil para auxiliar a criação de um banco de dados atualizado de trabalhos acadêmicos e glossário sobre refúgio no Brasil; - Incentivar a pesquisa multidisciplinar sobre os refugiados e os direitos humanos em diversos cursos da graduação e pós-graduação; - Desenvolver, em parceria com o ACNUR Brasil e o Governo Brasileiro, programas de difusão e sensibilização sobre o tema dos refugiados no Brasil, por meio de treinamentos e organização de eventos conjuntos de capacitação para agentes envolvidos na recepção dos solicitantes de refúgio e refugiados no Brasil;

²¹Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/01/Termo_de_Refer%C3%Aancia_CSVM_2016.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2018.

Ações no âmbito da Extensão Universitária	<ul style="list-style-type: none"> - Promover um processo seletivo diferenciado para refugiados nos cursos oferecidos pela instituição, levando em consideração: conhecimentos específicos, dificuldade em expressar-se no idioma português e impossibilidade de muitos em apresentar documentação do país de origem; - Conceder bolsas de estudo para refugiados, isentando o pagamento de matrícula e mensalidades, no caso das IES privadas e comunitárias; - Conceder bolsa ou auxílio-manutenção para os refugiados que estiverem cursando o ensino superior nas instituições públicas, privadas e comunitárias; - Incluir os refugiados em projetos de assistência estudantil, quando disponíveis, a exemplo de: moradia universitária, bolsas de estudos e acesso refeições e livros subsidiados, entre outros - Oferecer o acesso gratuito dos solicitantes de refúgio e refugiados, matriculados ou não, aos projetos esportivos, culturais e sociais propostos pela IES; - Propiciar o acesso gratuito dos solicitantes de refúgio e refugiados, matriculados ou não, a cursos de idiomas oferecidos pela IES, preferencialmente o de português para estrangeiros; - Incluir a população refugiada seja ela aluna ou não da IES, nos atendimentos dos núcleos de prática jurídica para orientação e promoção de direitos; - Oferecer serviços de apoio à saúde física e mental da população refugiada em geral disponibilizados pelos diversos cursos de graduação ou pós-graduação; - Facilitar o processo de validação de títulos de graduação e pós-graduação aos refugiados, conforme o artigo 44 da Lei 9.474/97, considerando a flexibilização de certas exigências documentais, a agilidade na análise do processo, e a redução ou isenção nas taxas cobradas.
---	--

Quadro 2 Compromissos assumidos pelas Instituições de Educação Superior em convênio com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello para Refugiados

Fonte: do autor.

Não anteciparemos, neste momento, nossas considerações sobre o excesso de compromissos de extensão assumidos pelas instituições educacionais brasileiras no convênio com a Cátedra, em comparação com as responsabilidades de ensino e

pesquisa. Faremos isso teoricamente, na oportunidade da análise dos documentos das instituições federais de educação superior que, conveniadas ou não à CSVM, oferecem vaga para migrantes forçados nos seus cursos de graduação superior.

No entanto, destacamos no documento que, em primeiro lugar entre os compromissos de extensão assumidos pelas instituições, está o de promover processos seletivos diferenciados para ingresso de refugiados. E essa promoção deve considerar, entre outros fatores, a dificuldade de expressão em língua portuguesa.

Para cumprir esse e outros compromissos assumidos no Termo de Referência conveniado com a Cátedra, as instituições de educação têm implementado ações de ensino, pesquisa e extensão, conforme o Relatório da CSVM permite resumir:

Vertente	Ações
Ensino	16 Universidades com disciplinas sobre o tema refúgio; 12 Universidades com disciplinas em programas de mestrado e/ou doutorado; Mais de 1000 estudantes cursaram disciplinas sobre refúgio em 2016
Pesquisa	16 Universidades com grupos de pesquisa sobre refúgio; 10 Universidades com grupos de pesquisa registrados junto ao CNPq
Extensão	9 Universidades oferecem serviços de assessoria jurídica; 9 Universidades oferecem serviços de saúde; 6 Universidades oferecem serviços de integração laboral; 12 Universidades têm atividades voltadas ao ensino da língua portuguesa (1000 vagas anuais para refugiados)

Quadro 3 Resumo das ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelas instituições de educação brasileiras conveniadas com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello
Fonte: do autor.

No quadro 3, podemos observar que as atividades de extensão mais frequentes entre as instituições conveniadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello são as atividades voltadas ao ensino da língua portuguesa. Conforme exporemos a seguir, tais atividades dizem respeito aos direitos linguísticos dos migrantes forçados.

2.4 Direitos linguísticos: revisão de legislação e de literatura

O marco histórico dos direitos linguísticos aponta para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, no que se pode considerar a gênese do Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH). A DUDH, apesar de ter sua força vinculante questionada em função de se tratar de resolução e não de tratado internacional, impactou decisivamente a posituação dos direitos linguísticos em constituições datadas a partir de 1948²². Consequência da DUDH, o *Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos* (1966) e a *Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas* (1992) são outros dois instrumentos de direitos humanos que se destacam como marcos históricos dos direitos linguísticos, além de outros documentos legais de direitos humanos cujo objetivo é proteger direitos de grupos minoritários.

O Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos, corolário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e incorporado à ordem interna brasileira pelo Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992, é exemplo disso, em seu artigo 27:

Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua (BRASIL, 1992).

Esse dispositivo é “*the only specific provision of binding international law with regard to the protection of speakers of minority languages*” (ARZOZ, 2007, p. 9) e, ainda, padece de fragilidade em função da sua vagueza e falta de objetividade, já que não especifica suas implicações nem quanto a medidas para sua efetividade nem quanto a medidas em caso de violação pelos Estados-parte do Pacto. Nesse contexto, cresce a importância do Estado na efetivação do que dispõe o artigo 27 do Pacto, a exemplo de outros dispositivos de direito internacional.

O desprestígio dos direitos linguísticos nos instrumentos de direito internacional para além dos direitos orientados para a *tolerância* se explica porque os Estados, protagonistas do direito internacional, tendem a negar a existência de minorias sob sua jurisdição ou, mesmo reconhecendo sua existência, argumentam que a proteção

²² Conforme Relatório da UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/indigenous-peoples/cultural-and-linguistic-diversity/>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

de minorias pode afetar negativamente ou colocar em risco a coesão interna e a unidade nacional do Estado (ARZOZ, 2007, p. 13).

Além dos documentos internacionais acima mencionados, o estudo do que sejam – ou do que possam ser – *direitos linguísticos* passa, necessariamente, pela leitura da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL).

O texto da DUDL foi patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e assinado em reunião realizada em Barcelona, de 6 a 9 de junho de 1996. É pautado nos seguintes atos internacionais anteriores: Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966); Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992, da Assembleia Geral das Nações Unidas; Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais (1950), Convenção do Conselho de Ministros do Conselho da Europa (1992), Declaração de Cimeira do Conselho da Europa (1993), e Convenção-quadro para a proteção das minorias nacionais (de 1994), todas no âmbito do Conselho da Europa; a Declaração do Recife (1987); Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (1989); Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos (1990); Declaração Final da Assembleia Geral da Federal Internacional de Professores de Línguas Vivas (1991); Relatório da Comissão dos Direitos Humanos do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (1994).

Além disso, o texto da DUDL justifica a necessidade do documento em razão de algumas considerações, reproduzidas no quadro 5²³:

Motivo	Descrição
--------	-----------

²³ O conteúdo do Quadro 4 e do Quadro 5, a seguir, foi extraído literalmente do texto da DUDL.

Motivo 1	“A maioria das línguas ameaçadas do mundo pertencem a comunidades não soberanas e que dois dos principais fatores que impedem o desenvolvimento destas línguas e aceleram o processo de substituição linguística são a ausência de autogoverno e a política de Estados que impõem a sua estrutura político-administrativa e a sua língua;”
Motivo 2	“A invasão, a colonização e a ocupação, assim como outros casos de subordinação política, econômica ou social, implicam frequentemente a imposição direta de uma língua estrangeira ou a distorção da percepção do valor das línguas e o aparecimento de atitudes linguísticas hierarquizantes que afetam a lealdade linguística dos falantes; e considerando que, por esses motivos, mesmo as línguas de alguns povos que acederam à soberania se confrontam com um processo de substituição linguística decorrente de uma política que favorece a língua das antigas colônias e das antigas potências colonizadoras;”
Motivo 3	“O universalismo deve assentar numa concepção da diversidade linguística e cultural que se imponha simultaneamente às tendências homogeneizadoras e às tendências para o isolamento enquanto fator de exclusão;”
Motivo 4	“Para garantir a convivência entre comunidades linguísticas é necessário encontrar princípios de caráter universal que permitam assegurar a promoção, o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas;”
Motivo 5	“Diversos fatores de natureza extralinguística (políticos, territoriais, históricos, demográficos, econômicos, socioculturais, sociolinguísticos e relacionados com comportamentos coletivos) geram problemas que provocam o desaparecimento, a marginalização e a degradação de numerosas línguas, e que se torna portanto necessário que os direitos linguísticos sejam considerados sob uma perspectiva global, para que se possam aplicar em cada caso as soluções específicas adequadas;”
Motivo 6	“É necessária uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que permita corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social;”

Quadro 4 Exposição de motivos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) (UNESCO, 1996)

Fonte: DUDL (adaptado).

Ao longo de seu texto, a DUDL expõe os conceitos que constituem o documento. Tais conceitos estão sistematizados no quadro 5:

Conceito	Definição
----------	-----------

Comunidade linguística	“Toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros; no interior do seu próprio território, os povos nômades nas suas áreas históricas de deslocação e os povos de fixação dispersa.”
Língua própria de um território	“Idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço.”
Princípio da plenitude	“Os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos.”
Espaço territorial	“Não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua.”
Grupo linguístico	“Toda a coletividade humana que partilhe uma mesma língua e esteja radicada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas não possua antecedentes históricos equivalentes, como é o caso dos imigrantes, dos refugiados, dos deportados, ou dos membros das diásporas.”
Integração	“Integração entende-se uma socialização adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento.”
Assimilação	“A aculturação das pessoas na sociedade que as acolhe, de tal maneira que substituam as suas características culturais de origem pelas referências, pelos valores e pelos comportamentos próprios da sociedade de acolhimento.”

Quadro 5 Quadro conceitual-definicional da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996)

Fonte: DUDL (adaptado).

Como o quadro 5 aponta, o influxo de migrantes forçados em determinado Estado faz com que emergjam *grupos linguísticos* que convivem com a *comunidade linguística* já radicada naquele espaço territorial. No caso que interessa a este estudo, situado em torno do influxo de migrantes forçados no Brasil, então, tem-se a seguinte configuração: a comunidade linguística falante de Língua Portuguesa e os vários grupos linguísticos constituídos pelos diversos grupos de migrantes forçados no Brasil, cada qual com uma nacionalidade e uma condição linguística específica. Sírios, haitianos, senegaleses, por exemplo, constituem três grupos linguísticos distintos.

Tratar de *direitos linguísticos* conforme formulado na Declaração de 1996 envolve, pelo menos, dois objetos de conhecimento: o direito, de um lado; e a língua, de outro, travando um encontro entre a ciência jurídica (o Direito) e a ciência da

linguagem (a Linguística). Diferentemente da literatura estrangeira (cf. ARZOZ, 2007²⁴), são raros os trabalhos na literatura jurídica brasileira que se dediquem a *direitos linguísticos*, tal como se escreve na Declaração de Barcelona. Situados especificamente no interior da ciência jurídica, encontramos os estudos de Pretto (2009) e Abreu (2016) no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O trabalho de Pretto (2009) propôs-se investigar e desenvolver o conteúdo jurídico dos direitos linguísticos enquanto direito à língua portuguesa como “instrumento de comunicação efetiva no Brasil” – concepção de língua que se distancia bastante daquela que assumimos nesta pesquisa. Para o autor, o conteúdo jurídico dos direitos linguísticos diz respeito ao direito de aprender e usar a língua portuguesa, enquanto idioma nacional constitucionalmente instituído. Já Abreu (2016) oferece uma perspectiva constitucional para a compreensão da diversidade linguística em território brasileiro.

Diferentemente da literatura jurídica, a produção científica na área da ciência linguística tem se debruçado mais sobre a relação entre língua, Estado e ordem jurídica. No entanto, nesses estudos, a expressão “direitos linguísticos” é substituída por outros significantes produzidos no interior da Sociolinguística, da Linguística Aplicada e/ou da História das Ideias Linguísticas, tais como “políticas linguísticas” e “glotopolítica”²⁵.

Nossa busca pela entrada “direitos linguísticos” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES retornou com os estudos linguísticos de Oliveira (2003) e Marques (2015). O trabalho organizado por Oliveira (2003), na Linguística, oferece um guia de leitura da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Marques (2015) apresenta uma abordagem materialista da língua e, situado na Linguística, propõe-se analisar a DUDL e confrontá-la à Lei estadual nº 14.452 de 2014, do estado do Paraná e ao Decreto nº 7.387 de 2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística.

²⁴ O trabalho de Arzoz (2007), além de indicar inúmeras referências sobre direitos linguísticos, critica, a partir de uma rigorosa caracterização de tais direitos, a abordagem dos direitos linguísticos como direitos humanos. Pode-se afirmar, então, que a literatura internacional tem se mobilizado em torno do assunto (e.g. SKUTNABB-KANGAS; PHILLIPSON, 1994; HAMEL, [1995] 2003; ARZOZ, 2007), ainda que com perspectivas teóricas e de bases epistemológicas diferentes das que sustentam esta pesquisa.

²⁵ Na Argentina, destacamos a série de estudos orientados a partir do trabalho de Elvira Arnoux. No Brasil, apontamos a tradição materialista da História das Ideias Linguísticas conforme posição liderada por Eni Orlandi desde os anos de 1980.

Esses dois trabalhos linguísticos se juntam a uma série de outros estudos produzidos no campo da Linguística sobre políticas linguísticas, mas que não se apresentam explicitamente como trabalhos sobre “direitos linguísticos”. Na literatura jurídica, o assunto costuma ser tratado dentro da grande temática dos direitos humanos.

Os direitos humanos passaram a integrar a agenda da cultura política moderna a partir de 1945, em razão das consequências da 2ª Guerra Mundial. O discurso dos direitos humanos, desde então, tem permeado a cultura política popular dentro ou fora da institucionalização científica ou jurídica: “*when an individual or a group has a claim, it tends to be formulated in a rights discourse and, more often than not, in a human rights discourse*” (ARZOZ, 2007, p. 1). Disso resulta uma contínua e intensa expansão do rol de grupos e bens protegidos pelos direitos humanos nos mecanismos internacionais de proteção, e a proteção de minorias linguísticas é consequência dessa expansão.

Conforme aponta Arzoz (2007), é à noção de direitos humanos que ativistas de línguas minoritárias, advogados e acadêmicos apelam ao se referirem a direitos linguísticos, tratando-os como “direitos humanos linguísticos”. Essa *abordagem dos direitos humanos dos direitos linguísticos* se sustenta em uma evidência de que os direitos linguísticos são direitos humanos, evidência que responde à perspectiva jusnaturalista para a qual os direitos humanos são direitos inerentes à natureza humana.

De acordo com Arzoz (2007, p. 2), na abordagem “direitos humanos linguísticos”, a ênfase é colocada sobre os direitos linguísticos *para a educação*: “*it is argued that only the rights to learn and to use one’s mother tongue and to learn at least one of the official languages in one’s country of residence can qualify as ‘inalienable, fundamental linguistic human rights’*”. O lugar comum dos direitos linguísticos, então, é o direito à educação.

Arzoz (2007), de uma perspectiva jurídica, critica a abordagem “direitos humanos linguísticos” fundamentalmente por certa negligência que o autor observa em relação a postulados sobre teoria geral do direito e, especificamente, sobre teoria geral dos direitos humanos.

O primeiro aspecto abordado pelo autor diz respeito ao fato de a noção de limites ser muito pouco considerada nessa abordagem, uma vez que, se os direitos

linguísticos são direitos humanos, há de se considerar o fato de estes não serem absolutos e, por vezes, inclusive, colidirem entre si, como acontece na sempre mencionada colisão entre direito à privacidade e direito à informação.

É por isso que a noção de limites (de limitação do alcance de uma norma sobre determinado direito) não pode ser desconsiderada no movimento acadêmico sobre a revitalização e a manutenção de línguas minoritárias, já que conceber uma democracia etnolinguística ou um programa de ecologia linguística significa fazer escolhas culturais e políticas.

O segundo e mais importante aspecto destacado por Arzoz (2007) diz respeito a “erros de representação” (ARZOZ, 2007, p. 3) quanto ao *status* e a significância de direitos linguísticos no contexto das normas de direitos humanos, de direito internacional e de direito constitucional. É que a reclamação por “direitos humanos linguísticos” se opõe frontalmente à demanda pela positivação de normas, tanto no domínio internacional como no domínio interno. Assim, essa abordagem de “direitos humanos linguísticos” tem algumas oscilações: de um lado, considera os direitos linguísticos como normas de direito internacional; de outro, considera os direitos linguísticos ideais ou abstratos; de um lado, faz acusações sérias quanto à violação e à privação de direitos linguísticos, inclusive de genocídio linguístico; de outro, entende esses direitos como inalienáveis.

Apesar das críticas que tece à abordagem de “direitos humanos linguísticos”, Arzoz (2007, p. 3) reconhece que

For sure, the approach is well-intentioned: it aims to secure intergenerational continuity of minority languages and to redress part of the existing inequalities. However, it should be clarified that linguistic human rights‘ must be interpreted along these lines as, above all, ideals and aspirations, and not as entitlements already recognized by international binding rules and whose effective implementation can be demanded of states.

A partir dessa crítica, Arzoz (2007) propõe-se uma “caracterização mais rigorosa de direitos linguísticos”. O autor defende que a “the general assimilation or equation between language rights and human rights is not only erroneous, but it leads to a distorted image of the relationship between law and politics” (ARZOZ, 2007, p. 3). É que, segundo propõe Arzoz (2007, p.3), “*while human rights do limit (at least, ideally) state behaviour, language rights are, more often than not, an issue devolved to the political process.*”

Na tarefa de definir “direitos linguísticos”, o autor parte da premissa de que essa definição é genericamente reconhecida como instável na literatura da área. O que pode ser seguramente assumido, segundo o autor, é que a “*the regulation of both human and state behavior through law always includes, explicitly or implicitly, a linguistic aspect*” (ARZOZ, 2007, p. 4). Nesse sentido, os direitos linguísticos estariam relacionados às regras adotadas por instituições públicas no que diz respeito ao uso da língua em diferentes domínios – nos setores públicos, nos tribunais, na escola, por exemplo. Sob o aspecto constitucional, assim, direitos linguísticos se referem a uma língua em particular ou a grupos de línguas.

O reconhecimento constitucional da língua, no que diz respeito à comunidade indígena, indica o que, segundo Arzoz (2007, p. 4), é a principal preocupação da noção de direitos linguísticos: a situação legal de falantes de línguas não-dominantes ou a coexistência de mais de uma língua dominante:

When two or more languages are officially recognized, despite the use in legal norms of generic phrasing guaranteeing any person the right to use either or any official language, the purpose of these rights is to enable speakers of the minority language to use their own language rather than the majority language (ARZOZ, 2007, p. 4)

Assim, no que concerne as minorias linguísticas, Arzoz (2007) faz a distinção entre duas categorias – tipos ou níveis de proteção – de direitos linguísticos que podem ser concedidos pela lei: de um lado, o regime de *tolerância* linguística; de outro, o regime de promoção linguística. O regime de *tolerância* linguística teria o condão de proteger falantes de línguas minoritárias contra a discriminação e a assimilação. No regimento de promoção linguística, estaria a positivação de direitos que promoveriam línguas minoritárias no acesso a serviços públicos, como à educação.

Essa distinção tem implícita a diferenciação entre direitos linguísticos negativos – os de *tolerância* linguística – e direitos linguísticos positivos – os de promoção linguística. Tal diferenciação, explica Arzoz (2007), tem sido criticada porque não prevê, por exemplo, o direito a intérprete de réus não-falantes da língua utilizada nos tribunais; nessa situação, não se está nem tolerando nem promovendo qualquer língua minoritária. No entanto, casos como esse, na visão do autor, não indicam falha na distinção *tolerância vs. promoção* de direitos linguísticos:

The right to have free assistance of an interpreter if she cannot understand or speak the language used in court is a well-established human right which applies to anyone facing a criminal charge against her. The right to an interpreter does not aim to afford tolerance, protection or promotion for any language or any linguistic identity. Its rationale lies somewhere else: in securing trial fairness. The sole objective of the right is effective

communication; it does not independently value the language of the accused: if the accused can understand and be understood by using the court's language, even if it is not his mother tongue or preferred language of expression, the law will hold that effective communication is adequately served by using the court's language (ARZOZ, 2007, p. 5).

Assim, o direito a intérprete garantiria o direito a um julgamento justo, o que não diria respeito a direitos linguísticos, razão por que Arzoz (2007) ainda defende a utilidade, para uma discussão jurídica sobre direitos linguísticos, da distinção *tolerância vs. promoção*, liberdades negativas vs. direitos positivos. Para justificar sua posição, o autor expõe três razões, relacionadas, respectivamente, à motivação, ao funcionamento e à força executória dos direitos linguísticos.

Em primeiro lugar, Arzoz (2007, p. 6) explica que as críticas que a distinção recebe seriam mais resultado de entendimentos contextuais do que inerentes ao caráter tecnicamente implicado de se distinguirem direitos de *tolerância* (negativos) de direitos de *promoção* (positivos), e isso se atribuiria ao silêncio sobre as motivações concretas que conduzem os Estados a tomarem medidas nesse campo. Isso porque a *promoção*, pelo Estado, de direitos relativos a uma língua minoritária ou aos direitos de falantes de línguas minoritárias pode advir não necessariamente do interesse desses indivíduos, mas do interesse do próprio Estado, como o interesse público de que crianças em idade escolar pertencentes a minorias linguísticas sejam educadas de modo eficiente, o interesse público de preservar o patrimônio cultural nacional e o interesse público de tornar acessível a todos os cidadãos a legislação e os serviços públicos.

Em segundo lugar, Arzoz (2007, p. 6) destaca que os direitos linguísticos têm um funcionamento específico quanto ao status do indivíduo e ao exercício dos poderes estatais. Para explicar esse ponto, o autor lança mão de uma distinção promovida pela teoria dos direitos fundamentais entre as três estruturas normativas básicas concernentes à relação entre o indivíduo e o Estado: *status* negativo; *status* positivo; e *status* ativo:

*The **status negativus** concerns freedom from interference from the state. The **status positivus** refers to the circumstances in which the individual cannot enjoy freedom without the active intervention of the state: one of the most important rights belonging to the status positivus is judicial protection, but it also extends nowadays to many forms of social protection and social services (schooling, housing, health care and so on). The **status activus** refers to the exercise of the individual's freedom within and for the state (ARZOZ, 2007, p. 6, grifos do autor).*

Na visão do autor, recorrer a essas estruturas normativas oferece uma ferramenta analítica útil para a compreensão das funções normativas relacionadas

não somente à necessidade de tolerância da existência de minorias (*status* negativo), mas também à necessidade de proteção de características minoritárias (*status* positivo) e à necessidade de representação e participação institucional das minorias (*status* ativo). Assim, segundo Arzoz (2007), outras garantias constitucionais, de *status* positivo e ativo, devem se juntar à garantia de não-discriminação, de natureza individual e implicada nos direitos linguísticos orientados à *tolerância*. Portanto, “*tolerance versus promotion proves a useful conceptual distinction in sociolinguistic and legal assessments of minority language policies, since it takes into account the special needs of minorities*” (ARZOZ, 2007, p. 7).

Em terceiro lugar na justificativa da utilidade da distinção *tolerância vs. promoção*, Arzoz (2007) destaca a força executória dos direitos linguísticos. As previsões normativas que lidam com o fato de os direitos linguísticos implicarem, por exemplo, o direito de receber serviços públicos educacionais em uma língua determinada têm diferentes graus de aplicabilidade – do grau de serem autoaplicáveis ao grau de serem apenas de natureza programática. Nesse espectro, segundo o autor, os direitos linguísticos positivados tendem a ser provisões programáticas, indicando um dever do Estado de agir em prol da efetivação desses direitos, daí por que, por envolverem o poder público, os direitos linguísticos podem ser considerados direitos de prestação. A questão é que, sendo de natureza meramente programática, se o Estado “*does not make the rights effective through the law, individuals have no chance of obligating it to do so*” (ARZOZ, 2007, p. 7).

A partir dessa consideração sobre a lei como lugar de efetivação dos direitos linguísticos, Arzoz (2007) discute em que medida o direito internacional dos direitos humanos reconhece os direitos linguísticos. Duas observações guiam a discussão: uma relacionada à confusão entre *hard* e *soft law* no direito internacional de direitos humanos; outra referente à extensão da aplicação das normas de direito internacional.

Instrumentos normativos internacionais de *soft law*, como declarações e recomendações, não têm forma de tratado e, portanto, não são compulsórias perante os Estados (ARZOZ, 2007, p. 7). A *Declaração sobre os Direitos de Pessoas Pertencentes a Minorias Étnicas ou Nacionais, Religiosas e Linguísticas* e as *Recomendações de Oslo* (1998) são documentos normativos de *soft law* em matéria de direitos linguísticos, segundo Arzoz (2007).

Instrumentos normativos internacionais de *hard law*, como os tratados internacionais, obrigam os Estados signatários a condutas em direção ao alcance do objetivo do acordo, mas, ainda nesse caso, recai-se na questão referente à extensão da aplicação do tratado. Conforme explica Arzoz (2007), muitos tratados internacionais sobre direitos humanos apenas são compulsórios perante Estados que os tenham ratificado.

Além disso, mesmo em tratados com força normativa inquestionável em Estados que os tenham ratificado e incorporado à ordem interna, a proteção relativa a direitos linguísticos se restringe a direitos orientados à *tolerância* – contra a discriminação e à assimilação. Ainda, essa *tolerância* não é garantida por normas específicas de direitos linguísticos, mas através de normas genéricas de direitos humanos, como o direito a medidas de não-discriminação, à liberdade de expressão, às liberdades de reunião e de associação, que são concedidos a todo ser humano, independentemente de fazer parte de qualquer minoria.

É essa decalagem entre a *tolerância* e a *promoção* de direitos linguísticos no âmbito dos Estados que explica o intenso debate na arena internacional sobre as medidas positivas para promover os direitos de minorias linguísticas. Arzoz (2007, p. 13) defende que, além da falta de interesse dos Estados, essa dificuldade em dar efetividade ao estatuto positivo dos direitos linguísticos tem uma razão relacionada à natureza inerentemente heterogênea dos direitos linguísticos:

Positive protection of language minorities or of languages themselves can not easily be translated into universal models applying to both industrialised and non-industrialised states; to homogeneously settled and to scattered minorities or nomadic and indigenous peoples; to large and to tiny linguistic communities; to aboriginal groups and to newcomers (migrants and refugees); to states with tens or hundreds of languages and states with very few languages; to minorities that speak languages that have standardized written forms and languages that lack them, and so on (ARZOZ, 2007, p. 14).

Para o Estado de bem-estar social, especificamente, o reconhecimento da realidade multilíngue tem consequências diretas, uma vez que demanda medidas para o acesso, através dessas línguas reconhecidas, a um amplo rol de serviços públicos, entre os quais, como já referido, à educação. Isso explica por que o reconhecimento de línguas minoritárias tem consequências muito mais práticas para o Estado Social do que o reconhecimento de minorias religiosas, por exemplo (ARZOZ, 2007, p. 14).

Assim, a *promoção* de direitos linguísticos, não apenas a *tolerância*, é matéria que repousa sobre o processo político de cada Estado, uma vez que a concessão de direitos linguísticos, sob seu estatuto positivo, prestacional, “*implies assuming duties*

on the part of the government, which has to provide the personnel to facilitate linguistic services in administration, education, justice and so on" (ARZOZ, 2007, p. 14).

No que toca os interesses da nossa pesquisa, então, é importante o estudo de como tem sido a atuação do Estado brasileiro na proteção – *tolerância e promoção* – de direitos linguísticos, sobretudo porque, segundo a premissa que guia nossa reflexão, os direitos linguísticos estão relacionados à efetividade ou não do direito social à educação de migrantes forçados no Brasil, os quais constituem minorias linguísticas a serem protegidas pelos direitos linguísticos.

Então, para o estudo dos direitos linguísticos no Brasil, consideraremos o trabalho de Abreu (2016).

A Dissertação de Mestrado de Abreu (2016) é intitulada “Os direitos linguísticos: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da constituição da república federativa do Brasil de 1988”. Conforme o próprio título já indica, a preocupação do autor tem motivação na diversidade linguística do Brasil.

O objetivo central da pesquisa é discutir a

possibilidade de considerar as línguas como objetos jurídicos possíveis de serem tutelados pelos Estados para fins administrativos e culturais, bem como com o fito de que sejam assegurados às pessoas, usuárias ou não destas línguas, direitos linguísticos capazes de conduzir à plenitude de uma vida digna e cidadã (ABREU, 2016, p. 15).

Assim, reconhecendo, como nós, a escassez de estudos sobre direitos linguísticos no Brasil, o autor propõe-se “compreender as possibilidades da realidade plurilíngue brasileira a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988” (ABREU, 2016, p. 16).

Uma observação inicial feita pelo pesquisador, e que interessa particularmente à presente pesquisa, diz respeito à “zona acinzentada” em que se localizariam, segundo Abreu (2016), os direitos linguísticos. Tal localização dever-se-ia, justamente, ao fato de que abordar os direitos linguísticos significa situar-se em uma fronteira entre a ciência jurídica e a ciência linguística, as quais, conforme o autor, têm “exigências epistemológicas e metodológicas muito distintas”.

Nesta Dissertação, também reconhecemos a complexidade de um trabalho teórico e analítico sobre os direitos linguísticos, ainda mais se situado em um Programa de investigação institucionalmente vinculado ao Direito. Daí por que a filiação à Análise de Discurso materialista se apresenta como instrumento teórico fundamental para nosso estudo, precisamente porque nos permite construir um

dispositivo analítico dos direitos linguísticos a partir da articulação necessária entre Língua, Estado, Direito e relações sociais.

Abreu (2016), diferentemente, manifesta inspiração em uma concepção de políticas linguísticas advinda da Sociolinguística (CALVET, 2007) e, com base nessa concepção, define direito linguístico como “gênero passível de ser estudado, sob a ótica do direito, através de duas espécies, quais seja: um direito das línguas e um direito dos grupos linguísticos” (ABREU, 2016, p. 16-17). Trata-se de espécies de direitos linguísticos que, segundo o autor, se diferenciam porque

o **direito das línguas** toma **a(s) língua(s)** como o próprio **objeto jurídico** a ser tutelado pelo Estado e possui natureza jurídica de **direito fundamental de terceira dimensão** e também, majoritariamente, de **direito difuso**, enquanto o **direito dos grupos linguísticos** toma o **direito dos indivíduos e dos grupos de utilizarem as suas próprias línguas e viverem sob a organização da sua própria cultura linguística**, além de apresentar natureza jurídica de **direito fundamental de segunda dimensão e espectro individual e coletivo**. (ABREU, 2016, p. 17, grifo do autor).

No quadro a seguir, esquematizamos a proposta de caracterização jurídica dos direitos linguísticos segundo Abreu (2016):

Espécie de Direito Linguístico	Objeto do direito	Natureza jurídica
Direito das línguas	Língua(s)	Direito fundamental de terceira dimensão; direito difuso
Direito dos grupos linguísticos	Uso, por indivíduos e grupos de indivíduos, das suas próprias línguas, e organização da sua própria cultura linguística	Direito fundamental de segunda dimensão; espectro individual e coletivo

Quadro 6 Espécies de direitos linguísticos, segundo Abreu (2016, p. 17)
Fonte: do autor.

Para sustentar sua taxionomia, Abreu (2016) inicia seu percurso de investigação pelo processo de constitucionalização do Direito no Brasil, fundamentalmente sustentado em Barroso (2007, 2014). Assim, a partir do entendimento de Barroso (2014) sobre a constitucionalização do Direito na sua relação com o neoconstitucionalismo e seus marcos histórico, filosófico e teórico, Abreu (2016) propõe, para os direitos linguísticos, um modelo de compreensão jurídica que também considere três marcos: um marco histórico, um marco normativo e um marco teórico-epistemológico, este último concebido na articulação entre políticas linguísticas, sociolinguística e sociologia da linguagem (ABREU, 2016, p. 27).

Quanto ao aspecto jurídico-filosófico dos direitos linguísticos no Brasil, Abreu (2016, p. 36) destaca quatro marcos normativos: o Direito Internacional dos Direitos

Humanos; os debates sobre o neoconstitucionalismo; a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil; e os estudos sobre os direitos fundamentais.

Na esteira da instrumentação do DIDH e do neoconstitucionalismo, a Constituição de 1988 promoveu a constitucionalização do idioma oficial da República Federativa do Brasil (CF88, art. 13), o que ainda não havia acontecido na histórica constitucional brasileira (ABREU, 2016, p. 36). Ainda no que concerne os direitos linguísticos, diz Abreu (2016), como exceção à regra segundo a qual o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa (CF88, art. 210, § 2º), a CF de 1988 assegurou às comunidades indígenas a utilização das suas línguas maternas.

Já em relação aos direitos fundamentais, Abreu (2016, p. 37, grifo nosso) entende que

as normas constitucionais têm permitido operacionalizar duas leituras distintas acerca das línguas brasileiras: (a) na primeira delas, **a diversidade linguística nacional é tomada como parte do direito fundamental à Cultura, ou seja, como patrimônio cultural imaterial do povo brasileiro**, através de uma política pública que intenciona inventariar todas as línguas brasileiras para buscar formas de estimular sua preservação e salvaguarda; (b) em um segundo aspecto, pode-se extrair, de forma direta e indireta, leituras que autorizam conceber, na Constituição brasileira, **o direito fundamental de utilização das suas próprias línguas por parte das comunidades indígenas e de imigração que ajudaram a compor a sociedade brasileira**.

Para a análise dessas possibilidades de leitura dos direitos linguísticos a partir da Constituição de 1988, reconhecendo a interdisciplinaridade que constitui a temática, Abreu (2016, p. 37) elege as “três áreas do conhecimento que podem ser destacadas como de suma importância para apoiar os estudos acerca desses direitos”: as Políticas Linguísticas, a partir de Louis-Jean Calvet; a Sociolinguística, com Rainer Enrique Hamel; e a Sociologia da Linguagem, tomada da leitura articulada de Pierre Bourdieu com Maurizio Gnerre, William F. Hanks, Michel Foucault, Anthony Giddens e Norbert Elias.

Conforme já expusemos, a área das Políticas Linguísticas é abordada por Abreu (2016) segundo Calvet (2007), para quem *política linguística* é a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11) e “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 145).

Distanciando-se dessa abordagem sociolinguística dos direitos linguísticos – em que o sujeito é tomado como centro de si e dos sentidos que produz –, ainda no

campo das ciências da linguagem, a História das Ideias Linguísticas (HIL), filiada à Análise de Discurso francesa, tem proposto uma leitura materialista da relação entre Língua, Sujeito e Estado. A História das Ideias Linguísticas no Brasil é um programa de pesquisa resultado da colaboração que a Professora Eni Orlandi iniciou com a França, em 1988, propondo aliar a história da construção do saber metalinguístico à história de constituição da língua nacional (ORLANDI, 2001, p. 7). A preocupação específica dessa proposta é “pensar e trabalhar a questão da língua nos países de colonização” (ORLANDI, 2001, p. 7).

A partir da observação das relações entre diversidade e unidade frente o Estado, a HIL inscreve-se em práticas de leitura nas quais o trabalho de arquivo trabalha a relação do dito com o não-dito, com o (im)possível e o (ir)realizável da língua – práticas de leitura e de interpretação da história, portanto; do que está fora da língua e, ao mesmo tempo, a constitui (ORLANDI, 2001, p. 7). Daí porque é a esses estudos que recorreremos para a discussão dos achados da pesquisa (Capítulo 4, Seção 4.3), na articulação entre a ciência jurídica e a ciência linguística.

A construção deste referencial teórico configura, portanto, uma perspectiva de entremeio. No contexto do influxo de migrantes forçados no Brasil, o acesso à língua é considerado fundamental para a efetivação de direitos fundamentais desses indivíduos, entre os quais está o direito social à educação. Por direitos linguísticos, neste estudo, refere-se ao direito *a língua*, sem determinante²⁶. Não se trata, portanto, do estudo do direito à língua *portuguesa* (da comunidade linguística) ou à língua *materna* (do grupo linguístico de que o migrante forçado faça parte). Interessa, por outro lado, como a tensão entre esses direitos constitui a efetivação de direitos fundamentais, especificamente o direito social à educação.

Assim, na lacuna causada pela não-obrigação da garantia de educação superior para migrantes forçados no Brasil, este estudo investiga como se dá a relação entre direito à língua (direitos linguísticos) e direito à educação, na premissa de que é da relação entre ambos que se dá a inclusão social e a transformação da realidade de vulnerabilidade do indivíduo.

²⁶ A ausência do determinante implica a ausência do artigo “a”, razão por que, na formulação “direito a língua”, o complemento “a língua” é escrito sem o acento grave no “a”.

Com a fundamentação teórica elaborada até o presente momento, chega-se ao ponto de afirmar que, sendo a língua uma questão de Estado e sendo a escola o principal Aparelho de Estado na formação social capitalista, o estudo da relação entre direito à língua e direito à educação, nas práticas de educação superior, pode contribuir para a compreensão da constituição do sujeito migrante forçado no Brasil.

A metodologia da pesquisa é apresentada no Capítulo que segue.

3 Metodologia

Neste Capítulo, expomos aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Na Seção 3.1, em atenção aos nossos já manifestos compromissos epistemológicos e teóricos, tratamos de tecer considerações gerais sobre a pesquisa jurídica científica, sobretudo para enfrentar o que nos toca na demanda por *pesquisar empiricamente no Direito*. Feito isso, na Seção 3.2, classificamos nossas tomadas de posição metodológicas nos quadrantes mais cartesianos da metodologia da pesquisa científica. Por fim, na Seção 3.3, expomos as etapas da pesquisa, desde a realização de pesquisa bibliográfica (Subseção 3.3.1) e documental (Subseção 3.3.2) até os procedimentos para a descrição e análise dos dados (Subseção 3.3.3), momento em que estabelecemos as bases para a análise de dados quantitativos (Subseção 3.3.3.1) e para dados qualitativos (Subseção 3.3.3.2), filiando-nos à Análise de Discurso materialista como dispositivo teórico para a construção do nosso dispositivo metodológico-analítico de interpretação dos documentos institucionais do arquivo.

3.1 Considerações gerais sobre a pesquisa jurídica científica

Os comprometimentos teóricos deste estudo trazem-nos a necessidade de tecer breves considerações sobre o fazer científico na pesquisa em Direito, especialmente nesse entremeio (com e sobre a linguagem, com os direitos linguísticos e com a Linguística) que propomos com esta Dissertação.

A profusão da pesquisa jurídica, sobretudo após a segunda década do século XXI, obriga-nos a reler a constatação de Adeodato (1998), segundo a qual, "embora se venha escrevendo copiosamente sobre metodologia de pesquisa no Brasil, o direito tem sido sistematicamente esquecido" (ADEODATO, 1998, p. 1). Dos anos 2000 em diante, a lacuna apontada pelo autor tem sido preenchida por trabalhos comprometidos com a epistemologia da ciência, da ciência jurídica em especial, e com

os modos como se produz conhecimento científico na área do Direito, como Rodrigues *et al* (2014).

No que toca este estudo, em primeiro lugar, gostaríamos de reafirmar que esta pesquisa é uma pesquisa científica, e não uma pesquisa profissional. Feita no capítulo de metodologia de uma Dissertação de Mestrado – inserida no gênero acadêmico-científico, portanto –, essa reafirmação pode soar redundante. Tal redundância, porém, é desfeita quando encontramos o diagnóstico feito por Rodrigues (2014):

[...] ela [a produção do conhecimento na área do Direito] repete no campo científico a mesma estrutura da pesquisa técnico-profissional, qual seja a de buscar informações e construir argumentos para comprovar a hipótese apresentada, omitindo ou ignorando os argumentos ou informações que podem refutá-la (RODRIGUES, 2014, p. 371).

Tragamos essa constatação para a realidade desta pesquisa, cuja hipótese de trabalho é a de que as práticas das Instituições públicas federais brasileiras voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito social à educação contribuem para a reprodução e a transformação das condições de produção de um sujeito migrante forçado vulnerável e marginalizado. A transposição dos métodos de pesquisa técnico-profissional nos levaria, provavelmente, a traçar um percurso que iria da pesquisa documental em documentos normativos – constituições, códigos, leis, decretos, resoluções – até as decisões judiciais, passando por uma também provável incursão breve por alguns autores de doutrina sobre o assunto.

Depois de realizar a leitura desses textos, chegaríamos a observações sobre o contingente de oferta de vagas para migrantes forçados na educação superior pública, sobre o modo como os direitos linguísticos são ou não preservados nessas ofertas; e, derradeiramente, corroboraríamos ou refutaríamos a hipótese de trabalho, o que nos levaria, sendo o Direito uma ciência social aplicada, a propor alguma alternativa (normatizante, provavelmente) diante dos fatos sociais observados.

Diferentemente, a metodologia de trabalho que desenvolvemos neste estudo se propõe extrapolar os limites impostos por essas fontes do direito, e isso não significa que a elas não se deva respeito. O elemento normativo segue relevante, inclusive porque é o direito mesmo o objeto deste estudo – os direitos linguísticos em relação com o direito à educação –, mas o que nos afasta desse tipo de produção é o distanciamento que preferimos manter dessas concepções de ciência – e de ciência do direito –, para as quais o sujeito do conhecimento e o sujeito do direito são autodeterminados e autocentrados e para as quais a busca fundamental é a busca pela verdade (científica).

Esse modelo de ciência positivista, cujo paradigma é a verdade, já vem há muito sendo combatido na história das ideias jurídicas. São autores exemplares disso Roberto Lyra Filho e sua Nova Escola Jurídica Brasileira (NAIR) (LYRA FILHO, 1980) e Luis Alberto Warat e sua carnavalização (WARAT, 1985), ambos dos quais este trabalho se aproxima (e se afasta), conforme já apontamos no Capítulo anterior: do primeiro, pela leitura marxista; do segundo, pela importância conferida à linguagem. Apenas por essas duas referências já se percebe o atravessamento necessário-contingente do Direito (crítico) pela Economia, a Linguística, a Sociologia, a Antropologia. A ciência jurídica, então, sai da relação monogâmica (consigo mesma) e estabelece relações extraconjugais, e essa promiscuidade epistemológica, como dizem muitos, nunca acontece sem consequências.

No caso da pesquisa jurídica, uma consequência quase lógica dessa constituição epistêmica heterogênea é a emergência do significante *pesquisa empírica em Direito*. O adjetivo deriva das palavras empirismo ou empiria, com origem na palavra grega *empeiria*, que significa “uma forma de saber derivado da experiência sensível e de dados acumulados com base nessa experiência, permitindo a realização de fins práticos” (MARCONDES, 2007, p. 181).

Com essa emergência, a construção do conhecimento científico no Direito passa, então, a valorizar a experiência, a observação, na esteira de precursores da tradição empirista da Filosofia da Ciência – Francis Bacon, John Locke e David Hume (MARCONDES, 2007, p. 181-191). O recente *Pesquisar empiricamente o Direito* (MACHADO, 2017), coletânea publicada pelo Instituto Rede de Pesquisa Empírica em Direito (Instituto REED), e a Revista de Estudos Empíricos em Direito, são evidências dessa transformação²⁷.

Uma constatação recorrente em textos dessas fontes é resumida na seguinte passagem:

[...] não há pesquisa empírica sem teoria. E me parece que é justamente aqui que temos ainda muito o que avançar: em especial, os modos de interação entre as pesquisas empíricas, a teoria do direito e a dogmática jurídica. Em alguns dos textos reunidos aqui, as reflexões metodológicas estão diretamente relacionadas a contextos jurídicos específicos – a prisão, as escrituras públicas de contratos, os processos judiciais, os debates parlamentares. Outros oferecem um panorama de usos e possibilidades do

²⁷ Igreja (2017, p. 11) apresenta breve histórico do direito como objeto empírico e afirma que “a análise do Direito como objeto de uma pesquisa empírica é algo recente e ainda muito pouco consolidado na formação acadêmica das faculdades de Direito”.

método no campo jurídico a partir da literatura, nacional e estrangeira, disponível. Mas falta-nos ainda refletir mais sistematicamente sobre o modo como os métodos discutidos neste livro podem beneficiar e ser beneficiados pelas questões colocadas pela reconstrução dogmática de institutos e decisões, pelo modo de explicitação e raciocínio da doutrina, pelas estratégias de fundamentação dos tribunais, pelos desafios da formulação e implementação de políticas públicas, pelas demandas de juridificação dos movimentos sociais ou, ainda, pelos diferentes usos políticos dos instrumentos jurídicos (MACHADO, 2017, p. 8).

A contrajunção feita pela autora expõe a disjunção que se verifica entre pesquisa empírica e teoria. No presente estudo, buscamos evitar essa disjunção dispondo-nos a realizar, a partir de arquivo bibliográfico-documental (dito “material empírico”), uma reflexão sobre as práticas das IFES voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso à educação superior, vinculando a noção de prática a uma abordagem materialista permitida por uma leitura da teoria crítica marxista do Direito. A construção do arquivo para análise (ou “coleta dos dados”), conforme fica demonstrado ao longo deste Capítulo, não se dá pela aplicação de questionários, entrevistas, observação participante com/de indivíduos que estejam evidentemente, direta ou indiretamente, vinculados ao tema do trabalho, como migrantes forçados e gestores das IFES.

É aí que repousa uma das contradições deste estudo: muito(s) dos métodos ou técnicas empregados na pesquisa empírica têm como pressuposto o sujeito da ciência e do direito positivistas, que não combina com a forma-sujeito descrita pelo materialismo. Há algo da esfera acadêmico-científica, porém, que nos injunge a certas distinções classificadoras no campo da metodologia da pesquisa, às quais nos dedicamos na seção seguinte.

3.2 Classificações no campo (positivista) da metodologia da pesquisa

A fim de alcançar os objetivos e buscar responder à pergunta formulada em face do problema de pesquisa, foram definidos os métodos de abordagem, os métodos auxiliares, os procedimentos e o tipo de pesquisa. Esta seção pretende, assim, expor as classes em que se enquadram as decisões metodológicas do presente trabalho; ao detalhamento das etapas dedicamos seção específica.

Para melhor compreensão dessas classificações, adiantamos, de forma mais clara, uma informação relevante sobre nosso recorte teórico-metodológico: ao nos propormos a analisar, no âmbito das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), as *práticas* dos Institutos Federais (IFs) e das Universidades Federais (UFs)

voltadas aos direitos linguísticos de migrantes forçados no Brasil quando a esses indivíduos é oferecido acesso à educação superior, consideramos o universo de 103 IFES – 63 Universidades e 40 Institutos Federais. Nesse universo, identificamos quais instituições oferecem vagas para migrantes forçados e, então, analisamos os documentos institucionais – editais, resoluções, instruções normativas – através dos quais se realiza e publiciza a oferta e verificamos como os direitos linguísticos são abordados nesses documentos e se/como os direitos linguísticos são garantidos pela instituição.

O tipo de abstração que empreendemos na abordagem desse problema de pesquisa diz sobre as *formas de organização do raciocínio* (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2009), *métodos de abordagem* (LAKATOS; MARCONI, 1992) ou *procedimentos lógicos* (GIL, 2008). A literatura apresenta, em comum, os seguintes métodos de abordagem: método dedutivo, método indutivo, método hipotético-dedutivo e método dialético²⁸.

O que nos parece importante dizer em relação a todos é a base filosófica que sustenta cada um: “o método dedutivo relaciona-se ao racionalismo, o indutivo ao empirismo, o hipotético-dedutivo ao neopositivismo, o dialético ao materialismo dialético e o fenomenológico, naturalmente, à fenomenologia” (GIL, 2008, p. 9).

A partir dessa assunção, de que a classificação quanto ao método de abordagem deve ter relação com os compromissos filosóficos da pesquisa, considerando o que já dissemos no referencial teórico, sobretudo no que diz respeito à consequência teórica que demos à noção de prática no interior de uma concepção materialista de Estado (ALTHUSSER, 1979; PLEKHANOV, 1980), de direito (PACHUKANIS, 2017; MASCARO, 2014; NAVES, 2008) e de língua (PÊCHEUX, 2009, 2010; GADET; PÊCHEUX, 2010; ORLANDI, 1995, 2007, 2012), entendemos que nossa pesquisa tem como método de abordagem o método dialético; especificamente, vinculamo-nos ao *materialismo dialético*, desenvolvido por Marx e Engels.

De Mezzaroba; Monteiro (2009), podemos destacar quatro princípios do materialismo dialético: a materialidade do mundo; a cognoscibilidade do mundo; a anterioridade da matéria diante da consciência; a dominância do princípio da

²⁸ Gil (2008) apresenta, ainda, o método fenomenológico (GIL, 2008, p. 14).

contradição. Respondendo a um debate filosófico fundamental, sobre a (co)existência de matéria e pensamento, para o materialismo dialético tudo é matéria (materialidade do mundo) e, assim, sendo, tudo pode ser objeto de conhecimento (cognoscibilidade do mundo). Daí por que, no materialismo dialético, diferentemente do idealismo, a matéria é anterior à consciência (anterioridade da matéria), o que encerra o apriorismo determinístico acentuado pelo transcendentalismo kantiano.

O conhecimento da essência da matéria, para os materialistas dialéticos, está no conhecimento das partes contraditórias que a constituem (princípio da contradição). O princípio da contradição é a característica principal da dialética: “a condição para o conhecimento de todos os processos do universo em seu ‘*automovimento*’, em seu desenvolvimento espontâneo, em sua vida real, está na unidade das contradições” (LÊNIN, 1915, grifo do autor).

A categoria da contradição, do método dialético, é fundamental para a análise que empreendemos. Isso porque é no jogo discursivo da textualidade dos documentos institucionais que oferecem vaga para migrantes forçados na educação superior pública federal que podemos apreender *contradições estruturantes* do processo de acolhimento de migrantes forçados pelo Estado, pelo direito e pela Universidade brasileiros.

Ao lado desse método dialético, mais abstrato, fazemos uso de métodos auxiliares de pesquisa, mais concretos, também compreendidos como “métodos que indicam os meios técnicos de investigação” (GIL, 2008, p. 15). Mezzaroba e Monteiro (2009), tratando especificamente da metodologia da pesquisa em Direito, apresentam quatro métodos auxiliares principais, os quais podem ser empregados concomitantemente: método experimental ou empírico; método estatístico; método histórico; e método comparativo²⁹.

O método experimental é “fundamentado na *experiência*, que é um tipo de ensaio científico em que o objeto de pesquisa é submetido a um quadro totalmente controlado destinado à verificação de seus atributos” (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2009, p. 86). Não nos parece que, nesta nossa pesquisa, possamos controlar o objeto

²⁹ Lakatos; Marconi (1992) falam em método histórico, método comparativo, método monográfico, método estatístico, método tipológico e método estruturalista. Gil (2008) trata dos seguintes métodos auxiliares: método experimental; método observacional; método comparativo; método estatístico; método clínico; método monográfico. Preferimos a referência a Mezzaroba; Monteiro (2009) porque é direcionado à pesquisa jurídica.

que estamos investigando – direitos linguísticos no acesso à educação superior pública federal por migrantes forçados; então, como nos ativemos à definição da literatura sobre pesquisa jurídica, não utilizamos o *método experimental*.

Para conseguirmos descrever generalidades acerca das 103 IFES pesquisadas, utilizamos, em alguma medida, o *método estatístico*. Esse método nos permite observações quantitativas do universo pesquisado (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2009), com técnicas descritivas específicas das quais falaremos quando expusermos com mais detalhe as etapas da pesquisa. O uso de estudos quantitativos em Direito recebe o nome de *jurimetria* (entre outros, cf. YEUNG, 2017), bastante utilizada principalmente para fundamentar a tomada de decisões em temas jurídicos, como na fundamentação de decisões judiciais propriamente ditas ou criação de estratégias de especialização de varas judiciais.

Os dados catalográficos que obtivemos a partir do método estatístico serão refinados na medida em que, no sentido de dar qualidade às observações quantitativas feitas, nos permitimos a comparação entre diferentes instituições educacionais e seus documentos institucionais. Fazemos uso, então, do *método comparativo*, considerando que comparar é “estabelecer o confronto entre pessoas, animais, coisas, ou entre uns e outros” (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2009, p. 90).

Quanto aos *procedimentos técnicos*, fazemos uso de *pesquisa bibliográfica* e de *pesquisa documental*. Os documentos das IES são, na realidade, nossa fonte única e primária de dados para a pesquisa e, ao mesmo tempo, nosso único argumento para defender que nossa pesquisa, apesar de não aplicar questionários, entrevistas, de não ir a campo, de não fazer experimentos, é uma *pesquisa empírica*. Pela importância que tem a pesquisa documental no nosso trabalho, fomos buscar, na literatura sobre pesquisa em Direito, reforço ao nosso argumento.

Encontramos o trabalho de Reginato (2017, p. 194, grifo nosso), cuja

intenção é chamar a atenção para o fato de que, cada vez que desenvolvemos uma pesquisa que mobiliza algum tipo de instrumento jurídico, norma, jurisprudência, autos ou peças processuais isoladamente consideradas, estamos no campo da pesquisa empírica em direito, especialmente da pesquisa documental (que, evidentemente, **pode e deve se somar a outras diferentes estratégias analíticas de pesquisa**).

No nosso uso da pesquisa documental, ao reunirmos *arquivo* com documentos institucionais públicos que tratam da oferta de vagas para migrantes forçados nas IFES, não entendemos os textos desses documentos apenas como conteúdo, mas como objetos históricos. Mais do que uma estratégia analítica, então, tomar a

materialidade específica da língua nesses documentos enquanto práticas discursivas (enquanto discursividade) é um posicionamento teórico-metodológico afinado com as concepções de Estado, direito e língua que assumimos na pesquisa. Detalhamos esse dispositivo metodológico em seção específica sobre os procedimentos de análise e descrição adotados neste estudo, ainda neste Capítulo.

Diante das classificações propostas por Reginato (2017), podemos classificar os documentos desta pesquisa como *documentos oficiais*, porque produzidos pela administração pública autárquica, na pessoa jurídica das IFES. Também, são considerados *documentos públicos*, porque publicados nos meios de divulgação utilizados pelas instituições (página oficial, predominantemente).

Além disso, Reginato (2017), citando Scott (1990), ressalta a necessidade de observar as quatro regras básicas da pesquisa documental: autenticidade; credibilidade; representatividade; e sentido. O documento é autêntico se sua origem for inquestionável; tem credibilidade se não contiver erros ou distorções que sugiram a existência de dados ou narrativas que faltem com a verdade. O documento é representativo se permitir a análise pretendida para a pesquisa. Ainda, segundo a autora, aferir o sentido do documento diz respeito à verificação de sua clareza e compreensibilidade, levando em considerações a intertextualidade, os aspectos semióticos, o emissor, o destinatário e a língua em que houvera sido escrito.

Sobre isso, precisamos pontuar que nossa abordagem materialista nos afasta dessa ideia de que “o sentido de um documento se manifesta na medida em que o pesquisador consegue entender o que foi registrado originalmente no documento” (REGINATO, 2017, p. 206). Para nós, não se trata de o pesquisador entender o que foi registrado, mas de interpretar os sentidos que a textualidade produz enquanto objeto simbólico, histórico, político e ideológico, sempre considerando que não há transparência de sentido nem sentidos a serem desvelados, descobertos.

Feitas essas considerações sobre método de abordagem, métodos auxiliares, procedimentos técnicos, coleta de dados, podemos, então, classificar a pesquisa, quanto à abordagem, como *pesquisa qualitativa e quantitativa* (pesquisa *quali-quantitativa*). Qualitativa porque nos cercamos de um arcabouço teórico-metodológico que nos permitiu compreender a complexidade do nosso objeto de investigação – direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso à educação superior pública federal; quantitativa porque não abrimos mão de um exercício catalográfico que expôs a realidade numérica do contingente de instituições federais de educação que estejam

oferecendo vagas para migrantes forçados e promovendo seus direitos linguísticos nessa oferta.

Feito esse percurso classificatório, passamos à exposição mais pragmática e detalhada das etapas da pesquisa, em seu aspecto mais prático.

3.3 Etapas da pesquisa

Considerando-se os objetivos que se pretenderam alcançar, os procedimentos metodológicos foram divididos em etapas. Tais etapas aconteceram simultaneamente ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

3.3.1 Etapa 1: pesquisa bibliográfica

Na primeira etapa, de pesquisa bibliográfica, fez-se a investigação de/em material bibliográfico, constituído por livros, teses, dissertações e artigos que tratem de refúgio no Brasil, direitos linguísticos e direito à educação articuladamente ou, em caso de inexistência, separadamente, desde que contribuíssem para a discussão proposta na pesquisa. Nessa etapa, o material foi obtido mediante busca no Banco de Teses e Dissertações e no Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3.3.2 Etapa 2: pesquisa documental

A segunda etapa, de pesquisa documental em documentos oficiais, foi dividida em duas subetapas: pesquisa em documentos legais e pesquisa em documentos institucionais.

A pesquisa em documentos legais diz respeito especificamente ao objetivo específico (01), viabilizando a investigação no ordenamento jurídico brasileiro, em textos legais – Constituição e normas supraconstitucionais – de medidas normativas relacionadas a direitos linguísticos no acesso à educação.

Já a pesquisa em documentos institucionais foi realizada em busca do alcance dos objetivos específicos (02) e (03), na investigação, respectivamente, sobre se as instituições públicas federais têm ofertas de vagas para migrantes forçados em seus cursos e se têm alguma prática voltada aos direitos linguísticos desses indivíduos.

Essa pesquisa em documentos institucionais foi realizada nas 103 IFES cadastradas no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, base de dados oficial do Ministério da Educação³⁰. Conforme pesquisa prévia realizada no Cadastro e-MEC, o sistema público federal tem 103 Instituições Federais de Educação Superior – 40 Institutos Federais e 63 Universidades Federais.

O acesso aos documentos institucionais foi obtido mediante consulta em *sites* de busca e nos *sites* oficiais das instituições, de onde foram coletados todos os documentos relativos a práticas de oferta de vagas em cursos regulares da educação superior (Objetivo específico 02) e a práticas de educação direcionadas a direitos linguísticos dos migrantes forçados, como ensino de língua portuguesa ou de outras línguas (Objetivo específico 03).

As entradas que utilizamos para a pesquisa foram as seguintes, onde “X” é a sigla de alguma Instituição Federal de Educação Superior:

- para busca sobre direito social à educação: “vestibular refugiados X”; “processo seletivo refugiados X”; “vagas refugiados X”; “vestibular migrantes X”; “processo seletivo migrantes X”; “vagas migrantes X”;

- para a busca sobre direitos linguísticos: “língua portuguesa refugiados X”; “português refugiados X”; “língua portuguesa migrantes X”; língua portuguesa migrantes X”.

A partir dessa busca, conseguimos filtrar, das 103 instituições educacionais, quais oferecem vagas para migrantes forçados na educação superior. Com esse filtro, acessamos a página *web* institucional de cada instituição, da qual extraímos os documentos para análise, como Editais, Regimentos, Resoluções, Instruções Normativas. No caso em que havia mais de um documento – mais de um Edital, por exemplo, porque já foi ofertada vaga para migrantes forçados em mais de um processo seletivo –, tomamos para análise o documento relativo ao ingresso 2018/1, porque compatível com o espaço-tempo de realização da construção do *corpus* e da pesquisa.

Também por essa razão, limitamos nosso gesto analítico às IFES do estado do Rio Grande do Sul. Para cada uma das instituições pesquisadas, preenchemos, no *software Microsoft Excel*, um formulário para tabulação dos dados mais gerais da

³⁰ Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

pesquisa, constante nos Apêndices-A. Fizemos, então, a análise discursiva dos documentos, buscando, na materialidade linguística dessas *práticas* discursivas, pistas (linguísticas) que indicassem o modo como a língua é tratada na oferta do acesso à educação. Isso nos permitiu discutir, a partir de uma abordagem materialista, a relação entre as práticas de direitos linguísticos e as práticas de oferta de vagas em cursos regulares de graduação direcionadas para migrantes forçados em Instituições Federais de Educação Superior (IFES) (Objetivo específico 04).

Os procedimentos técnicos para a descrição e a análise realizadas nesta pesquisa são expostos a seguir.

3.3.3 Etapa 3: descrição e análise

Após a primeira e a segunda etapas, a pesquisa seguiu à terceira etapa, em que foram descritos e analisados os dados empíricos obtidos, com base na fundamentação teórica mobilizada. Buscamos viabilizar, a partir de uma abordagem materialista, a discussão das práticas voltadas aos direitos linguísticos de migrantes forçados no acesso ao direito social à educação (Objetivo específico 04).

3.3.3.1 Dados quantitativos: estatística descritiva

Ao utilizarmos do método estatístico para descrever os dados numéricos referentes às 103 instituições educacionais pesquisadas, fizemos uso da estatística descritiva. A estatística descritiva nos permitiu obter medidas-resumo do nosso universo de instituições pesquisadas (BUSSAB; MORETTIN, 2014, p. 37), como proporção das instituições pesquisadas/instituições que oferecem vaga para migrantes forçados.

O *software Microsoft Excel* foi utilizado para realizar as análises e a elaboração de tabelas e gráficos que resumem e ilustram os dados.

3.3.3.2 Dados qualitativos: Análise de Discurso materialista

Nesta Seção, juntamos ao Capítulo 2 algumas distinções e conceituações fundamentais para a análise discursiva materialista que propomos dos documentos

institucionais das IFES do Rio Grande do Sul que instituem a oferta de vagas específica para migrantes forçados.

Primeiramente, reiteramos que, apesar de integrar este Capítulo de metodologia, a Análise de Discurso de que tratamos não é simplesmente utilizada como metodologia de análise de dados. É, como temos dito, um dispositivo teórico-metodológico de leitura (de análise, de interpretação) da materialidade discursiva dos documentos institucionais, e pressupõe que a língua, enquanto objeto simbólico dessa materialidade, tem pistas da constituição histórica, política e ideológica dos textos através dos quais as instituições educacionais oferecem vagas para migrantes forçados na educação superior pública federal.

Para realização dessa análise, que nada mais é que um gesto de interpretação, delimitamos um *corpus* discursivo com a pretensão de descrever e analisar o funcionamento do discurso na relação direitos linguísticos/direito à educação. Por isso que, no nosso *recorte* do arquivo e do *corpus* linguístico (este que diz respeito à língua enquanto superfície linguística), buscamos, nos documentos que pretendem dar acesso à educação, exatamente, enunciados nos quais a questão da língua é, de algum modo, abordada; esses enunciados constituem, então, nosso *corpus discursivo*.

O quadro a seguir apresenta exemplos desses enunciados, recortados de documentos institucionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)³¹:

Instituição	Documento	Enunciado
Universidade Federal de Santa Maria(UFSM)	Resolução UFSM nº 041/2016	Art. 7º O aluno ingressante na forma desta Resolução terá os mesmos direitos e deveres dos demais alunos da UFSM, observando-se as Normas Regimentais e Estatutárias e a competência interna da PRAE. Parágrafo único. A fase de adaptação deve considerar que o requerente poderá não ser fluente na língua portuguesa, razão porque deverá ser acompanhado por programas de acessibilidade linguística.
	Edital 001/2018	9. O imigrante ou refugiado que pretenda ingressar na UFSM deverá formular requerimento para participar do presente edital, via processo administrativo aberto no Protocolo Geral, dirigido à

³¹ O conteúdo do Quadro 7 foi extraído literalmente dos documentos indicados.

		<p>PROGRAD/Coordenadoria de Planejamento Acadêmico, apresentando os seguintes documentos: [...] § 2º A solicitação poderá ser realizada no seu idioma.</p> <p>10. A comprovação da escolaridade do interessado poderá ser feita por meio de documentação que será apreciada por Comissão Técnica designada pela PROGRAD.</p> <p>§ 1º Quando não for possível a apresentação de documentos comprobatórios de escolaridade para ingresso no ensino superior, o interessado deverá realizar o Exame Nacional de Ensino Médio e apresentar os requisitos exigidos para certificação do exame como Ensino Médio, quais sejam: III - Atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; IV - Atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação.</p> <p>13. O correto preenchimento do campo e-mail durante a realização da inscrição é de inteira responsabilidade do candidato, devendo o mesmo verificar com atenção a caixa de entrada do email cadastrado, bem como a caixa de SPAM.</p>
--	--	--

Quadro 7 Recorte dos enunciados nos documentos institucionais - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Fonte: do autor.

Um aspecto importante é que, para a Análise de Discurso à qual nos filiamos, a análise do documento não precisa ser horizontalmente exaustiva (ORLANDI, 2007, p. 62), ou seja, não precisamos analisar todos os enunciados. Devemos nos preocupar com a regularidade linguístico-discursiva, com o que regularmente apareça como falta, excesso ou estranhamento (ERNST, 2009) na materialidade linguística. Isso nos permite, inclusive, reconhecendo as particularidades de cada instituição universitária, analisar os documentos considerando o todo das instituições, pois se trata do funcionamento do discurso sobre a língua para migrantes forçados no acesso ao direito à educação, e todas as IFES podem ser consideradas como instituições de um mesmo aparelho jurídico-escolar, cujas práticas são sobredeterminadas sócio-historicamente pela ideologia da formação social capitalista.

Em relação ao dispositivo metodológico-analítico que essa Análise de Discurso nos permite construir, gostaríamos de distingui-lo do da Análise de Conteúdo, que comumente encontramos como técnica nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse sentido, duas observações são necessárias. Em primeiro lugar, a Análise de Discurso não é uma simples técnica de análise de dados qualitativos (coletados via entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, questionário, *survey*, por exemplo). Em segundo lugar, a Análise de Discurso não considera que a linguagem seja transparente e que dela o analista de discurso possa extrair qualquer

sentido *a priori* produzido. É exatamente o que a Análise de Conteúdo se dispõe a fazer: “extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer?” (ORLANDI, 2007, p. 17).

Neste trabalho, ao nos ocuparmos do *funcionamento material* do texto, ou seja, e não de seu conteúdo, não nos perguntamos *o que* o texto quer dizer ou diz, *o que* a IES quis dizer com este ou aquele enunciado; perguntamo-nos *como* o texto significa, *como* se produzem os efeitos de sentido que podem ser *interpretados* a partir do texto enquanto objeto histórico, produzido em determinadas condições de produção. É nesse sentido que entendemos o discurso como *efeito de sentido* entre locutores (PÊCHEUX, 1969, p. 81).

Quando falamos em *condições de produção*, com Orlandi (2007), consideramos as condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo. Em sentido estrito, como vimos, têm-se as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato de produção da textualidade que analisamos: a IES que publicou o documento institucional, a data da publicação, por exemplo. Em sentido amplo, têm-se as condições sócio-históricas, ideológicas, de produção, ou seja, a *memória* que constitui a subjetividade dos sujeitos em suas *posições político-ideológicas* e produzem, assim, suas posições no discurso – *posição discursiva*.

A *memória discursiva* mobiliza saberes do *interdiscurso*, entendido como aquilo que fala antes, em outro lugar e independentemente (PÊCHEUX, [1975] 2010, p. 88). Assim, a *memória discursiva* é o “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2007, p. 31). É no *interdiscurso*, no *já-dito*, que estão esses saberes, portanto, que emergem no *intradiscurso*, na materialidade linguística, como *pré-construído*.

É nesse contexto que as noções de *paráfrase* e *polissemia* adquirem uma importância fundamental para o dispositivo analítico da Análise de Discurso:

a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços de dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o **equivoco** (ORLANDI, 2007, p. 31, grifo nosso).

O equívoco, a falta, a falha são, então, constitutivos da linguagem. Daí a máxima da Análise de Discurso de que o sentido sempre pode ser outro (PÊCHEUX, 2010). O analista de discurso, ao trabalhar com a tensão entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente, faz trabalhar justamente a falha nos rituais

de interpelação ideológica que se dão nos aparelhos de Estado. Para tanto, um procedimento analítico comumente mobilizado pelo analista de discurso, que também é mobilizado em nossa análise, são os exercícios parafrásticos, que permitem trabalhar os efeitos de sentido do enunciado. Assim, de um enunciado, o analista de discurso promove um trabalho sobre o deslize, a deriva, a metáfora, ou seja, sobre a possibilidade de o sentido poder ser outro, inclusive sobre o que escapa ao dito, sobre o não-dito. É o “lugar da interpretação e da historicidade” (ORLANDI, 2007, p. 79); é o lugar para o analista de discurso imprimir seus gestos de interpretação.

Em nossos gestos analíticos, então, diante de determinado enunciado do documento institucional da Instituição de Educação Superior sob análise, fazemos exercícios parafrásticos para fazer trabalhar o sentido do enunciado, considerando o já-dito, o interdiscurso, a memória discursiva que constituem os efeitos de sentido, as condições de produção sócio-históricas e o atravessamento da língua e do sujeito do discurso pelo político.

A esse propósito, uma noção fundamental mobilizada pelo nosso dispositivo metodológico-analítico é a noção de *designação*, conforme proposta por Guimarães (2005) e trabalhada por Diniz (2012). Em seu estudo sobre a designação de nomes como *cidade*, *município*, *rua*, Guimarães (2005, p. 9) propõe, inicialmente, distinguir *designação* de outras palavras comumente utilizadas como sinônimos, como *nomeação*, *referência* e *denotação*. Para o autor,

nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome [...]. A *designação* é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história (GUIMARÃES, 2005, p. 9).

Em estudo dedicado à análise das ações do Estado brasileiro para a promoção do Português em nível internacional, Diniz (2012) estuda as mudanças de designação das instâncias da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), como a mudança de “Centro de Estudos Brasileiros” para “Centro Cultural Brasil-Chile”, na atuação do Itamaraty. Do ponto de vista metodológico-analítico, esse e outros trabalhos de Diniz (2012) são importantes para a nossa pesquisa não apenas pelo modo *como* a noção de *designação* é mobilizada. Também, oferecem-nos contribuição fundamental do ponto de vista epistemológico-teórico, justamente porque nos permitem melhor compreender como mobilizar a Análise de Discurso de

perspectiva materialista, enquanto dispositivo de interpretação, em um programa de investigação que toma como indissociável a relação entre Língua/Estado/Nação, conforme tem feito a História das Ideias Linguísticas no Brasil e conforme se pretende articular na discussão dos resultados desta pesquisa.

Para tanto, em nossas análises, os documentos institucionais das instituições federais de educação superior do Rio Grande do Sul que integram o arquivo serão analisados segundo entradas iniciais no arquivo, assim adotadas para fins de organização da leitura do arquivo: motivação da IES; designação da prática de direito à educação; designação do público-alvo; previsões quanto à inscrição (requisitos, documentos, formas de inscrição e prazos); previsões quanto à língua (idioma dos documentos, conhecimento linguístico exigido para participar da seleção). A depender da IES, há categorias que não se identificam na evidência do texto, o que é alertado ao leitor em notas específicas, oportunamente.

Como dissemos, essas entradas nos servirão, em um primeiro momento, para organizar nossa entrada no arquivo, tratando separadamente de cada Instituição (Capítulo 4, Seção 4.2); a partir disso, propomo-nos a discussão dos achados (Capítulo 4, Seção 4.3), com observações que nos permitam compreender as práticas de direito à educação e de direitos linguísticos para migrantes forçados em uma perspectiva mais totalizante, como instituições comumente integrantes de um aparelho ideológico de Estado. É na discussão, a partir da análise desses documentos, que podemos, então, alcançar discussão sobre o migrante forçado enquanto sujeito de direito no Estado social brasileiro – de direitos linguísticos no acesso ao direito social à educação. O desenho da pesquisa, desde a pergunta até a análise discursiva documental, aparece na Figura a seguir³².

³² A linha tracejada ilustra que o *sim* e o *não* que respondem se há IFES que oferecem direito à educação superior para refugiados são produtos de um gesto de interpretação da materialidade sobre a qual esta pesquisa se debruça.

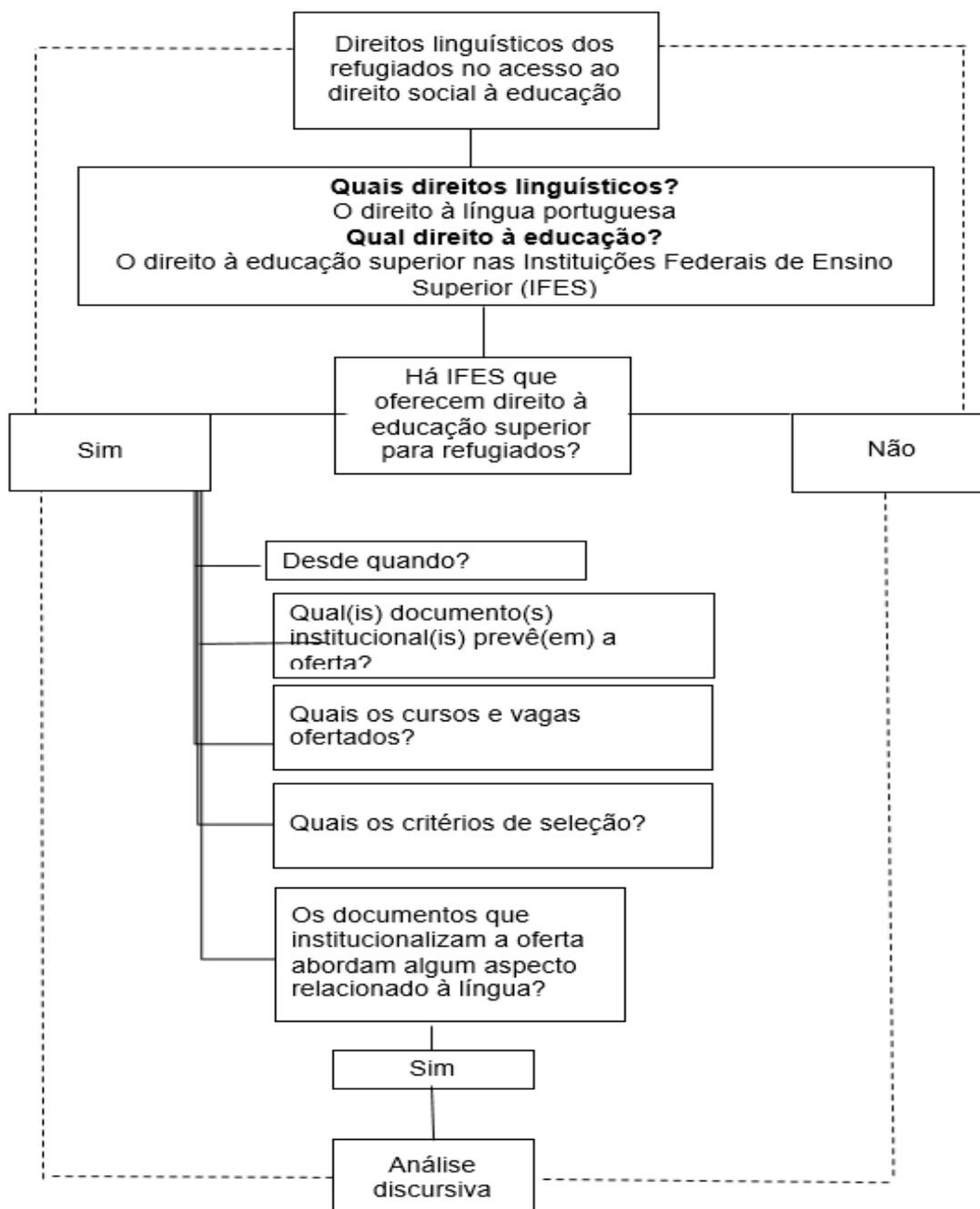


Figura 5 Desenho da pesquisa
Fonte: do autor

4 Resultados e Discussão

Neste Capítulo, apresentamos os dados encontrados na pesquisa e a discussão dos resultados. Em um primeiro momento, na Seção 4.1, apresentamos os dados catalográficos referentes aos achados quantitativos do estudo. Na Seção 4.2, em seguida, concentramo-nos na análise discursiva dos documentos institucionais. Seguindo o recorte metodológico que operamos, tratamos separadamente da análise dos documentos de oferta de vagas para migrantes forçados nas IFES do Rio grande do Sul. Por fim, na Seção 4.3, os achados na análise discursiva empreendida na seção anterior são tratados como *regularidade* da relação entre direito à educação e direitos linguísticos, considerando nosso posicionamento teórico diante da relação entre Estado-Direito-Língua.

4.1 Apresentação dos dados catalográficos

Das 103 Instituições Federais de Educação Superior pesquisadas, 11 (onze) apresentaram práticas de oferta de vagas na educação superior para migrantes forçados, conforme apresenta o quadro 8.

Instituição(IES)	UF
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	ES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	MS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA)	PR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	PR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)	RS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	RS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	RS
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC)	SP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	SP

Quadro 8 Instituições Federais de Educação Superior (IFES) que oferecem vagas para migrantes forçados em cursos superiores de graduação – dados de maio de 2018, referentes ao ingresso 2018/1. Fonte: do autor.

Pelo quadro, podemos observar que, entre as Instituições Federais de Educação Superior, apenas as Universidades Federais oferecem vagas para migrantes forçados, considerando o tempo de realização da pesquisa documental³³.

A distribuição geográfica da oferta de vagas é ilustrada no mapa da figura 6³⁴.



Figura 6 Triângulo da oferta de vagas para migrantes forçados nos cursos de graduação das Instituições Federais de Educação Superior brasileiras. Fonte: do autor

³³ A coleta de dados foi feita até abril de 2018. Portanto, IFES que tenham dado início a práticas de oferta de vagas para migrantes forçados depois desse período não são consideradas nesta pesquisa.

³⁴ Elaborado através da ferramenta *My Maps*, do Google. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/>>. Acesso em: 13 de março de 2018.

O mapa permite observar que, à exceção da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, do Centro-Oeste, todas as outras 10 instituições que oferecem vagas específicas para migrantes forçados se localizam nas regiões Sul e Sudeste. No Sul, 03 (três) instituições no Rio Grande do Sul – UFRGS, UFSM e UFPel – e 02 (duas) instituições no Paraná – UFPR e UNILA. No Sudeste, 02 (duas) instituições em São Paulo – UFSCAR e UFABC –, 02 (duas) instituições em Minas Gerais – UFMG e UFTM – e 01 (uma) instituição no Espírito Santo (UFES).

Se retomarmos os mapas que apresentamos nas figuras 2 e 3, sobre a distribuição geográfica de solicitantes de refúgio e de refugiados no Brasil segundo dados de 2017 do CONARE, constatamos que a distribuição das Universidades que oferecem vagas para migrantes forçados coincide com a distribuição geográfica dos solicitantes de refúgio ou refugiados no Brasil. Do ponto de vista empírico, isso pode indicar a mobilização do poder estatal, através das universidades públicas, no sentido de promover o direito à educação para esses indivíduos.

É exatamente neste ponto que nos perguntamos como, nessa promoção do direito à educação por instituições públicas, a questão da língua é tratada. Com esse questionamento, buscamos, nos documentos institucionais das instituições do Rio Grande do Sul – UFSM, UFRGS e UFPel – respostas a três questões: faz-se referência à língua nos documentos?; qual(is) a(s) língua(s) dos documentos institucionais?; a língua foi utilizada como critério de seleção? As respostas a tais questionamentos são apresentadas no quadro 9.

Instituição (IES)	UF	Faz-se referência à língua nos documentos?	Qual (quais) a(s) língua (s) dos documentos?	A língua é critério de seleção?
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)	RS	Sim	Língua Portuguesa	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	RS	Sim	Língua Portuguesa	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	RS	Sim	Língua Portuguesa	Sim

Quadro 9 Referência ao aspecto linguístico nos documentos que instituem o acesso de migrantes forçados aos cursos de graduação

Fonte: do autor.

O quadro permite constatar que os documentos das três universidades analisadas foram escritos em Língua Portuguesa. Também, que a questão linguística foi abordada em todos os documentos e, ainda, que a língua, de algum modo, é

utilizada como critério de seleção. Tais constatações dão-nos a evidência empírica de que o aspecto linguístico é levado em consideração pelas IFES nas práticas de oferta de vagas para migrantes forçados na educação superior pública federal. Essa evidência empírica, no entanto, não é suficiente para respondermos às perguntas que nossa filiação teórica nos injunje a fazer: *como* a questão da língua emerge nos documentos regulatórios das práticas voltadas ao direito à educação de migrantes forçados? *Como as previsões quanto à língua se relacionam à garantia (ou não) do direito à educação?*

É a análise de discurso, como dispositivo teórico de interpretação, que nos dá condições de trabalhar sobre esse questionamento e, então, discutir o funcionamento da relação entre direitos linguísticos e direito à educação de migrantes forçados no Brasil. A isso passamos na seção que segue.

4.2 Análise discursiva dos documentos institucionais por IES

A partir da análise dos itens dos documentos referentes à *motivação da IES*, à *designação da prática de direito à educação*, à *designação do público-alvo*, *procedimentos de inscrição* (requisitos; documentos; formas de inscrição e prazos) e *previsões quanto à língua*, organizamos a descrição dos documentos institucionais das três instituições sul-rio-grandenses que têm práticas de oferta de vagas na educação superior para migrantes forçados. Conforme já adiantamos no Capítulo destinado à metodologia, esses momentos dos documentos adotados como fio condutor e organizador da descrição, o que não impede que, para determinada instituição, nos detenhamos a aspecto não abordado na documentação das demais.

Ordenamos as seções conforme a ordem cronológica com que cada IES iniciou a prática de oferta de vagas, de modo que os documentos da Universidade Federal de Santa Maria, primeira IES a adotar a prática, são descritos na Seção 4.2.1, em seguida, descrevemos os documentos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Seção 4.2.2, e, por fim, na Seção 4.2.3, realizamos a descrição dos documentos da Universidade Federal de Pelotas, última das três universidades a adotar oferta de vagas específica para migrantes forçados.

4.2.1 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Em 10 de novembro de 2016, por meio da Resolução nº 041/2016³⁵, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) instituiu o *Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade*. A Resolução nº 041/2016 revogou a Resolução nº 039/2010³⁶, que desde 13 de dezembro de 2010 já dispunha sobre “admissão de refugiados para cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria”. As duas Resoluções diferem em termos formais e substanciais e, por efeito do corte metodológico operado nesta pesquisa, restringimos nossa análise à Resolução vigente – Resolução 041/2016³⁷.

A Resolução nº 041/2016 da UFSM já foi objeto de regulamentação por dois Editais: o Edital nº 005/2017³⁸, referente ao ingresso no primeiro semestre letivo de 2017; e o Edital nº 001/2018³⁹, referente ao ingresso no primeiro semestre letivo de 2018. Limitamos nosso gesto analítico ao Edital para ingresso em 2018.1⁴⁰, colocando-o em relação com a Resolução e fazendo trabalhar a determinação política e histórica dos pontos de encontro e de desencontro entre os dois documentos institucionais.

No Preâmbulo da Resolução, é exposto o rol de motivações que conduziram ao documento:

- o compromisso assumido pelo Ministério da Justiça no ano de 2014, por meio da Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgios (Comigrar), com os direitos humanos dos imigrantes e refugiados, sobretudo com

³⁵Disponível em:

http://w3.ufsm.br/prograd/images/pdf/resolucao_041_2016_ufsm_programa_refugiados_imigrantes.PDF. Acesso em: maio de 2018.

³⁶ Disponível em: http://coral.ufsm.br/observatoriodh/images/atividades_dh/039.pdf. Acesso em: maio de 2018.

³⁷ O Apêndice B desta Dissertação tem um quadro-comparativo das duas Resoluções. A análise dessa comparação será realizada em trabalho futuro, como desdobramento da presente pesquisa.

³⁸Disponível em: http://w3.ufsm.br/prograd/images/pdf/edital_005_2017_prograd_ufsm_ingresso_refugiados_imigrantes.pdf. Acesso em: maio de 2018.

³⁹Disponível em: <http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/editais/a185152b-22a9-4a1e-a290-f401c3b0d14d.pdf>. Acesso em: maio de 2018.

⁴⁰ Entre o texto do Edital nº 005/2017 e o texto do Edital nº 001/2018 há diferenças que não são objeto da presente pesquisa. Os efeitos de sentido produzidos por essas diferenças devem ser trabalhados em gesto de interpretação futuro, para o que pode ser útil o quadro-comparativo apresentado no Apêndice 3 desta Dissertação.

a igualdade de tratamento e oportunidades, acesso à serviços e direitos e inserção social, econômica e produtiva;

- **o compromisso nacional com os direitos humanos e tratados internacionais de proteção dos direitos humanos**, em especial quanto ao artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, aos preceitos da Declaração de Cartagena de 1984, e ao artigo 44 da Lei nº 9.474 de 20 de julho de 1997;

- que a imigração e o refúgio representam um fenômeno social de significativo impacto humano e potencial agravamento das condições de vulnerabilidade humana;

- que o debate atual sobre a urgência de reformulação legislativa do Estatuto do Estrangeiro de 1980 coloca a promoção e proteção dos direitos humanos do imigrante como fundamento do novo marco legal;

- a importância de promover o intercâmbio e integração cultural entre estudantes imigrantes e brasileiros no contexto da UFSM;

- os incisos II, VII e X do art. 18 do Estatuto da UFSM; e

- o Parecer n. 176/2016, da Comissão de Legislação e Normas (CLN), aprovado na 890ª Sessão do Conselho Ensino, Pesquisa e Extensão, de 21 de outubro de 2016, conforme Processo n. 23081.019460/2014-68 (UFSM, 2016, grifo nosso).

As duas primeiras motivações elencadas pela UFSM se sustentam em *compromissos* do Estado brasileiro. Em primeiro lugar, por meio do Ministério da Justiça, “com os direitos humanos dos imigrantes e refugiados, sobretudo com a **igualdade de tratamento e oportunidades, acesso à serviços e direitos e inserção social, econômica e produtiva**”. Em segundo lugar, a UFSM se justifica no “compromisso nacional com os direitos humanos e tratados internacionais de proteção dos direitos humanos”. A UFSM convoca exatamente o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, dispositivo segundo o qual “toda pessoa tem direito à educação”.

Já descolada do papel do Estado-Nação como sujeito da sociedade internacional e ator do direito internacional dos direitos humanos, a UFSM toma a voz para enunciar-se motivada pelo “impacto humano” e “potencial agravamento das condições de vulnerabilidade humana” do fenômeno da migração e do refúgio e pela necessidade de reformulação do Estatuto do Estrangeiro de 1980. Nesse último caso, a UFSM assume uma posição que justifica o *Programa* de acesso à educação não mais *para* atender aos compromissos internacionais assumidos pelo Estado, mas *contra* a até então política migratória textualizada no Estatuto do Estrangeiro vigente à época da publicação da Resolução.

Diante dessas motivações, a UFSM utiliza a designação “*Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade*” (Artigo 1º) para nomear a prática de direito à educação. Ressalta-se, em se considerando o aspecto linguístico, o equívoco produzido pela preposição “para”. As duas paráfrases a seguir contribuem para a análise discursiva desse equívoco, tomando a preposição como elemento que exerce, na formulação, uma função de ligar (daí uma função de conjunção).

Exercício parafrástico 1 – UFSM – [*Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade*]⁴¹

- a. Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM [voltado a] Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade
- b. Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM [voltada a] Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade

Do ponto de vista gramatical, a mudança na flexão de gênero do verbo “voltar” pode ser considerada ínfima, mas, conforme nossa análise discursiva, indica o atravessamento político, ideológico, de práticas da IES voltadas ao direito social à educação de migrantes forçados.

Em a., tem-se que o sintagma⁴² [Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM] é nuclear em relação a [Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade], e a preposição [para] indica a concordância de [Programa ...] [voltado a] refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade. Já em b. a preposição [para], parafraseada como [voltada a], restringe o referente à [Educação Técnica e Superior da UFSM], como se houvesse, na IES, práticas educacionais especificamente voltadas a refugiados ou imigrantes em situação de vulnerabilidade.

⁴¹ Para fins de organização e para facilitar a referência, utilizaremos a denominação “Exercício parafrástico X - IES” para identificar as *paráfrases* que formos realizando ao longo do trabalho. Na formulação, X é um número arábico qualquer da numeração sucessiva e IES é a sigla da IES sob análise. Ao lado, entre colchetes, colocamos o enunciado a ser parafraseado.

⁴² Por *sintagma* ou *constituente* entendemos “certos grupos de unidades que fazem parte de sequências maiores, mas que mostram certo grau de coesão entre eles” (PERINI, 2005, p. 44).

Essas possibilidades de sentido materializam duas discursividades distintas em termos de práticas de direito à educação da IES: de um lado, em a., uma prática em que rotinas institucionais já estabilizadas são mantidas e a elas se juntam outros sujeitos de direito à educação, com sentido globalizante e homogeneizante; do outro lado, em b., uma prática em que a instituição escolar (se) define e (se) constrói (em) ações especificamente voltadas a um público-alvo definido; nesse caso, de migrantes.

A considerar a designação do nome do Programa, o migrante que constitui seu público-alvo é designado como “*Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade*” (Artigo 1º). O determinante [em situação de vulnerabilidade] é formulado sob um equívoco:

Exercício parafrástico 2 – UFSM – [*Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade*]

- a. Refugiados e Imigrantes *podem estar* em condição de vulnerabilidade.
- b. Refugiados necessariamente estão em condição de vulnerabilidade, enquanto, entre imigrantes, há aqueles que estão em condição de vulnerabilidade e aqueles que não estão em condição de vulnerabilidade.
- c. Refugiados necessariamente não estão em condição de vulnerabilidade, enquanto, entre imigrantes, há aqueles que estão em condição de vulnerabilidade e aqueles que não estão em condição de vulnerabilidade.

O artigo 2º da Resolução estabelece que a “Universidade Federal de Santa Maria **viabilizará** o ingresso como aluno ao **portador de estado de refugiado ou imigrante em situação de vulnerabilidade**” (UFSM, 2016, grifo nosso) em seus cursos de nível técnico, tecnológico e de graduação.

Nesse artigo 2º, então, há uma substituição na designação do público-alvo, em comparação com aquela que aparece no nome do Programa: “**portador de estado de refugiado ou imigrante em situação de vulnerabilidade**”, ou seja, “refugiados” é substituído por “portador de estado de refugiado”. O sintagma [portador de estado de refugiado] e o sintagma [refugiados] recortam diferentes regiões do interdiscurso (ou seja, do todo já-dito e por dizer sobre migração forçada e refúgio), o que nos leva a interpretar diferentes efeitos de sentido que uma e outra formulação produzem: de um lado, tem-se a provisoriedade de um *estado de refugiado*; do outro lado, a perenidade de uma *condição de refugiado*.

Ainda, no § 1º do mesmo artigo, aparecem outras designações:

§ 1º O ingresso na Universidade por parte do **refugiado ou imigrante em condição de vulnerabilidade** deverá ser facilitado mediante Processo Específico de Análise de Documentação (Processo Seletivo do Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade), **levando em conta a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados e imigrantes** (UFSM, 2016, grifo nosso).

No recorte acima, a designação “portador de estado de refugiado ou imigrante em situação de vulnerabilidade” é substituída por “refugiado ou imigrante em condição de vulnerabilidade” e por “refugiados e imigrantes”. Essas designações têm em comum a supressão do determinante da palavra vulnerabilidade – há uma tal vulnerabilidade do imigrante que não é determinada linguisticamente: vulnerabilidade social?; vulnerabilidade econômica?; que vulnerabilidade é essa?

A propósito desses questionamentos, na formulação em que aparece a designação “refugiados e imigrantes”, chamam a atenção dois aspectos. Em primeiro lugar, diferentemente das outras designações, que foram formuladas com os sintagmas “refugiado” e “imigrante” em relação de disjunção – pela conjunção “ou” –, nessa formulação os sintagmas aparecem em relação de conjunção – ligados pelo aditivo “e”. Em segundo lugar, há indeterminação da formulação “levando em conta **a situação desfavorável** vivenciada pelos refugiados e imigrantes”.

Essa formulação e a falta do determinante para a palavra “vulnerabilidade” conduzem a analisar os efeitos de sentido que essas mudanças de designação produzem. Tomadas pela evidência da vulnerabilidade, entendemos que produzem o sentido de vulnerabilização do migrante a que se destina o acesso à educação. Interessante é observar, nesse contexto, como esse sentido de vulnerabilização do migrante se (re)produz ou não na textualização das regras que estabelecem os requisitos para participação no Programa.

Tais requisitos aparecem fundamentalmente nos parágrafos de §1º a §4º no mesmo artigo 2º da Resolução, reescritos nos itens 5 e 6 do Edital nº 001/2018:

Art. 2º

[...]

§ 2º Será **admitido** o imigrante ou refugiado que tenha concluído estudos de ensino médio ou equivalente no país de envio, ou em outro país onde residiu.

§ 3º Será **admitido** o imigrante ou o refugiado que tenha sido impossibilitado de dar continuidade ao ensino técnico ou superior no país de envio, ou em outro país onde residiu, pelo motivo da imigração, ou que já tenha concluído

tais estudos equivalentes e não lhe seja de interesse a revalidação de diploma.

§ 4º **Não será admitido** no programa, o imigrante que tenha concluído o Ensino Médio regular ou superior no Brasil (UFSM, 2016, grifo nosso).

5. Serão admitidos imigrantes ou refugiados que tenham:

- Concluído estudos de ensino médio ou equivalente no país de envio, ou em outro país onde residiram.
II- Sido impossibilitados de dar continuidade ao ensino técnico ou superior no país de envio, ou em outro país onde residiram, pelo motivo da imigração, ou que já tenham concluído tais estudos equivalentes e não lhe seja de interesse a revalidação de diploma.

[...]

6. **Não será admitido no programa, o imigrante que tenha concluído o ensino médio regular ou superior no Brasil** (UFSM, 2018, grifo nosso).

Observa-se que, nesses recortes, o determinante [em condição de vulnerabilidade] não aparece em nenhuma das formulações que designam o migrante público-alvo do Programa: “o imigrante ou refugiado” (§ 2º); “o imigrante ou refugiado” (§ 3º). No §4º, incide a designação “imigrante” na formulação relativa à *não-admissão* de “imigrante que tenha concluído o Ensino Médio regular ou superior no Brasil”.

Os três parágrafos, em comum, colocam a realização do Ensino Médio no Brasil como critério de *admissão* ou de *não-admissão* no Programa da UFSM. Destaca-se o excesso do verbo “admitir” nas três formulações. Deixar entrar, receber, acolher; aceitar como bom ou válido; dar lugar a; comportar, permitir; contratar ou aceitar para uma atividade específica; dar consentimento; aceitar, permitir, tolerar; ter como legítimo ou verdadeiro, aceitar, reconhecer; tornar possível; facultar, possibilitar – são os sentidos dicionarizados do verbo “admitir”.

Do ponto de vista empírico, o §4º seria de redação e leitura dispensável, já que os §§ 2º e 3º já expõem os requisitos de admissão. Ocorre que a formulação do §4º traz um elemento novo para admissibilidade do candidato: o imigrante que tenha concluído o Ensino Médio regular ou superior no Brasil não será admitido. Quanto a essa formulação, observamos dois aspectos.

Em primeiro lugar, identificamos a falta do significante [refugiado]. Sistemáticamente, nas designações do nome do migrante, que, no plano linguístico, nomeiam o público-alvo do *Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade*, os significantes “refugiado” e “imigrante” aparecem concomitantemente, seja em relação de disjunção (ligados pelo “ou”), seja em relação de conjunção (ligados pelo “e”). Assim, pela formulação do §4º, ter concluído o Ensino Médio regular ou superior no Brasil é fato

excludente de participação no Programa apenas em relação aos imigrantes, na hipótese de a Resolução estar operando uma divisão conceitual entre refugiado e imigrante em condição de vulnerabilidade.

Os dispositivos a seguir do artigo 2º da Resolução, reescritos nos itens 7 e 8 do Edital nº 001/2018, oferecem elementos para o gesto analítico:

Art. 2º

§ 5º **Presume-se imigrante em situação de vulnerabilidade** aquele portador de visto humanitário, ou permanente por razões humanitárias, emitido pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg).

§ 6º Esse programa poderá ser acessado **pelelo refugiado a qualquer tempo e pelo imigrante no prazo de até 5 (cinco) anos** a contar da concessão de residência no Brasil. (UFSM, 2016, grifo nosso)

7. Presume-se imigrante em situação de vulnerabilidade aquele portador de visto humanitário, ou permanente por razões humanitárias, emitido pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg).

8. Este edital poderá ser acessado pelo refugiado a qualquer tempo e pelo imigrante no prazo de até 5 (cinco) anos a contar da concessão de residência no Brasil. (UFSM, 2018, grifo nosso)

Os §§ 5º e 6º textualizam a divisão que a ordem jurídica, por meio de seus mecanismos de regulação, instaura entre indivíduos imigrantes forçados. De um lado, aqueles que o Estado e o Direito reconhecem como *refugiado*; de outro, aqueles que o Estado e o Direito reconhecem como *imigrante em situação de vulnerabilidade*. Tecnicamente, *refúgio* e *visto humanitário* são dois institutos distintos do direito migratório. Ainda que ambos estejam no escopo das migrações forçadas, dizem respeito, cada um, a um tipo de tratamento jurídico que o país de destino da migração oferece aos migrantes.

Enquanto o *refúgio* é protegido por normas de direito internacional a partir das quais se criam normativas internas – como a relação entre a Convenção de 1951, internacional, e a Lei 9.474, de 1997, brasileira –, o *visto humanitário* depende de ato político do poder estatal, que decide contemplar realidades migratórias com a chamada *acolhida humanitária*. O *visto humanitário* é um *dos vistos temporários* previstos no artigo 14 da Nova Lei de Migração (Lei 13.445, de 24 de maio de 2017), em vigor no Brasil desde novembro de 2017:

§ 3º O visto temporário para acolhida humanitária poderá ser concedido 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, ou em outras hipóteses, na forma de regulamento.

A *presunção de vulnerabilidade* do imigrante não se basta pela situação que tenha motivado a imigração *forçada*, mas requer o atestado estatal, via Conselho

Nacional de Imigração (CNIg). O acesso a direitos fundamentais é condicionado por essa divisão, o que é reiterado pelo § 6º, que determina o prazo diferenciado ao *Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em condição de vulnerabilidade*.

Em segundo lugar, essa irrupção, na língua, da divisão interna do público-alvo da prática de direito à educação leva-nos a observar o lugar em que tal divisão irrompe: na proibição de já se ter cursado o Ensino Médio regular ou o Ensino Superior no Brasil. Que memória é essa que, num Programa justificado pelo compromisso com “a igualdade de tratamento e oportunidades, acesso à serviços e direitos e inserção social, econômica e produtiva”, não admite – isto é, não tolera – aqueles ou aquelas que tenham completado algum nível de educação no Brasil?

Trazem elementos para a análise os recortes a seguir, que nos conduzem exatamente à relação entre direitos linguísticos e direito à educação de imigrantes forçados no Brasil:

Art. 3º **O imigrante ou refugiado que pretenda ingressar na UFSM** deverá formular requerimento para participar do **Processo Seletivo do Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade**, via processo administrativo aberto no Protocolo Geral, dirigido à PROGRAD, apresentando os seguintes documentos:

I – a documentação comprobatória **da condição de refugiado**, expedida pelo CONARE, para o solicitante em **estado de refugiado**;

II – o protocolo de solicitação de refúgio expedida pela Polícia Federal, acompanhado da comprovação de vulnerabilidade nos termos do inciso IV;

III – cédula de identidade de estrangeiro com residência provisória ou permanente expedida pela Polícia Federal ou documento equivalente, como Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), Carteira de Trabalho (CTPS) ou Passaporte, **para o imigrante fora da categoria de refugiado**;

IV – comprovação de estudos equivalentes para o ingresso no Ensino Superior ou Técnico, conforme art. 4º infra.

§ 1º No requerimento, o **imigrante ou refugiado** deverá indicar curso de sua preferência.

O artigo 3º, reescrito inteiramente no item 9, incisos de I a IV, § 1º e 2º do Edital nº001/2018, textualiza novamente a divisão interna que a ordem jurídica promove entre refugiados e outros imigrantes que estão “fora da categoria de refugiado” (artigo 3º, III, *in fine*). As duas classes de imigrantes, comumente, *devem* formular requerimento para participar no Programa da UFSM, juntando a documentação

comprobatória de pertencimento a uma *ou* a outra condição jurídica no Estado brasileiro.

Imigrantes *ou* refugiados, nesse requerimento, *devem* indicar qual curso pretendem realizar na UFSM. O Programa, portanto, não destina vagas específicas em cada Curso e Turno, e produz o efeito de liberdade do público-alvo para acesso à educação.

Elemento desse mesmo efeito de sentido, o § 2º do artigo 3º prevê a possibilidade de a solicitação ser realizada no idioma do imigrante ou refugiado. Inclusive, a Resolução e o Edital não preveem qualquer prova de aferição de conhecimentos de qualquer natureza para acesso às vagas do Programa, que se limitam a 5% das vagas previstas para cada Curso.

§ 2º A solicitação poderá ser realizada no seu idioma (UFSM, 2016).

Para o trabalho de análise discursiva, dois aspectos nos chamam a atenção no enunciado [A solicitação poderá ser realizada no seu idioma] e o trabalho sobre a forma linguística nos dá elementos para que, num nível discursivo de análise, possamos compreender o trabalho do interdiscurso na materialidade linguística.

Em primeiro lugar, observamos o efeito do interdiscurso na formulação [no seu idioma], que se sustenta em sentidos pré-construídos, exteriores ao dito, de uma posição discursiva que divide, no espaço de enunciação brasileiro (nisso, a ordem jurídica brasileira), aqueles que *falam* e aqueles que *não falam o idioma oficial* e, neste caso, aqueles que *possuem outro* idioma além daquele oficializado constitucionalmente – portanto, parte da organização do Estado, pelo Direito. Esse reconhecimento da diversidade linguística, da realidade multilíngue, não está *dito* no enunciado, mas é esse não-dito que sustenta o pré-construído de que há um idioma outro que *pode* ser utilizado para se dirigir à instituição de educação.

Essa *possibilidade* de se relacionar com a administração do Estado no *seu idioma* pode ser interpretada, à primeira vista, como uma prática da UFSM voltada para a *tolerância*⁴³ do direito linguístico de refugiados ou imigrantes de utilizar sua própria língua no acesso ao direito social à educação. É interessante considerar,

⁴³ A palavra “tolerância” é empregada, aqui, no sentido trabalhado por Arzoz (2007), como uma das formas de proteção dos direitos linguísticos na abordagem que concebe tais direitos como direitos humanos. A outra forma de proteção, conforme destacamos na revisão de literatura, é a *promoção*. Daí por que utilizaremos a palavra “tolerância” em itálico.

porém, que esse *efeito de possibilidade* se constitui em um momento específico da relação do migrante forçado com a instituição universitária: na *solicitação* de inscrição para participar do processo seletivo, ou seja, quando o indivíduo ainda está fora da instituição⁴⁴.

Essa *evidência da tolerância* aos direitos linguísticos nos conduz à segunda observação que fazemos no enunciado [A solicitação poderá ser realizada no seu idioma].

Assim, em segundo lugar, destacamos que, nesse enunciado, o verbo “poder” aparece no lugar do verbo “dever”, empregado sistematicamente em outros artigos da Resolução. A *possibilidade* de uso do *seu idioma*, formulada como uma concessão – diferente das formulações em que o verbo “dever” aparece materializando a taxatividade da norma editalícias –, recorta do interdiscurso uma certa posição discursiva no que diz respeito à relação entre o direito à língua – nesse caso, o direito ao uso da própria língua – no aparelho escolar.

Façamos um trabalho sobre os efeitos de sentido produzidos pelo emprego do verbo “poder” ou do verbo “dever” nessa formulação:

Exercício parafrástico 3 – UFSM – [A solicitação poderá ser realizada no seu idioma]

- a. O imigrante ou refugiado poderá realizar a solicitação no seu idioma, que é diferente da língua portuguesa.
- b. O imigrante ou refugiado poderá realizar a solicitação na língua portuguesa, mesmo que seu idioma seja outro.
- c. O imigrante ou refugiado poderá realizar a solicitação em qualquer idioma.

Sob o pré-construído de que existe outro idioma, as paráfrases em a. e b. reescrevem os sentidos produzidos em uma dada posição discursiva em que o uso da sua própria língua é tolerado pelo Estado no acesso ao direito social à educação; aqui, tolerado pela Universidade, instituição do aparelho ideológico escolar. Efeito de sentido diferente da paráfrase em c., em que a Resolução não sugere idioma para o

⁴⁴ Agradecemos ao Prof. Leandro Diniz que, em sua arguição na defesa desta Dissertação, nos atentou para este aspecto fundamental à análise.

requerimento; nem o idioma do refugiado [seu idioma] nem na Língua Portuguesa. Assim, ainda que o verbo “poder” se sustente em uma evidência de liberdade, impõe limites no uso deste ou daquele idioma na relação do refugiado ou imigrante com a Universidade.

O emprego do verbo “dever”, sistematicamente utilizado em outros enunciados da mesma Resolução, desloca o reconhecimento da diversidade linguística, desse outro idioma do refugiado ou do imigrante, para uma outra região de sentidos ocupada por uma outra posição discursiva. Por meio de outro exercício parafrástico, podemos observar o funcionamento discursivo do enunciado com o verbo “dever”.

Exercício parafrástico 4 – UFSM – [A solicitação deverá ser realizada no seu idioma]

- a. O imigrante ou refugiado deverá realizar a solicitação no seu idioma, que é diferente da língua portuguesa.
- b. É proibido ao imigrante ou ao refugiado realizar a solicitação em idioma diferente do seu.
- c. É proibido ao imigrante ou ao refugiado realizar a solicitação em língua portuguesa.

A substituição do verbo “poder” pelo verbo “dever” na paráfrase [A solicitação deverá ser realizada no seu idioma] produz efeitos de sentido bem diferentes dos possíveis com a formulação [A solicitação poderá ser realizada no seu idioma]. Como se observa nas paráfrases a., b., e c., o emprego do verbo “dever”, conforme os sentidos que se atribuem ao verbo no discurso jurídico, produziria efeitos de sentido de imposição ao refugiado ou ao imigrante o uso do seu próprio idioma, cuja implicação seria a proibição do uso de outros idiomas (b.), inclusive a proibição do uso da língua portuguesa (c.). Essa substituição do verbo “poder” pelo verbo “dever” afetaria, então, a evidência de liberdade que sustenta o discurso dos direitos humanos – neste caso, o direito linguístico no acesso ao direito social à educação.

Por outro lado, é de se considerar outros efeitos de sentido produzidos por essa substituição de verbos: o dever de uso do próprio idioma pelo refugiado ou imigrante no requerimento de solicitação de participação no Programa de acesso à educação da UFSM não seria uma prática voltada à promoção dos direitos linguísticos desses indivíduos? Ou seja: não seria um modo de o Estado garantir a não-discriminação, a

preservação e o reconhecimento jurídico desses outros idiomas, que não a Língua Portuguesa?

Assim, tanto a paráfrase [A solicitação deverá ser realizada no seu idioma] como o enunciado [A solicitação poderá ser realizada no seu idioma] são produzidas sob o efeito do pré-construído, elemento do interdiscurso, do não-dito, de que existe *outro idioma*, o do refugiado ou do imigrante. No entanto, sob esse mesmo pré-construído, derivam duas posições discursivas distintas no funcionamento das práticas de direitos linguísticos no acesso ao direito social à educação: uma posição discursiva de *tolerância* e uma posição discursiva de promoção. Dito de outro modo, o reconhecimento da realidade multilíngue pela Resolução, materializado na formulação [no seu idioma], irrompe como pré-construído de duas posições discursivas distintas: de um lado, o discurso da *tolerância* ao uso da própria língua; de outro, o discurso da promoção do uso da própria língua.

Essas duas posições discursivas distintas apontam para a contradição constitutiva dos processos discursivos de significação dos direitos linguísticos no acesso ao direito social à educação por imigrantes na UFSM. Outros recortes da Resolução contribuem para nosso gesto de interpretação.

Já referimos que, no § 4º do artigo 2º, a UFSM não admite no Programa “o imigrante que tenha concluído o Ensino Médio regular ou superior no Brasil”. Agora, no artigo 4º, para comprovação da escolaridade, quando o interessado não puder apresentar documentos comprobatórios, “deverá realizar o Exame Nacional do Ensino Médio e apresentar os requisitos exigidos para certificação do exame *como* Ensino Médio”:

Art. 4º A comprovação da escolaridade do interessado poderá ser feita por meio de documentação que será apreciada por Comissão Técnica designada pela PROGRAD.

§ 1º Quando não for possível a apresentação de documentos comprobatórios de escolaridade para ingresso no ensino superior, **o interessado deverá realizar o Exame Nacional de Ensino Médio** e apresentar os requisitos exigidos para certificação do exame como Ensino Médio, quais sejam:

I – indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio, no ato da inscrição, bem como a Instituição Certificadora;

II - possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos, no caso de ingresso no ensino superior, na data da primeira prova de cada edição do exame;

III - atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame e;

IV -atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação.

[...] (UFSM, 2016, grifo nosso).

A mesma IES que *não permite* o acesso ao Programa àqueles que tenham cursado o Ensino Médio no Brasil, *exige*, como alternativa para a comprovação de escolaridade, a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para fins de certificação de conclusão de estudos. Trata-se de uma restrição da UFSM em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que, no artigo 44, inciso III, prescreve que “A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [...] de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”, sem fazer qualquer especificação em relação ao país onde o Ensino Médio tenha sido concluído.

Para a Resolução, a certificação *como* Ensino Médio e a conclusão do Ensino Médio regular são diferentes. Compreendemos que essa diferença se identifica com a limitação do acesso do imigrante ao direito social à educação: afinal, se o imigrante já acessou o Ensino Médio no Brasil, perde a possibilidade de acessar o Programa de Educação da UFSM. A conjunção [como] na formulação [apresentar os requisitos exigidos para certificação do exame como Ensino Médio] tem como efeito de sentido o acesso ao efeito formal da certificação – ter concluído o Ensino Médio – e exclui a possibilidade de acesso aos efeitos materiais da obtenção da escolaridade, ou seja, exclui a possibilidade de o imigrante já ter feito uso do suposto direito subjetivo à educação.

A alternativa dada pela IES à impossibilidade de apresentar documentos comprobatórios da escolaridade é a submissão do imigrante aos critérios de certificação Exame Nacional do Ensino Médio; novamente, à submissão do imigrante ao reconhecimento do Estado. Essa exigência do ENEM para a comprovação da escolaridade traz elementos importantes para a compreensão da implicação entre direitos linguísticos e direito social à educação na UFSM. É que, como se pode observar nos incisos III e IV do § 1º do artigo 4, para a “certificação do exame como Ensino Médio”, é necessário que se atinja o mínimo de 500 pontos na redação.

O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tratam de explicar ao candidato do ENEM no que consiste essa Prova de Redação:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. **Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade.** Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. **Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa.** Você deverá, também, elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (MEC, 2017, grifo nosso⁴⁵).

Daí que a mesma Resolução que reconhece a diversidade linguística de imigrantes e refugiados e permite que o requerimento de solicitação de participação no Programa seja feito no “seu idioma” (artigo 3º, § 2º) dá como alternativa à impossibilidade de comprovação de escolaridade a submissão à Prova de Redação do ENEM, que exige “competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade” na produção de um texto que “deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa”. Assim, de um lado, a UFSM *proíbe* a conclusão de escolaridade anterior no Brasil e *autoriza* que o requerimento seja feito em outro idioma que não a Língua Portuguesa, reconhecendo que refugiados e imigrantes podem possuir outro idioma; de outro lado, a UFSM exige como alternativa de comprovante de escolaridade a certificação pelo ENEM, que, por sua vez, avalia competências desenvolvidas durante a escolaridade, entre as quais a competência de escrita formal em Língua Portuguesa.

Trata-se da tensão constitutiva que opõe o reconhecimento da realidade multilíngue à imposição da Língua Portuguesa como língua oficial no acesso ao direito social à educação; que opõe o discurso de facilitação e viabilização do acesso à educação por refugiados e imigrantes em condição de vulnerabilidade ao efeito de apagamento das diferenças entre esses indivíduos e os sujeitos do direito à educação ordinariamente reconhecidos no/pelo sistema jurídico-educacional.

Essa contradição entre o reconhecimento e apagamento de diferenças na prática de oferta de acesso à educação está textualizadas no recorte a seguir:

Art. 7º O aluno ingressante na forma desta Resolução terá os mesmos direitos e deveres dos demais alunos da UFSM, observando-se as Normas Regimentais e Estatutárias e a competência interna da PRAE (UFSM, 2017, grifo nosso).

⁴⁵Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: maio de 2018. Até o momento da escrita versão final desta Dissertação, a Cartilha da Redação do ENEM 2018 ainda não havia sido publicada.

No *caput* do artigo 7º, destacamos a designação “aluno ingressante” no lugar das designações “refugiado ou imigrante” ou “refugiado e imigrante”. Ao designar o ingressante por meio do Programa instituído pela Resolução como “aluno ingressante”, produz-se um efeito de sentido de igualdade entre esse aluno e os “demais alunos da UFSM” no que diz respeito aos “direitos e deveres” perante a Universidade.

No parágrafo único do artigo 7º, há elementos linguísticos para reafirmar nossa interpretação de que a tensão entre o reconhecimento e o apagamento da diferença é constitutiva dos processos discursivos que significam as práticas de oferta de vagas para imigrantes e refugiados na Educação Superior pública:

Parágrafo único. **A fase de adaptação** deve considerar que **o requerente poderá não ser fluente na língua portuguesa**, razão porque **deverá ser acompanhado por programas de acessibilidade linguística**. (UFSM, 2017, grifo nosso)

Em primeiro lugar, destacamos que a formulação [A fase de adaptação], emergente na Resolução justamente no artigo que afirma a igualdade de direitos e deveres entre refugiados ou imigrantes e os demais alunos da UFSM, parece marcar o funcionamento de um pré-construído. O funcionamento desse pré-construído produz um efeito de sentido que toma como evidência a existência de uma “fase de adaptação” na qual refugiados e imigrantes devem se adaptar a determinada ordem.

O sintagma [A fase de adaptação] é formulado sob efeito de um equívoco na ordem da língua: de um lado, o artigo definido “a”, que teria na língua a função de definir/determinar [fase de adaptação]; de outro, a impossibilidade de recuperar, na textualidade, o referente e o complemento dessa adaptação. Nesse ponto, a formulação [poderá não ser fluente na língua portuguesa] está em contradição com aquela previsão em que se reconhecia a possibilidade de o requerimento poder ser feito no idioma do refugiado ou do imigrante na formulação (ver exercícios parafrásticos 3 e 4).

A relação de complementariedade entre [a fase de adaptação] e [o requerente poderá não ser fluente na língua portuguesa] dá indícios de que a [fase de adaptação] é efeito de um pré-construído de que refugiados e imigrantes devem se adaptar à Língua Portuguesa. Os sentidos dicionarizados do verbo adaptar (-se): encaixar ou ajudar uma coisa a outra; fazer acomodar ou ajudar à visão; tornar apto; tornar-se adequado; tornar conveniente a; adequar; adaptar-se a um ambiente.

O verbo “poder” aparece como reconhecimento da realidade multilíngue, por um lado, e o verbo “dever” aparece como medida de silenciamento dessa realidade, por meio de “programas de acessibilidade linguística”, cuja formulação indeterminada – pela indefinição na preposição “por”, sem artigo, e pelo plural em “programas” – deixa à deriva os sentidos produzidos pela formulação [acessibilidade linguística].

O direito de uso da própria língua pelo refugiado ou imigrante, garantido na fase de requerimento, é apagado quando o indivíduo passa a ser designado como “aluno ingressante”, ou seja, quando se institucionaliza como sujeito de direito à educação na Universidade. A formulação [acessibilidade linguística] parece sustentada no funcionamento do pré-construído de que o sujeito não-fluente na língua oficial deve se submeter a essa ordem linguística para se constituir sujeito de direito; do direito à educação, neste caso.

O *direito linguístico* de uso da própria língua é reescrito como o *dever linguístico* de adaptar-se à língua da Universidade, à Língua Portuguesa, e o sujeito passivo dessa adaptação é o sujeito imigrante. A Universidade, assim, domestica (no sentido de tornar doméstico) o refugiado ou imigrante pela/na ordem da língua. Não é a Universidade que passará por uma “fase de adaptação” à realidade multilíngue reconhecida, mas o refugiado ou o imigrante que deverá se adaptar à língua da Universidade, elidindo os efeitos dessa realidade.

O artigo 7º da Resolução, inclusive seu parágrafo único, não são reescritos no Edital nº 001/2018. Essa não-repetição pode indicar que a Resolução, de um lado, tem uma natureza programática, enquanto o Edital, regulamentador, teria uma natureza mais procedimental. Outras diferenças entre os dois documentos são elementos importantes para a compreensão dos processos de significação do direito à língua no acesso ao direito social à educação.

O Edital nº 001/2018 tem título “Edital para Ingresso de refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade”. No Preâmbulo do Edital, diferentemente do Preâmbulo da Resolução, não são apresentadas as motivações do documento:

EDITAL PARA INGRESSO DE REFUGIADOS E IMIGRANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

Universidade Federal de Santa Maria, por meio da Pró-Reitoria de Graduação – Coordenadoria de Planejamento Acadêmico torna pública a abertura de **edital para ingresso de refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade** nos Cursos Técnicos, Tecnológico e de Graduação desta Universidade com início das

atividades para o 1o semestre letivo de 2018 (UFSM, 2018, grifo nosso).

Observa-se, nesse recorte, que a UFSM não repete no título o nome do Programa instituído pela Resolução – Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes, o que implicaria na formulação “Edital para Ingresso no Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade”. Trata-se de uma mudança de designação de “acesso”, na designação da Resolução, para “ingresso”, na designação do Edital.

Se considerado o sentido estabilizado das palavras “acesso” e “ingresso”, conforme foram dicionarizadas, pode-se dizer que as duas palavras fazem parte do mesmo campo semântico; muitas vezes são empregadas como sinônimos, inclusive. Numa perspectiva discursiva, porém, compreendemos que os processos de significação (de atribuição de sentido) de palavras e expressões são determinados pelas condições sócio-históricas de produção das formulações em que são empregados.

Sendo assim, entendemos que o trabalho sobre as designações “acesso” e “ingresso” dão elementos para a compreensão da contradição constitutiva das práticas de oferta de vagas para imigrantes e refugiados na Educação Superior no Brasil, no batimento entre os direitos linguísticos e o direito social à educação. No campo discursivo do direito à educação, a noção de acessibilidade tem sido empregada para se referir à acessibilidade de pessoas com deficiência (cf. SASSAKI, 2005; SCOTT JR. 2012).

No campo discursivo do direito à educação e das políticas públicas educacionais, então, formulações com a palavra “acesso” podem ser interpretadas como efeito do funcionamento do pré-construído que impõe ao sujeito uma deficiência. O “Programa de acessibilidade linguística” previsto pelo artigo 7º, parágrafo único da Resolução, parece ter sido formulado sob a marca do mesmo pré-construído: de que não falar a Língua Portuguesa é uma *deficiência* a ser sanada.

Como observamos, esse artigo 7º da Resolução não é reproduzido no Edital que o regulamenta. Também já dissemos que é nesse artigo 7º que está a previsão de que o “aluno ingressante [...] terá os mesmos direitos e deveres dos demais alunos da UFSM”. O item 3 do Edital, por sua vez, não consta na Resolução, e enuncia o seguinte:

O ingresso na Universidade Federal de Santa Maria através da Resolução N. 041/2016 somente poderá ser realizado uma única vez (UFSM, 2018).

Nesse item, a IES proíbe que o mesmo candidato *ingresse* mais de uma vez na Universidade Federal de Santa Maria por meio do Programa de Acesso à Educação e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade. Assim como a proibição de que o candidato tivesse concluído o Ensino Médio no Brasil (artigo 2º, § 4º da Resolução, repetido no item 6 do Edital), essa proibição de que o ingresso pelo Programa somente poderá se dar uma vez não tem resguardo na legislação constitucional e infraconstitucional sobre ingresso na Educação Superior, inclusive em regulamentações sobre ações afirmativas. A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, “Lei de Cotas”, não exige que, para serem contemplados pela Lei, egressos de escola pública, pretos, pardos, índios e pessoas com deficiência – grupos para os quais a legislação se direciona, também considerados vulneráveis sob algum aspecto – tenham concluído o Ensino Médio fora do Brasil ou estejam concorrendo às vagas reservadas pela primeira vez.

O artigo 2º, § 4º da Resolução e o item 3 do Edital, portanto, diferenciam refugiados e imigrantes em condição de vulnerabilidade de outros sujeitos de direito à educação superior no Brasil, aos quais não se aplica qualquer restrição quanto ao país onde tenham cursado o Ensino Médio ou ao número de vezes que tenham ingressado na Universidade. “Os *mesmos* direitos e deveres dos demais alunos da UFSM” são determinados pelo que neles não se inscreve e escreve: o *dever* de não ter concluído regularmente um nível de ensino no Estado brasileiro (ou às custas do Estado?) – art. 2º, § 4º; o *dever* de não ingressar na IES pelo Programa mais de uma vez; o *dever* de, numa “fase de adaptação”, adaptar-se à Língua Portuguesa e sanar sua deficiência linguística em um “Programa de acessibilidade linguística”.

Trata-se de sentidos que escapam à ordem (à lógica) do jurídico e das boas intenções das políticas institucionais de acesso à educação superior, portanto. Trata-se de sentidos que, numa abordagem materialista das práticas no interior do aparelho ideológico escolar, podem ser interpretadas como atravessadas por determinações de ordem ideológica, política e histórica que dividem os sujeitos no/do Estado e nas instituições entre os que lhe pertencem e não lhe pertencem. Esse imaginário de pertencimento, constituído pela disputa, no espaço de enunciação brasileiro, entre aqueles que falam e aqueles que não falam a Língua Portuguesa, determina as

práticas do Estado no que diz respeito aos direitos linguísticos no acesso ao direito social à educação.

4.2.2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Em 17 de novembro de 2017, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) divulgou o “Edital de Seleção para Ingresso de Pessoas em Situação de Refúgio nos Cursos de Graduação”⁴⁶, para ingresso em 2018/1. O Edital segue a Decisão n°366⁴⁷, que, já em 2015, sem expor no Preâmbulo qualquer rol substantivo de motivações da IES para elaborar o documento, aprovou as “Normas para Ingresso de pessoas em situação de refúgio em cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu da UFRGS”.

Diferentemente do que aconteceu com a IES analisada na seção anterior, no caso da UFRGS, chamamos a atenção para a decalagem temporal entre a aprovação da Decisão, de 2015, e a efetiva regulamentação e oferta das vagas para migrantes forçados, promovida pelo Edital apenas no final de 2017. Essa decalagem motiva-nos a prestar ainda mais atenção à relação entre os dois documentos, de modo a compreender os efeitos de sentido que se podem construir a partir de toda repetição ou discrepância entre uma e outra textualidade. Trata-se, de um lado, de um desafio para a organização da descrição dos dados, dada a complexidade dos dois documentos e, conseqüentemente, da comparação dos dois.

Nesse sentido, quanto à motivação da IES, assim como a Decisão, o Edital não apresenta qualquer rol de motivações para a instituição da seleção específica para migrantes forçados na UFRGS. Reiteramos que o termo “migrante forçado” é adotado por nós, justamente para captar a diversidade de designações tanto da prática de direito à educação como de seu público-alvo.

A designação do nome da prática de direito à educação superior da Decisão é “ingresso de pessoas em situação de refúgio em cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu da UFRGS”. Como veremos a seguir, essa designação é

⁴⁶ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/edital-de-ingresso-de-refugiados-2018-1>. Acesso em: maio de 2018.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-366-2015/view>; Acesso em: maio de 2018.

construída sobre uma disjunção operada na ordem jurídica entre diferentes espécies de migração forçada.

Logo no artigo 1º, a IES traz definições relativas ao público-alvo da prática:

Art. 1º - A Universidade Federal do Rio Grande do Sul viabilizará o ingresso, **como alunos**, de **pessoas em situação de refúgio** nos seus cursos de graduação e pós-graduação, bem como ingressantes no país decorrentes de reunificação familiar.

§1º - Para fins dessa Decisão, **equipara-se à situação de refúgio** pessoas que tenham obtido a regularização de sua situação no Brasil **por razões humanitárias**.

§2º - O ingresso de aluno com amparo na presente Decisão **somente** poderá ser utilizado **uma única vez** (UFRGS, 2015, grifo nosso).

No recorte acima, destacamos, no *caput* do artigo 1º, o sintagma “como alunos”, que determina a circunstância sob a qual as pessoas em condição de refúgio ingressarão nos cursos de graduação e pós-graduação da IES. A determinação cliva o sintagma e apaga outras possibilidades de interpretação da textualidade: é *como alunos* que as pessoas em situação de refúgio ingressarão no sistema de ensino; a possibilidade de o ingresso se dar em outra condição dentro do aparelho escolar – *como servidor*, por exemplo, é, textualmente, apagada, tal como evidencia o exercício parafrástico a seguir:

Exercício parafrástico 5 – UFRGS – [A Universidade Federal do Rio Grande do Sul viabilizará o ingresso, como alunos, de pessoas em situação de refúgio nos seus cursos de graduação e pós-graduação, bem como ingressantes no país decorrentes de reunificação familiar]

- a. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul somente viabilizará o ingresso de pessoas em situações de refúgio, bem como ingressantes no país decorrentes de reunificação familiar, nos seus cursos de graduação e pós-graduação, como alunos.

Como se observa no artigo 1ª da Decisão, a designação do público-alvo da prática é “pessoas em situação de refúgio”. A esse respeito, chama a nossa atenção o §1º, segundo o qual “equipara-se à situação de refúgio pessoas que tenham obtido a regularização de sua situação no Brasil por razões humanitárias”. Trata-se, novamente, da divisão operada pela ordem jurídica entre refúgio e outras formas de

migração forçada. Desta vez, o que se destaca é a tentativa de *equiparação*, promovida na textualidade, entre a condição de refúgio e a regularização por razões humanitárias. Na Decisão da IES, essa tentativa de equiparação é materializada no processo metonímico operado sobre/pelo significante *refúgio*, que condensa os sentidos juridicamente possíveis de migração forçada.

O Edital de Seleção repete a designação da prática de oferta de vagas e do público-alvo da prática como “ingresso de pessoas em situação de refúgio”. Limitando o *ingresso* apenas aos cursos de graduação – a Decisão contempla, também, cursos de pós-graduação –, o Edital apresenta em relação àquele documento outra diferença que nos interessa para o trabalho sobre a designação do público-alvo:

1 Da destinação

1.1 A seleção para ingresso no semestre de 2018/1 nos cursos presenciais contemplará as pessoas em situação de refúgio **que sejam portadoras de documentação comprobatória emitida pelo CONARE — Comitê Nacional para Refugiados** (UFRGS, 2017, grifo nosso).

Esse recorte nos permite avançar na discussão sobre a tentativa administrativa da IES de equiparar *refúgio a visto humanitário*, metonimizada no emprego do significante *refúgio* para a designação do público-alvo da prática. O trecho que destacamos no recorte indica que, apesar dessa tentativa, a prática ainda se mantém sujeita à ordem jurídica dominante, que determina, através das instituições do Estado – no caso, do Ministério da Justiça e do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) – quem é o sujeito de direitos garantidos à pessoa em situação de refúgio.

É o Estado, então, por meio de seus aparelhos jurídico e administrativo, que determina os limites da prática da IES para oferta de educação superior pública para migrantes forçados. Essa submissão da administração (da Universidade) ao jurídico (ao que determina o CONARE) permite observar a contradição que constitui a prática de políticas públicas no aparelho universitário: a alegada autonomia universitária, propugnada pelo artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁴⁸.

⁴⁸ “Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento) II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; VI - conferir graus, diplomas e outros títulos; VII - firmar contratos, acordos e convênios; VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos

A tensão constitutiva desse efeito de autonomia pode ser também interpretada a partir da leitura dos procedimentos estabelecidos pela IES para a que os migrantes forçados se inscrevam na seleção.

Os artigos 4º e 5º da Decisão dão as diretrizes para a inscrição:

Art. 4º - A UFRGS estabelecerá o período de candidaturas das pessoas em situação de refúgio para ingresso nos Cursos de Graduação, **publicando o edital correspondente**.

Art. 5º - O candidato a ingresso em cursos de graduação deverá submeter-se a processo seletivo individual, de caráter eliminatório, com critérios a serem divulgados pela Pró-Reitoria de Graduação, **tendo como finalidade que sejam atestados os conhecimentos necessários para o satisfatório acompanhamento e cumprimento do curso pretendido**.

§1º - A Pró-Reitoria de Graduação ficará responsável por designar a banca de três avaliadores, composta de ao menos um professor vinculado à respectiva área de conhecimento correspondente à vaga de graduação.

§2º - A universidade dará primazia ao ingresso de refugiados e pessoas regularizadas no Brasil por razões humanitárias, em relação aos solicitantes com protocolos que estejam tramitando no Comitê Nacional de Refugiados (CONARE) (UFRGS, 2015).

No §2º, damos destaque à repetição da divisão que o discurso opera entre aqueles migrantes forçados que já tiveram seu *status* jurídico definido pelo Estado e aqueles que ainda não o tiveram. Assim, além da divisão [refugiados] x [pessoas regularizadas no Brasil por razões humanitárias], há uma terceira categoria de migrantes forçados preterida pela Universidade – [solicitantes] de protocolo já encaminhados ao CONARE. Nesse ponto, reiteramos nossa interpretação de que opera, aí, o pré-construído que funciona nos discursos sobre o lugar do não-brasileiro no acesso a direitos fundamentais sociais garantidos pelo Estado. A IES não considera, portanto, a possível condição de vulnerabilidade que caracteriza a migração forçada, mas se atém aos mecanismos de legitimação jurídica criados pelo Estado.

O artigo 4º remete a decisão ao Edital regulatório da oferta de vagas, que deverá estabelecer o período de candidaturas. Assim dispõe, nesse sentido, o item 2 do Edital:

2 Da inscrição

2.1 A inscrição deverá ser realizada **exclusivamente** no período de **04/12/2017 a 12/12/2017**, através de abertura de processo administrativo no

referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos; X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas" (BRASIL, 1996).

Protocolo Geral da UFRGS (Av. Paulo Gama, nº 110, Porto Alegre, RS — Prédio Anexo I da Reitoria, térreo), acompanhado de **toda a documentação** comprobatória de sua condição de refugiado e demais documentos **obrigatórios exigidos** no item 3.1 deste edital (UFRGS, 2017).

Como se observa, a IES conferiu às pessoas interessadas em participar do Processo Seletivo o tempo de 9 (nove) dias para, presencialmente, abrirem o processo administrativo de inscrição. Destacamos, nesse recorte, o funcionamento discursivo da indefinição do pronome [toda], no item 2.1, no segmento [acompanhado de **toda** a documentação comprobatória de sua condição de refugiado e demais documentos **obrigatórios exigidos** no item 3.1 deste edital]. Essa análise contribui para nossa interpretação de que essa indefinição irrompe como da ordem do excesso, ainda mais relacionando-a ao determinante [obrigatórios exigidos]. Veja-se a paráfrase realizada no exercício parafrástico a seguir:

Exercício parafrástico 6 – UFRGS – [acompanhado de **toda** a documentação comprobatória de sua condição de refugiado e demais documentos **obrigatórios exigidos** no item 3.1 deste edital]

- a. Acompanhado da documentação comprobatória de sua condição de refugiado e demais documentos constantes no item 3.1 deste Edital.

Desfeita das perífrases (dos excessos de palavras) do enunciado textualizado no Edital, a paráfrase em a. produz um efeito de sentido diferente. Ainda que se exijam documentos para a inscrição no Processo Seletivo, o que é compreensível considerando ser a UFRGS uma instituição pública regida por normas de controle administrativo, na paráfrase em a. podemos observar outra possibilidade de enunciar essa exigência. No entanto, a textualidade do item 2.1 materializa a vigilância sobre o público-alvo da prática de oferta de vagas na educação superior. Em a., a supressão do [toda] e a substituição de [obrigatórios exigidos] por [constantes] produz efeito de sentido que atenuaria essa vigilância. Diferentemente, as “escolhas lexicais”⁴⁹ do enunciado irrompem como pré-construído dessa posição discursiva que representa o sujeito migrante forçado – refugiado ou portador de visto humanitário, no caso da

⁴⁹ Entre aspas justamente porque, sabemos, não se trata de escolha deliberada, mas efeito ideológico.

UFRGS – como aquele para quem o acesso à educação superior não é direito, mas concessão do Estado, através da instituição universitária.

O funcionamento das estruturas linguísticas da negação, ainda no item 2, contribuem para esse efeito de sentido.

2 Da inscrição

[...]

2.2 **Não** serão aceitas outras formas de inscrição **senão** aquela elencada no item 2.1 deste Edital.

2.3 Serão **indeferidas** as inscrições fora do prazo e da forma previstas no item 2.1 deste edital.

2.4 Serão **indeferidas** as inscrições que **não** apresentarem os documentos exigidos no item deste edital.

2.5 É permitida a inscrição em **apenas** uma opção de curso, **exclusivamente** dentro das possibilidades elencadas no item 5.6 deste edital.

2.6 Após a realização da inscrição, **não** será permitido ao candidato modificar a opção de Curso (UFRGS, 2017).

Nesse recorte, podemos observar o excesso de formas linguísticas de negação em todos os itens do Edital relacionados à inscrição. Novamente reconhecendo a necessidade de a universidade pública estabelecer parâmetros para o acesso ao serviço educacional público, interpretamos esse excesso da negação como efeito do pré-construído que, no limite, sustenta os sentidos de exclusão dos migrantes forçados do acesso à educação superior. Chama-nos atenção que, diante da potencial vulnerabilidade com que o público-alvo da prática de oferta de educação superior sai de seu país de origem e chega ao Brasil, fiquem tão excessiva, na ordem da língua, as condições de *negação* da possibilidade de acesso à educação pública superior.

O interessante é que, com a nossa análise sobre a materialidade linguística do Edital, podemos interpretar a contradição *inclusão-exclusão* que constitui a prática de oferta do direito à educação, o que nos permite avançar para a discussão do lugar da língua – do direito à língua – no acesso à educação por migrantes forçados no Brasil. No caso da UFRGS, as formulações do item sobre a documentação obrigatória para inscrição, constantes no item 3 do Edital, chamam a nossa atenção.

3 Da documentação obrigatória para inscrição

3.1 No ato da inscrição, deverão ser apresentados os documentos a seguir elencados:

3.1.1 Requerimento padrão de inscrição, devidamente preenchido e assinado, modelo disponível no Anexo II deste edital e no site da Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS

(<http://www.ufrgs.br/proerad/processos-seletivos/ingresso-extravestibular>);

3.1.2 Cópia do Documento de identidade de estrangeiro (RNE) ou do Documento Provisório de Identidade de Estrangeiro **dentro do prazo de validade.**

3.1.3 Cópia do Atestado expedido pelo CONARE que comprove sua situação de refugiado ou comprovação do visto humanitário emitido pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) dentro do prazo de validade.

3.1.4 Cópia da documentação comprobatória de conclusão de Ensino Médio, que poderá ser:

I - Certificado de Conclusão do Ensino Médio, seja na modalidade de ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público brasileiro competente, **OU**

II - Certificado de Conclusão do Ensino Médio expedido no exterior acompanhado de parecer de equivalência emitido por secretaria de estado de educação brasileira; **OU**

III - Certificação de conclusão pelo ENEM (certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio), **OU**

IV - Certificação de conclusão pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos — ENCCEJA, ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos, realizados pelos sistemas estaduais brasileiros de ensino, **OU**

V - Certificado de Conclusão do Ensino Médio validado pelo CONARE, **OU**

VI - Diploma de Ensino Superior reconhecido no Brasil na forma da Lei, **OU**

VII - Documentação comprobatória de Ensino Superior validada pelo CONARE, **OU**

VIII - Certificado de Conclusão do Ensino Médio expedido no exterior acompanhado de Protocolo de solicitação de equivalência de estudos em secretaria de estado de educação Brasileira (UFRGS, 2017).

Nosso gesto analítico inicia-se com a observação de que, nesse recorte, os *grifos não são nossos*, tampouco as inscrições em letras maiúsculas que fazem com que nos chamem especial atenção as repetições da conjunção alternativa [**OU**] no item 3.1.4. Interpretamos que a repetição dessa conjunção poderia produzir o efeito de sentido de facilitação do acesso à educação, de benevolência da instituição universitária com as múltiplas condições documentais com que os migrantes forçados que constituem o público-alvo da oferta de vagas chegam ao Brasil.

No entanto, o que nos chama a atenção é que, em todas as formulações, logo após o nome do documento, há uma determinação que indica a necessidade de que a documentação atenda a alguma especificidade: [reconhecidos pelo órgão público brasileiro competente]; [emitido por secretaria de estado de educação brasileira]; [certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio]; [realizados pelos sistemas estaduais brasileiros de Ensino]; [validado pelo CONARE]; [acompanhado de Protocolo de solicitação de equivalência de estudos em secretaria de estado de educação Brasileira].

Assim, entre o excesso das alternativas de documentação oferecidas pela IES e o excesso das especificidades documentais, produz-se um efeito de sentido diferente daquele de facilitação e benevolência da IES, mas, novamente, de recrudescimento e burocratização do ingresso do migrante forçado na Universidade.

Efeito de sentido instaurado, justamente, na contradição *inclusão-exclusão* que opera na prática de oferta de vagas na educação superior pública.

Toda essa documentação, conforme o item 3 do Edital, deve ser juntada ao [Requerimento padrão de inscrição, devidamente preenchido e assinado] (item 3.1.1) e a uma Carta de intenções com a justificativa para a candidatura do Curso pretendido, no caso de o Curso exigir tal justificativa:

3.1.5 Carta de intenções com a justificativa para a candidatura ao curso pretendido (apenas para os cursos que tenham como critério de seleção a análise da Carta de intenções, conforme elencado no item 5.6 deste edital).

3.2 **O não** preenchimento do requerimento padrão de inscrição indicado no item 3.1.1 deste edital, **assim como o seu preenchimento incorreto ou incompleto**, ou sem assinatura do candidato, resultará no indeferimento da inscrição.

3.3 **A não** apresentação, assim como a apresentação **incompleta** ou irregular dos documentos elencados no item 3.1 deste edital resultará no **indeferimento** da inscrição (UFRGS, 2017, grifos nossos⁵⁰).

Destacamos, nesse recorte, também, as estruturas linguísticas da negação nas formas [não], [incorreto], [incompleto], [incompleta], [indeferimento]: são reiteradas as condições de negação do acesso do migrante forçado à Universidade. A esse propósito, constatamos que não há, nem na Decisão nem no Edital, qualquer previsão quanto à possibilidade de o migrante forçado interessado no Processo Seletivo interpor recurso contra quaisquer de suas regras ou resultados. Também, não há qualquer observação no sentido de que os migrantes forçados pudessem realizar a inscrição em outro idioma que não a Língua Portuguesa – aliás, idioma no qual foram escritos todos os documentos regulatórios do Processo Seletivo.

Essa constatação conduz-nos de volta à Decisão, especificamente ao seu artigo 5º, segundo o qual Edital regerá [processo seletivo individual, de caráter eliminatório, com critérios a serem divulgados pela Pró-Reitoria de Graduação, **tendo como finalidade que sejam atestados os conhecimentos necessários para o satisfatório acompanhamento e cumprimento do curso pretendido**]. Nesse recorte, nosso destaque leva-nos à análise da natureza comprobatória e meritocrática do processo seletivo. A falta do rol de motivações da IES, que identificamos no início do nosso gesto analítico, retorna no recorte sob a forma de exigência: exigência de o migrante forçado tenha conhecimentos necessários a *satisfazer* as demandas do curso pretendido.

⁵⁰ A partir daqui, os grifos voltam a ser nossos.

Produz-se, nesse recorte, o efeito de sentido de que a necessidade de promover ao migrante forçado o acesso ao direito social à educação, como forma de integração e inclusão social, não é a motivação da IES para a realização do Processo Seletivo, mas, sim, o que o motiva é o ritual meritocrático de avaliação de conhecimentos que caracteriza o funcionamento da instituição universitária.

5.1 É prerrogativa da Comissão de Graduação de cada curso a indicação do número de vagas e a adoção de um ou mais dos critérios de seleção a seguir elencados:

I - Prova escrita;

II - Prova prática;

III - Entrevista seguindo roteiro comum a todos os candidatos;

IV - Carta de Intenções com justificativa para a candidatura ao curso pretendido (UFRGS, 2017).

Desses conhecimentos, concentraremos o foco de nossa análise nos conhecimentos de Língua Portuguesa exigidos para o ingresso e a permanência na IES.

Assim, no quadro 10, organizamos os idiomas aceitos e os critérios de seleção adotados por cada Curso ofertado no Processo Seletivo da UFRGS:

Curso	Língua da Prova Escrita*	Língua da Entrevista (peso na nota final % – idioma)	Língua da Carta de Intenções
1- Agronomia		50% - Português	50% - Português, Espanhol ou Inglês
2- Biomedicina		70% - Português, Espanhol, Inglês ou Italiano	30% - Português, Espanhol, Inglês ou Italiano
3- Comunicação Social – Publicidade e Propaganda		100% - Português	
4- Dança		100% - Português, Espanhol ou Francês	
5- Engenharia de Controle e Automação	100% - Português		
6- Engenharia Física	100% - Português		
7- Engenharia Química	100% - Português		
8- Física – Bacharelado	100% - Português ou Inglês		
9- Física Astrofísica – Bacharelado	100% - Português ou Inglês		
10- Física – Licenciatura Noturno	100% - Português ou Inglês		
11- Física – Licenciatura	100% - Português ou Inglês		
12- Geografia	50% - Português ou Espanhol	30% - Português ou Espanhol	20% - Português ou Espanhol

13- História – Diurno		100% - Português	
14- História – Noturno		100%- Português	
15- Museologia		50% - Português, Inglês, Espanhol ou Francês	50% - Português, Inglês, Espanhol ou Francês
16- Música – Bacharelado em Música Popular	**		30% - Português
17- Pedagogia	60% - Português	40% - Português	
18- Serviço Social		70% - Português, Espanhol ou Italiano	30% - Português, Espanhol ou Italiano
19- Zootecnia		50% - Português, Espanhol ou Inglês	50% - Português ou Inglês

Quadro 10 Critérios de seleção e idiomas aceitos – UFRGS

Fonte: do autor.

*O percentual indica o peso da prova na composição da nota final do candidato

** Os outros 70% da avaliação do curso de Música são preenchidos por Prova Prática, de música.

A partir da organização do quadro 10, constatamos que nove cursos adotaram a Prova Escrita como critério de seleção. Conforme prevê o item 5.8 do Edital, [Para os cursos cujo critério de seleção seja Prova Escrita, o candidato deverá consultar o programa das provas no Anexo I deste edital e observar o(s) **idioma(s) aceito(s) pela Banca de Avaliação do curso**].

Assim, entre os nove cursos que adotaram a Prova Escrita, as previsões do Edital quanto à língua da prova foram as seguintes: quatro cursos determinaram que [a prova **deverá** ser realizada em português] – Pedagogia, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Física e Engenharia Química; quatro cursos determinaram que [o candidato **poderá optar** por realizar a prova em português ou inglês] – Física - Bacharelado; Física Astrofísica - Bacharelado; Física - Licenciatura Noturno; e Física – Licenciatura; e para 1 (um) dos nove cursos [o candidato **poderá optar** por realizar a prova em português ou espanhol] – Geografia.

Em resumo, as possibilidades de idioma para a realização da Prova Escrita são as seguintes: apenas Português (4); em Português ou em Inglês (4); e em Português ou em Espanhol (1). Portanto, o Português aparece, seja como *possibilidade* seja como *dever* para a realização da Prova Escrita, em todos os cursos que adotaram esse critério: em quatro como única opção, na forma [**deverá**] – como *dever*, portanto;

em cinco como *possibilidade*, na forma [**poderá optar**], junto ao Inglês e ao Espanhol⁵¹.

Tabela 1 Idioma para a realização da Prova Escrita – UFRGS

Língua	F (ocorr.)
Português - dever	4
Português - opção	4
Espanhol - opção	4
Inglês - opção	1

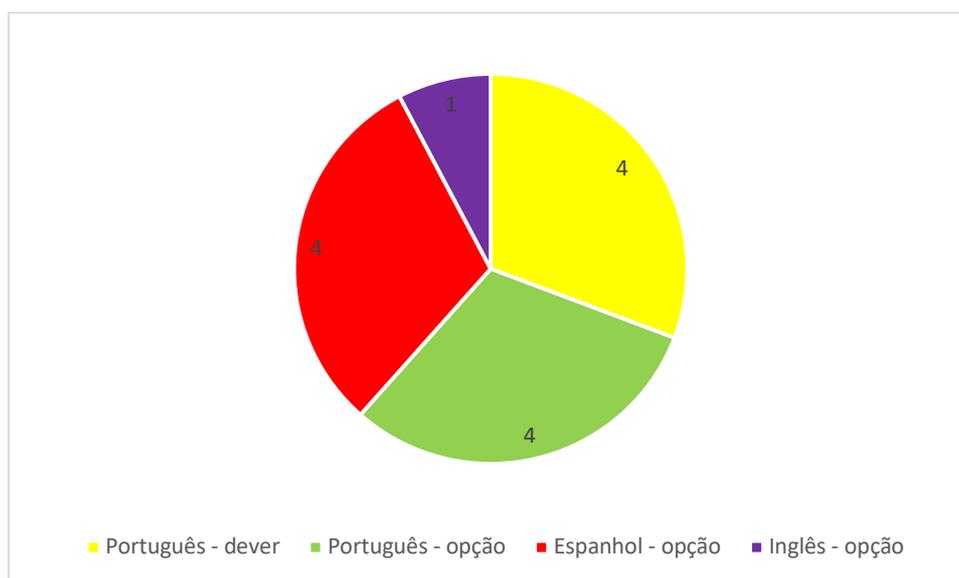


Figura 7 Idioma para a realização da Prova Escrita – UFRGS
Fonte: do autor.

Destacamos que, dos quatro cursos que estabelecem que a Prova Escrita apenas poderá ser feita em Português, três deles – as Engenharias – adotaram a Prova Escrita como único critério de seleção. O outro Curso que exclusiviza o Português como língua para a Prova Escrita, Pedagogia, ainda compôs a seleção da Entrevista.

A esse propósito, o quadro 10 permite observar que a Entrevista foi adotada como critério de seleção por 11 (onze) dos 19 (dezenove) cursos oferecidos. As

⁵¹ Chamamos atenção para o itálico que utilizamos em *possibilidade* e em *dever*: essa marca tipográfica deve-se, justamente, ao fato de trabalharmos os sentidos produzidos por essas previsões editalícias na relação entre direito à língua e direito à educação.

previsões do Edital quanto à língua da Entrevista foram as seguintes: 5 (cinco) cursos determinam que [o candidato **deverá** realizar a entrevista em português] – Agronomia, Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, História - Diurno, História - Noturno e Pedagogia; 1 (um) curso determinou que [o candidato **poderá optar** por realizar a entrevista em português, espanhol, inglês ou italiano] – Biomedicina; 1 (um) curso determinou que [o candidato **poderá optar** por realizar a entrevista em português, inglês, espanhol ou francês] – Museologia; 1 (um) curso determinou que [o candidato **poderá optar** por realizar a entrevista em português, espanhol ou inglês] – Zootecnia; 1 (um) curso determinou que [o candidato **poderá optar** por realizar a entrevista em português, espanhol ou italiano] – Serviço Social; 1(um) curso determinou que [o candidato **poderá optar** por realizar a entrevista em português, espanhol ou francês] – Dança; e 1(um) curso determinou que [o candidato **poderá optar** por realizar a entrevista em português ou espanhol] - Geografia.

Em resumo, as possibilidades de idioma para a realização da Entrevista são as seguintes, apresentadas na tabela 2 e na figura a seguir.

Tabela 2 Idioma para a realização da Entrevista – UFRGS

Língua	F (ocorr.)
Português - dever	5
Português - opção	7
Espanhol - opção	6
Inglês - opção	3
Italiano - opção	2
Francês - opção	2

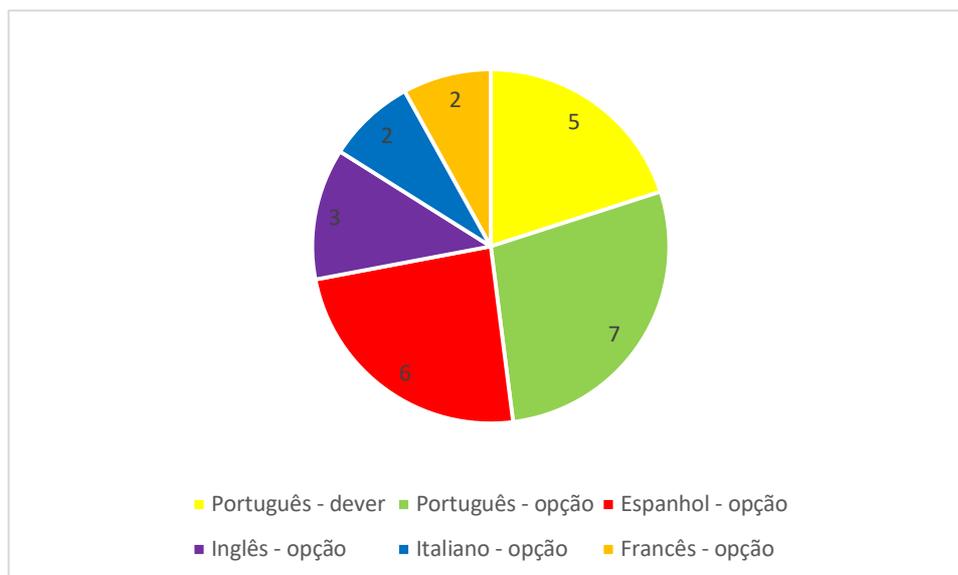


Figura 8 Idioma para a realização da Entrevista – UFRGS
Fonte: do autor.

Destacamos que, dos cinco cursos que estabelecem que a Entrevista apenas poderá ser feita em Português, três deles – Comunicação Social-Publicidade e Propaganda, História-Diurno e História-Noturno – adotaram a Entrevista como único critério de seleção. Os outros dois Cursos adotaram outros critérios: Pedagogia exigiu também a Prova Escrita, como já explicamos; e Agronomia adotou como critério a Carta de Intenções.

A propósito da Carta de Intenções, 7 (sete) dos 19 (dezenove) cursos ofertados exigiram Carta de Intenções como critério de seleção dos migrantes forçados às vagas na educação superior. As previsões do Edital quanto à língua da Entrevista são as seguintes: 1 (um) curso determina que [a carta de intenções **deverá** ser escrita em português] – Música; 1 (um) curso determina que [a Carta de Intenções **poderá** ser escrita em português, espanhol, inglês ou italiano] – Biomedicina; 1 (um) curso determina que [a Carta de Intenções **poderá** ser escrita em português, inglês, espanhol ou francês] – Museologia; 1 (um) curso determina que [a Carta de Intenções **poderá** escrita em português, espanhol ou inglês] – Agronomia; 1 (um) curso determina que [a Carta de Intenções **poderá** ser escrita em português, espanhol ou italiano] – Serviço Social; 1(um) curso determina que [a Carta de Intenções **poderá** ser escrita em português ou espanhol] – Geografia; e 1 (um) curso determina que [a Carta de Intenções **poderá** ser escrita em português ou inglês] – Zootecnia.

Em resumo, as possibilidades de idioma para a realização da Entrevista são as seguintes, apresentadas na tabela 3 e na figura 9, a seguir.

Tabela 3 Idioma aceito para a Carta de Intenções – UFRGS

Língua	F (ocorr.)
Português- dever	1
Português - opção	6
Espanhol - opção	5
Inglês - opção	3
Italiano - opção	2
Francês - opção	1

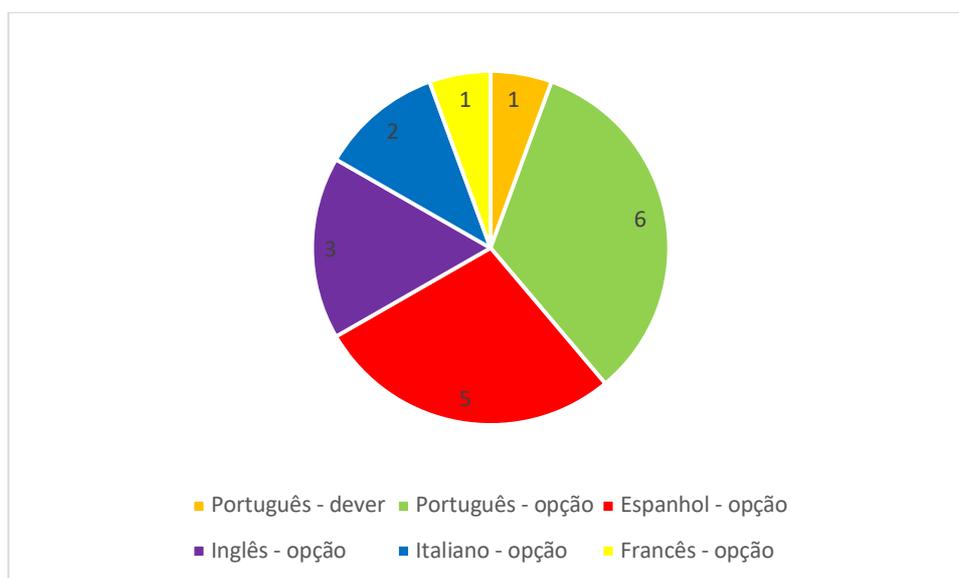


Figura 9 Idioma aceito para a Carta de Intenções – UFRGS

Fonte: do autor

A diversidade de cores da figura 9, sobre a Carta de Intenções, e das figuras 7 e 8, sobre a Prova Escrita e a Entrevista, respectivamente, ilustra o *efeito de possibilidade* que caracteriza a exigência quanto às línguas através das quais os candidatos migrantes forçados podem realizar as etapas estabelecidas pela UFRGS para ingresso na instituição. Esse efeito de sentido é também produzido pela conjunção [OU], conforme já destacamos.

Diante desse efeito de sentido possível, emergem alguns questionamentos: por que o(s) idioma(s) aceitos são diferentes a depender do Curso?; como se determina qual(is) idioma(s) são aceitos para o Curso?; os idiomas aceitos coincidem com os idiomas falados pelos migrantes forçados que constituem o público-alvo atingido pela oferta de vagas?; o migrante forçado ingressante que tenha *optado* por outro idioma

que não o português pode utilizar esse idioma do ingresso para permanência no cotidiano universitário?

Uma vez que nosso arquivo é composto apenas dos documentos institucionais da UFRGS – Decisão e Edital –, esta pesquisa não tem alcance empírico para responder a esses questionamentos. No entanto, ainda a leitura da materialidade dos documentos nos traz elementos importantes para nossa discussão sobre os direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito à educação e mais: sobre o modo como a relação direitos linguísticos/direito à educação sobredetermina a constituição da subjetividade do sujeito migrante forçado no Estado brasileiro.

Nesse sentido, de volta aos documentos, destacamos o artigo 7º da Decisão e o item 7.2 do Edital.

Art. 7º - O **aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará** as atividades em seu curso acadêmico **após a apresentação**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, do certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (UFRGS, 2015).

7.2 O candidato classificado dentro do número de vagas iniciará as atividades acadêmicas em seu curso após a apresentação do Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros — Celpe-Bras.

7.2.1 Para iniciar as atividades de seu curso em 2018/1, o candidato deverá apresentar o documento descrito no item 7.2 até o dia **16/02/2018** na Divisão da Vida Acadêmica/DECORDI (Av. Paulo Gama, nº 110, Porto Alegre, RS — Prédio Anexo I da Reitoria, térreo) (UFRGS, 2017).

No *caput* do artigo 7º, destacamos a contradição que opera no segmento [**aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará** as atividades em seu curso acadêmico **após a apresentação (...)** do certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros]. No recorte, pela designação [**aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará** as atividades], produz-se o efeito de sentido de que, uma vez atendidos os critérios de seleção – Prova Escrita e/ou Entrevista e/ou Carta de Intenções –, o migrante forçado já é considerado parte do corpo discente da Universidade. No entanto, a análise do funcionamento do sintagma adverbial [após a apresentação] permite-nos interpretar efeito de sentido diferente. Nesse sentido, propomos o exercício parafrástico a seguir:

Exercício parafrástico 6 – UFRGS – [O **aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará** as atividades em seu curso acadêmico **após a apresentação**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, do certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros]

- a. O aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará as atividades em seu curso acadêmico **se apresentar**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, o certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros.
- b. O candidato selecionado nessa condição iniciará as atividades em seu curso acadêmico será considerado aluno de graduação ingressante na Universidade se apresentar **se apresentar** junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, o certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros.
- c. O migrante forçado somente iniciará as atividades em seu curso acadêmico **se apresentar**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, o certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, momento em que será considerado aluno de graduação ingressante.

Assim, as paráfrases a., b. e c. reescrevem os sentidos produzidos pelo recorte e permitem observar que o sintagma [**após a apresentação**] funciona não como uma circunstância de tempo, mas como uma *condição* que determina a situação acadêmica do migrante forçado na UFRGS: será considerado aluno de graduação somente aquele migrante forçado que, já tendo sido aprovado em todas as etapas da seleção, apresentar o Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras).

A condição acadêmica do migrante forçado que, aprovado nos critérios de seleção, não apresentar o Celpe-Brasil, é prevista no §1º do artigo 7º da Decisão e no item 7.2.2 do Edital:

Art. 7º

§1º - O **aluno** que não possuir o Celpe-Bras **obterá um vínculo sem atividades** no curso de graduação nos seus dois primeiros semestres acadêmicos e **terá acesso** ao curso intensivo no PPE – Programa de Português para Estrangeiros (UFRGS), devendo apresentar semestralmente à PROGRAD **os atestados de frequência e aproveitamento para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS.**(UFRGS, 2015)

7.2.2 O **candidato** que não possuir o Celpe-Bras, deverá comparecer até o dia **16/02/2018** na Divisão da Vida Acadêmica/DECORDI para manifestar no processo administrativo seu **compromisso em obter a certificação solicitada**. Esse candidato obterá um **vínculo sem atividades** no curso de graduação em até dois semestres acadêmicos consecutivos e **deverá fazer**

sua inscrição em curso intensivo no Programa de Português para Estrangeiros (UFRGS) — PPE, devendo apresentar semestralmente à Divisão da Vida Acadêmica/DECORDI **os atestados de frequência e aproveitamento para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS.** (UFRGS, 2017)

Assim, o migrante forçado que não apresentar o Celpe-Bras na data estabelecida pelo Edital obtém o que a IES chama de [vínculo sem atividades], que coloca à deriva a situação acadêmica do migrante forçado que, superado os critérios de seleção, não apresenta o Certificado.

Nesse sentido, destacamos o equívoco na designação [**aluno**], empregada na Decisão, e a designação [**candidato**], empregada no Edital, que materializa a tensão inclusão/exclusão que constitui a relação entre a língua e o acesso ao direito à educação superior. Também, se, na Decisão, a IES determina que o migrante forçado que não tiver o Celpe-Bras [**terá acesso**] a curso intensivo no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) promovido pela Universidade, no Edital, diferentemente, o migrante forçado deverá [manifestar no processo administrativo seu compromisso em obter a certificação solicitada] e [**deverá fazer sua inscrição em curso intensivo**] do PPE. Os equívocos [aluno] x [candidato] e [terá acesso] x [deverá fazer sua inscrição] materializam o jogo contraditório que inclui-exclui, em função da língua, o migrante forçado da instituição universitária pública.

Ainda que apresentação dos atestados de frequência e aproveitamento no curso do PPE sejam necessários [**para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS**], o Celpe-Bras ainda precisa ser apresentado nos 365 dias que seguem o *ingresso* do migrante forçado na instituição, conforme preveem o artigo 7º, §2º, da Decisão, e o item 7.2.2.1 do Edital:

Artigo 7º

§2º O aluno ingressante com base na presente Decisão deverá apresentar em até 365 dias, contados de seu ingresso, o certificado Celpe- Bras, **sob pena de extinção de seu vínculo com a UFRGS.** (UFRGS, 2015)

7.2.2.1 O candidato que não possuir o Celpe-Bras deverá apresentar até o dia **25/01/2019**, em consonância com os prazos estabelecidos na Decisão nº 366/2015 do CONSUN, o certificado Celpe-Bras, **sob pena de extinção de seu vínculo com a UFRGS** (UFRGS, 2017).

[**Sob pena de extinção de seu vínculo com a UFRGS**] e [**para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS**] colocam o Exame Celpe-Bras – a língua portuguesa, portanto – como condicionante para o acesso ao direito social à

educação, como condicionante da matrícula regular do migrante forçado na Universidade:

§3º - **A qualquer tempo poderá o aluno apresentar o certificado de proficiência Celpe-Bras, ficando dispensado da frequência e aproveitamento junto ao PPE – Programa de Português para Estrangeiros**, bem como sendo viabilizada matrícula regular nas atividades acadêmicas do curso, no período indicado no calendário acadêmico da Universidade. (UFRGS, 2015)

7.3 **A qualquer tempo o candidato poderá apresentar o certificado Celpe-Bras, ficando dispensado da frequência e aproveitamento junto ao PPE** (UFRGS) e sendo encaminhado para matrícula conforme as datas previstas em Calendário Escolar (UFRGS, 2017).

§4º - O PPE – Programa de Português para Estrangeiros (UFRGS) dará preferência de matrícula aos estudantes ingressos pela via dessa Decisão, sendo garantida a gratuidade nos primeiros dois semestres do PPE, **desde que ainda não possuam certificação de proficiência Celpe-Bras**. (UFRGS, 2015)

7.3.1 O PPE (UFRGS) dará preferência de matrícula aos ingressantes através deste processo seletivo, sendo garantida a gratuidade nos primeiros dois semestres do PPE, **desde que ainda não possuam certificação de proficiência Celpe-Bras** (UFRGS, 2017).

§5º - **A continuidade do aprimoramento do domínio** da língua portuguesa **podrá ser realizada** através de matrícula em disciplina de graduação de português como língua adicional ofertada nessa universidade (UFRGS, 2015).

§6º - Será suspensa a exigibilidade da matrícula e aproveitamento do PPE – Programa de Português para Estrangeiros, no caso de descontinuidade ou de não oferecimento de turmas compatíveis com o nivelamento do aluno, **não eximindo, no entanto, o aluno ingressante de apresentar ao tempo devido o certificado de proficiência Celpe-Bras** (UFRGS, 2015).

Essa exaustividade de recortes serve-nos para mostrar, na textualidade do documento que oferece vagas para migrantes forçados na UFRGS, a determinação do acesso à educação superior pela apresentação ou não do Celpe-Bras. Apresentar ou não apresentar o Certificado determina a realização ou não de matrícula regular, a dispensa ou não de frequência e aproveitamento em curso do Programa de Português para Estrangeiros, a gratuidade e a preferência de cursar esse Curso.

O Celpe-Bras vem sendo aplicado como exame de proficiência no Brasil desde 1998 e, desde 2009, é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), segundo informa o próprio Inep em sua página oficial⁵². Na página de inscrição no Exame, encontramos que

⁵² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

o Celpe-Bras é um Exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e **no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país**⁵³⁵⁴.

No destaque, podemos observar a assunção do Estado brasileiro, através da sua administração direta – Ministério da Educação e Ministério das Relações Exteriores (MRE) – e de sua administração indireta – Inep – legitimar e reconhecer o Celpe-Bras como critério para a ingresso na educação superior. Assim, entre o [candidato] migrante forçado e o [aluno] migrante forçado, irrompe uma memória da língua que se materializa na exigência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros pela UFRGS.

Esse funcionamento da língua como determinante para o acesso ao direito à educação também é interpretado no nosso gesto analítico sobre os documentos institucionais da oferta de vagas para migrantes forçados na Universidade Federal de Pelotas. Tratamos da descrição e da análise desse documento na Seção que segue.

4.2.3 Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Considerando as regularidades já apontadas nas seções anteriores, sobre a UFSM e a UFRGS, nesta Seção, organizamos a descrição dos documentos institucionais de oferta de vagas para migrantes forçados na UFPel de modo mais pontual, que atenda ao interesse de demonstrar que tais regularidades também se identificam nessa Universidade.

⁵³ Disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

⁵⁴ O Celpe-Bras tem sido objeto de inúmeros estudos na área da Linguística. A própria UFRGS, em página exclusivamente dedicada ao Certificado, lista 177 (cento e setenta e sete) trabalhos publicados sobre o exame, entre artigos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Dentro dos limites e objetivos deste trabalho, dando conseqüências ao nosso interesse pela relação entre Estado-Língua-Direito e considerando nosso foco na relação entre direitos linguísticos e direito à educação, somos conduzidos a refletir sobre o Celpe-Bras no contexto legislativo recente da política migratória brasileira. Reservamos, para tanto, a Seção 4.3 deste Capítulo, na qual nos propomos discutir os achados descritos e analisados nesta Seção 4.2.

Em fevereiro de 2018, o Presidente do Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) da Universidade Federal de Pelotas aprovou a Resolução nº 003/2018, de 22 de fevereiro de 2018⁵⁵. O documento, escrito em Língua Portuguesa, outorga “a oferta de vagas em Cursos de Graduação para refugiados ou solicitantes”.

Em março de 2018, a Coordenação de Desenvolvimento de Concursos da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFPel (COODEC/UFPel), por meio do Edital COODEC nº 006, de 12 de março de 2018⁵⁶, lançou o *Processo Seletivo Especial para Refugiados Senegaleses – PROSER*.

O preâmbulo do documento, também escrito em Língua Portuguesa, diz o seguinte:

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, no uso de suas atribuições legais, **considerando a democratização do acesso ao ensino superior**, torna pública a realização do **Processo Seletivo Especial para Acesso à Educação Superior destinado a Refugiados Senegaleses - PROSER**, para provimento de **vagas suplementares** nos cursos de Graduação da UFPel. Este processo visa atender ao disposto na Resolução nº 03 /22018 do COCEPE de 22//002//22018, que aprova a oferta de vagas para Refugiados e as normativas do CNIg e do CONARE,, que dispõe m sobre a concessão de visto permanente, por razões humanitárias, a refugiados (UFPel, 2018, grifos nossos).

No dia 16 de março de 2018, a mesma COODEC/UFPel publicou a Retificação do Edital COODEC nº 006, de 12 de março de 2018. Além da prorrogação da data das inscrições – até 22 de março de 2018 (10 dias de inscrição, portanto), o documento trouxe a seguinte retificação:

A) Onde se lê “**Refugiados Senegaleses**” no Edital COODEC 006/2018, leia-se “**Refugiados e Migrantes Senegaleses**” (UFPel, 2018, grifos nossos).

Essa retificação conduz imediatamente a tomar para análise os seguintes elementos dos recortes apresentados acima: a designação do direito à educação; a designação do público-alvo; a motivação da IES; e as características das vagas ofertadas (origem, cursos, turnos, quantitativo de oferta e de inscritos).

⁵⁵ Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2018/05/SEI_Resolu%C3%A7%C3%A3o-03.2018.pdf. Acesso em: maio de 2018.

⁵⁶ Disponível em: <http://concursos.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2018/03/Edital-006-Senegaleses.pdf>. Acesso em: maio de 2018.

O Edital COODEC nº 006 designa a oferta como “Processo Seletivo Especial para Refugiados Senegaleses – PROSER”. A retificação desse Edital reescreve esse nome para “*Processo Seletivo Especial para Refugiados e Migrantes Senegaleses*”.

A designação do público-alvo da prática de oferta de vagas apresenta uma série de derivas longo do texto do Edital. Logo nas Disposições Preliminares, a UFPel dispõe o seguinte:

1.1. O presente edital destina-se a oferecer o acesso a vagas em cursos de graduação ofertados na UFPel a **cidadãos senegaleses refugiados que residam na região Sul do Rio Grande do Sul** de acordo com o Perfil Regional do COREDE Sul (Disponível em <http://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201603/17095141-perfis-regionais-2015-sul.pdf>). (UFPEL, 2018)

1.2. **O candidato senegalês** selecionado por este Processo Seletivo será considerado discente regular, tendo as **mesmas prerrogativas e deveres dos demais discentes da instituição**.

[...]

1.5. Poderão se inscrever no Processo Seletivo Especial **candidatos refugiados senegaleses** que possuam **escolaridade equivalente ao Ensino Médio (2º Grau) brasileiro**, devidamente comprovada através de diplomas/certificados e históricos escolares. (UFPEL, 2018, grifo nosso)

Essa deriva também ocorre em outros momentos do texto editalício:

2. DAS VAGAS

Serão ofertadas o total de 18 vagas para **candidatos refugiados senegaleses** referentes ao Processo Seletivo Especial para acesso à Educação Superior da UFPel em 2018 [..]

3.15. Após a finalização do processo seletivo, considerando as opções de curso, as vagas que não forem preenchidas serão ofertadas aos demais candidatos senegaleses aprovados no mesmo curso, de acordo com a ordem decrescente de classificação.

7.1. A Média Final dos candidatos do **Processo de Seleção Específico para Refugiados Senegaleses** será a soma das notas relativas às etapas tendo a fórmula: $6.0 + 4.0 = 10$ (dez) pontos no total:

8.3. A ordem de classificação dos **candidatos senegaleses** aprovados no Processo de Seleção Específico, acompanhada das respectivas notas, será divulgada via internet, no endereço eletrônico <http://concursos.ufpel.edu.br/wp/>

9.2. O **candidato senegalês** deverá preencher o Formulário de Recurso, disponível no site do Processo Seletivo.

10.1. É de exclusiva responsabilidade do **candidato refugiado senegalês** tomar conhecimento dos locais, datas e horários de todas as Etapas previstas pelo Edital do Processo de Seleção Específico. (UFPEL, 2018, grifo nosso)

A motivação da UFPel para a oferta de vagas para migrantes é sustentada na formulação “considerando a democratização do acesso ao ensino superior”, textualizada no Preâmbulo do Edital.

Os primeiros requisitos para se inscrever no Processo Seletivo estão expostos no item 1.5, acima transcrito: ser refugiado senegalês e possuir escolaridade equivalente ao Ensino Médio (2º Grau) brasileiro, devidamente comprovada. Os seguintes documentos deveriam ser enviados para endereço de e-mail indicado no Edital:

- a) Cópia do Passaporte com visto vigente.
- b) Cópia do Cadastro de Pessoa Física - CPF.
- c) Cópia do Registro Nacional de Estrangeiro ou Documento Provisório de Identidade de Estrangeiro dentro do prazo de validade OU Cópia do Atestado expedido pelo CONARE que comprove sua situação de refugiado ou do visto humanitário emitido pelo CNlg dentro do prazo de validade.
- d) Cópia da Documentação de conclusão do Ensino Médio brasileiro ou nível de estudos equivalente ao Ensino Médio (2º Grau) brasileiro, emitidos em outros países.
- e) Comprovante de residência atualizado (máximo de 90 dias).
- f) **Memorial Descritivo**, entregue conforme o item 4.2 deste edital (UFPEL, 2018, grifo nosso).

O Memorial Descritivo, destacado no recorte acima, integra uma das etapas do PROSER/UFPel.

O Processo Seletivo da UFPel foi organizado em duas etapas, ao final das quais se poderia alcançar o total máximo de 10 pontos: a Etapa I – Prova de Memorial Descritivo, de caráter classificatório e eliminatório, com valor de 6 pontos; e a Etapa II – Redação, em Língua Portuguesa, de caráter classificatório e eliminatório, com valor de 4 pontos.

Quanto à Prova de Memorial Descritivo, o Edital dispõe o seguinte:

- 4.2.1. O Memorial Descritivo se constitui de um relato acerca da história de vida do candidato que contenha elementos como a trajetória escolar, processo de refúgios, a vivência em comunidade e as expectativas de ingresso na Universidade e, ainda, sobre o curso de graduação escolhido e a importância dessa formação para sua realidade.
- 4.2.2. O documento deverá ser redigido em Língua Portuguesa, em até 03 (três) páginas, em formato livre (texto impresso ou escrito à mão, de forma legível), e deverá ser enviada apenas 01 (uma) via junto com os demais documentos solicitados no ato da Inscrição.
- 4.2.3. O Memorial Descritivo será lido e as ideias ali presentes serão avaliadas pela banca de professores que atribuirão notas de 0 (zero) a 6 (um) pontos (UFPEL, 2018, grifo nosso).

Quanto à Prova de Redação, a previsão editalícia é esta:

- 4.3.1. A prova de Redação em Língua Portuguesa será avaliada de 0 (zero) a 4 (três) pontos e consistirá na elaboração de um texto que apresente no mínimo 20 linhas e, no máximo, 30 linhas, **sendo pontuadas as habilidades**

de expressão escrita, de argumentação e de articulação das ideias do candidato acerca do tema proposto. Busca-se verificar a competência comunicativa do candidato, manifestada através da redação de caráter dissertativo.

4.3.2. O candidato deverá escrever o texto definitivo na Folha de Redação com caneta esferográfica de tinta preta ou azul fabricada em material transparente. Essa folha será o único documento considerado para a correção da redação.

4.3.3. A redação será corrigida por dois corretores. A nota final corresponde à média aritmética simples das notas atribuídas.

4.3.4. Será atribuída a nota zero à redação que incorrer numa das seguintes situações:

- a) apresentar menos de 10 linhas (incluindo o título);
- b) fugir ao tema da prova de redação;
- c) for escrita a lápis (UFPEL, 2018, grifo nosso).

Também em relação à Prova de Redação, o Edital prevê que

6.1. Será automaticamente eliminado do Processo Seletivo Específico o candidato que: a eliminação do candidato que:

h) For surpreendido, durante a realização da prova de Redação em Língua Portuguesa, em comunicação com outro candidato ou com pessoa estranha, por qualquer meio, ou que se utilize de qualquer forma de consulta como manuscritos, livros, agendas telefônicas, telefones celulares e outros aparelhos eletrônicos, pelos encarregados da fiscalização da prova (UFPEL, 2018, grifo nosso)

Ainda, o texto dispõe que

9.6. Não serão admitidos recursos quanto à nota da Redação. Os candidatos poderão solicitar uma cópia de sua redação para fins didáticos

Com essas regras, a UFPel ofereceu “o total de 18 vagas para candidatos refugiados senegaleses”. Conforme o Preâmbulo do documento, as vagas são suplementares, ou seja, oferecidas além do contingente de vagas ordinariamente ofertado pela Instituição. O Quadro a seguir organiza os dados referentes às vagas ofertadas, com informações sobre o turno de oferta, o número de vagas e o quantitativo de inscritos⁵⁷.

Curso	Turno de oferta	Nº de Vagas	Inscritos em 1ª opção	Inscritos em 2ª opção
Educação Física – Licenciatura	Noturno	02	01	
Engenharia de Materiais	Integral	02	03**	01
Filosofia – Bacharelado	Noturno	02	-	
Filosofia – Licenciatura	Noturno	02	-	
Letras Português – Licenciatura	Noturno	02	-	

⁵⁷ Disponível em: <http://concursos.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2018/03/homologados06.pdf>. Acesso em: maio de 2018.

Letras Português/Francês – Licenciatura	Vespertino	04	04*	01
Turismo – Bacharelado	Noturno	02	02*	03
Processos Gerenciais – Tecnólogo	Noturno	02	-	
Total		18	10*	05

Quadro 11 Quadro característico das vagas oferecidas pelo PROSER/UFPeI – 2018/1

Fonte: do autor

*A inscrição de dois candidatos ficou “sob análise”, segundo o documento pesquisado (nota 47).

**Uma inscrição não foi homologada, por razões não publicizadas no documento (nota 47)

Dos 10 candidatos que se inscreveram, 8 tiveram suas notas finais divulgadas em documento da COODEC – 2 candidatos não tiveram sua inscrição homologada, por razões que desconhecemos⁵⁸. No Quadro a seguir, desidentificando os candidatos, expomos as médias da Prova de Memorial e da Prova de Redação:

Candidate	Média na Prova de Memorial (sobre 6)	Média na Prova de Memorial (normalizada - sobre 10)	Média na Prova de Redação (sobre 4)	Média na Prova de Redação (normalizada - sobre 10)	Média Final
Candidato 1	5,20	8,67	2,90	7,25	8,10
Candidato 2	5,40	9,00	3,20	8,00	8,60
Candidato 3	5,80	9,67	4,00	10,00	9,80
Candidato 4	3,00	5,00	0,00	0,00	-
Candidato 5	4,50	7,50	0,00	0,00	-
Candidato 6	5,60	9,33	2,70	6,75	8,30
Candidato 7	2,70	4,50	0,00	0,00	-
Candidato 8	4,30	7,17	2,30	5,75	6,60

Quadro 12 Quadro das notas obtidas pelos candidatos no PROSER/UFPeI – 2018/1

Fonte: do autor.

Observar o quadro 11 permite constatar que, dos 8 candidatos, os dois que tiveram o pior desempenho na Prova de Memorial (Etapa 1) – Candidatos 4 e 7 – sequer compareceram à Prova de Redação (Etapa 2). Não há subsídios para atribuir causalidade entre o desempenho na Etapa 1 e o não-comparecimento na Etapa 2, mas, de todo modo, fomos instigados a observar com mais detalhe a relação.

⁵⁸ Disponível em: <http://concursos.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2018/04/Notas-06.pdf>. Acesso em: maio de 2018.

O gráfico a seguir, então, ilustra o fato de que, sistematicamente, à exceção de um candidato (Candidato 3), todos os outros quatro candidatos que prestaram as duas etapas do PROSER/UFPEL tiveram desempenho consideravelmente pior na Prova de Redação.

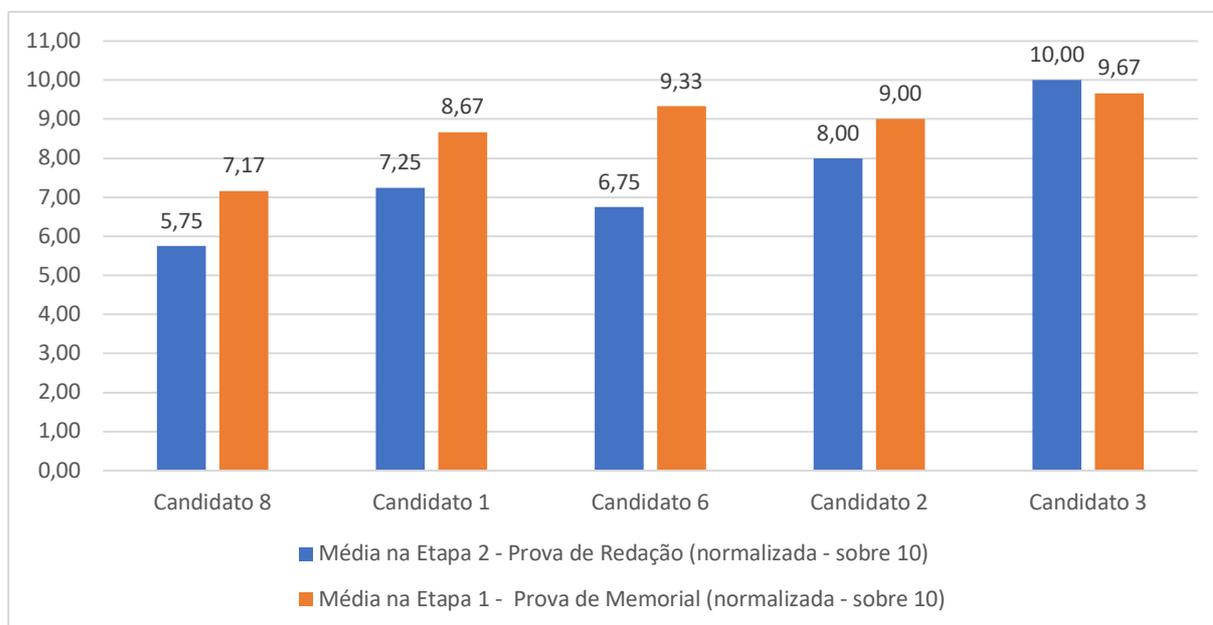


Figura 10 Desempenho de candidatos no PROSER/UFPEL - 2018.1
Fonte: do autor.

Não temos dados suficientes para afirmar que o baixo desempenho na Prova de Redação, ilustrado na figura, está diretamente relacionado e afetado pelo fato de os candidatos, senegaleses, por hipótese, não serem falantes de português, porque desconhecemos a condição linguística desses migrantes. Para afirmarmos isso, precisaríamos de um estudo empírico com os senegaleses que se candidataram e que poderiam ter se candidatado ao processo seletivo da UFPEL, por exemplo, questionando-os sobre o quanto que a exigência de uma Prova de Redação em português afetou ou teria afetado na decisão sobre a inscrição ou mesmo sobre participar ou não do Processo Seletivo.

No entanto, o que se observa na figura 10 já permite evidenciar que a exigência da Prova de Redação em português interfere objetivamente no resultado da seleção realizada pela UFPEL. Assim, a exemplo das *práticas* da UFSM e da UFRGS, a língua aparece como um fator *condicionante* para o acesso ao direito social à educação, e esse condicionamento é exigido pelos documentos regulamentadores das práticas de ofertas de vagas para migrantes, à *revelia* do fato de permitirem que as inscrições

sejam realizadas no idioma do candidato ou que a entrevista seja feita em outra língua que não o português.

Em outras palavras: *o acesso ao direito social à educação superior por migrantes forçados é condicionado pelo nível de conhecimento linguístico que a instituição universitária exige, de modo que a língua emerge como um dever diante do Estado e não como um direito garantido àqueles que não pertencem à comunidade linguística falante de português.*

A seguir, damos consequências teóricas a essa afirmação.

4.3 O funcionamento contraditório das práticas de oferta de vagas na educação superior pública e das práticas voltadas aos direitos linguísticos

A descrição e a análise realizadas nas seções anteriores dos documentos de cada instituição federal de educação superior do Rio Grande do Sul que adota práticas de oferta de vagas para migrantes forçados nos seus cursos de graduação nos permitiram alcançar as *regularidades* que constituem o discurso materializado na textualidade dos documentos. Nesse sentido, nosso trabalho de leitura dessa textualidade nos permite interpretar a *deriva* que constitui a prática de oferta de vagas: *deriva* na designação da prática de oferta de vagas; *deriva* na designação do público-alvo; *deriva* dos requisitos gerais para a candidatura ao processo seletivo; e *deriva* no modo como cada Instituição Federal de Educação Superior analisada exige – e todas exigem – o conhecimento de língua portuguesa.

Partindo de uma abordagem materialista do discurso (e de sua materialidade específica, a língua), do Estado e do Direito e considerando que a discursividade inscreve efeitos linguísticos materiais na história (PÊCHEUX, 2010), que o Estado se estrutura em aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1996) e que a forma do direito se aproxima da forma mercadoria (PACHUKANIS, [1929] 2017), trabalhamos *deriva* aqui como *a possibilidade de o sentido sempre ser outro*. Assim, propomo-nos discutir essas *derivas de sentido* a partir da nossa hipótese de trabalho: *as práticas das Instituições públicas federais brasileiras voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito social à educação contribuem para a reprodução das condições de produção de um sujeito migrante forçado potencialmente vulnerável e marginalizado.*

Nossas análises mostram que, ao mesmo tempo em que o Estado reconhece a necessidade de abrir a instituição universitária pública para os migrantes forçados

no Brasil, impõe limites a essa abertura. Nos mesmos documentos institucionais em que se assegura textualmente a igualdade de direitos e deveres entre os migrantes forçados e ingressantes via outros processos de seleção, o funcionamento discursivo dos documentos através dos quais as instituições promovem esse acesso produz o efeito de *inclusão-exclusão* do migrante forçado da educação superior pública. A burocratização do acesso não se produz apenas na evidência da exigência por diferentes documentações que atestem a regularidade da situação no país, nos prazos exíguos estabelecidos pelos documentos. Defendemos que a tensão *inclusão-exclusão* do migrante forçado da universidade pública se produz *na língua*, materializada no equívoco dos processos de designação das práticas de oferta de vagas e também do público-alvo da prática, e *pela língua*, na significação do conhecimento do idioma nacional como *dever*.

Com isso, não queremos dizer que a diversidade linguística que caracteriza os grupos linguísticos formados pelos migrantes forçados não-falantes de língua portuguesa no Brasil não seja reconhecida pela instituição universitária. A diversidade linguística dos migrantes forçados é reconhecida pela Universidade, mas a língua é, nesse reconhecimento, significada como *dever*, não como direito linguístico. Não se trata, portanto, nem de *tolerar* nem de *promover* a(s) língua(s) dos migrantes forçados no acesso à educação, conforme os dois regimentos de direitos linguísticos distinguidos por Arzoz (2007); nem de proteção ao direito das línguas, nem de proteção do direito dos grupos linguísticos, segundo a caracterização jurídica proposta por Abreu (2016). O que o aparelho escolar faz com a(s) língua(s) do migrante forçado é, reconhecendo-a(s), apagá-la(s), e essa contradição *reconhecimento-apagamento* determina a tensão *inclusão-exclusão* que constitui a subjetividade do migrante forçado enquanto sujeito de direitos no Estado brasileiro.

Reconhece-se a possibilidade de o migrante realizar a inscrição no próprio idioma, dá-se a ele a possibilidade de realizar as provas que compõe a avaliação em outra língua que não a portuguesa – em francês, em espanhol, em inglês, em italiano. De outra parte, exige-se que o migrante comprove a conclusão do Ensino Médio como o Exame Nacional do Ensino Médio, que, além de ser em língua portuguesa, tem Prova de Redação a ser escrita em língua portuguesa; exige-se que o migrante faça parte de programa de acessibilidade, que apresente o Celpe-Bras, sob pena de extinção do vínculo com a Universidade. A língua aparece, então, para os migrantes forçados, como condicionante do ingresso e da permanência na Universidade.

Nesse sentido, vislumbrando uma possibilidade de contribuição sobre os direitos linguísticos dos migrantes forçados no Brasil no acesso ao direito social à educação, cogitamos que a regulação sobre/da língua é parte do processo de instrumentação da língua portuguesa no espaço de enunciação brasileiro e na relação do Estado-Nação com outros sujeitos da sociedade internacional – espaço de enunciação de luta entre Estados capitalistas (PACHUKANIS, 1925) que captaria a transnacionalidade das línguas e dos sujeitos⁵⁹.

O princípio da unidade do Estado determina políticas linguísticas configuradas a partir da concepção de que a língua nacional é elemento definidor da identidade. A língua nacional brasileira, nesse sentido, reorganiza a diversidade de outras línguas faladas no Brasil e produz o efeito de universalização em território brasileiro (ORLANDI, 1998). Do outro lado, a considerar os processos de disputa e dominação de línguas nacionais entre povos conquistadores e conquistados, o princípio da dominação se instaura sob efeito da noção de “global”, que “apaga a existência dos limites entre os países e coloca em jogo a ideia de um espaço ‘transnacional’” (ORLANDI, 1998, p. 11).

Assim, a partir dos anos 90, com esse processo de *monumentalização da língua* verificado a partir dos anos 90, observam-se *acontecimentos linguísticos*, como a criação da Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira (SIPLE) e a implementação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras/MEC); como a produção de material didático e gramáticas específicos para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) (DINIZ, 2007, 2008, 2009; ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008) – *instrumentos linguísticos*; e processos que visam institucionalizar, inclusive profissionalmente, “o português do Brasil como língua internacional”. Trata-se de aspectos que configuram a imagem de língua e, por metonímia, de Estado e de Nação brasileiros no espaço de enunciação transnacional.

Nesse espaço, o Português (e outras línguas, em outros contextos) se configura como um produto do mercado de línguas; precisa, portanto, ser instrumentada para atender aos diferentes “públicos-alvo” desse mercado (DINIZ, 2008). Nesse contexto de transnacionalidade e mercantilização das línguas e

⁵⁹ *Espaços de enunciação* entendido a partir de Guimarães (2005, p. 18), segundo o qual “os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante”.

observando as práticas de ensino, os trabalhos de Payer (2005, 2006, 2009), refletindo sobre a temática da nacionalização de imigrantes no Brasil a partir da década de 1930, permitem pensar a relação *regulada* entre língua e sujeito no Estado moderno – regulação que não diz somente respeito à norma gramatical, mas também ao “regulamento jurídico e à regulação da sociedade pelo Estado” (PAYER, 2009, p. 44).

Tomando a imigração e o imigrante como objetos teóricos, a autora parte da noção de “mecanismos disciplinares” (FOUCAULT, 1994) para tratar dos processos de administração da língua, os quais impõem “um certo modo de falar, assim como uma(s) certa(s) língua(s) a falar”. A objetificação das línguas e dos sujeitos constituem-se, assim, dispositivos do *processo de nacionalização na racionalidade do Estado Moderno*, que se sustenta em práticas discursivas de interdição das línguas dos imigrantes (PAYER, 2006, p. 59). Essa relação regulada entre sujeito e língua, ao mesmo tempo que objetiva um e outro, somente é possível porque o imigrante é constituído *sujeito de direito* a quem se aplicam *técnicas de nacionalização* – “técnicas de formar bons brasileiros lá onde a massa que havia era imigrantes-corpos estrangeiros recém chegados ao Brasil, e falantes de outra língua” (PAYER, 2009, p. 48).

Não fosse nossa filiação teórica a uma abordagem materialista marxista-leninista do Direito, do Estado e da Língua, causar-nos-ia estranhamento que, em um Estado Social como o brasileiro (KERSTENETZKY, 2012), entendido como promotor da justiça social por meio de procedimentos do Estado Democrático de Direito (SARTLET, 2015), justamente fossem adotadas *técnicas de nacionalização* nas *práticas* de oferta ao acesso ao direito social à educação superior por migrantes forçados. Seja numa abordagem regulatória, seja numa abordagem emancipatória de Direitos Humanos, a educação é coincidentemente reconhecida como elemento determinante para a concretização dos valores democráticos, da cidadania e do pleno desenvolvimento humano (DALLARI, 2004; COMPARATO, 2015).

Porém, com Althusser (1996), entendemos que as práticas inscritas no aparelho de Estado escolar direcionadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados e(m) direito à educação superior – que, como vimos, se reescrevem como *deveres linguísticos* – são atravessadas pela ideologia e conduzem à reprodução das relações de produção na formação social capitalista. Em um modo de produção cujas relações são determinadas pelo capital – pela mercadoria, portanto – a forma política

– o Estado – e a forma jurídica – o Direito – derivam da forma-mercadoria, ou seja, da forma da exploração.

Queremos dizer com isso que, a partir dos nossos gestos de descrição e análise dos documentos institucionais de universidades públicas federais que têm práticas de oferta de vagas para *migrantes forçados*, ou seja, a partir da nossa prática acadêmico-científica, podemos entender que a discursividade desses documentos materializa a disputa ideológica entre posições discursivas opostas. De um lado, o efeito de *inclusão* do migrante forçado da Universidade, produzido pela instalação da *prática* de oferta de vagas; de outro lado, o efeito da *exclusão* do migrante da Universidade, produzido pelas *práticas* voltadas ao que seriam os direitos (deveres) linguísticos dos migrantes.

Destacamos, novamente, a importância que a noção de *prática* adquire nesta pesquisa: trata-se de práticas realizadas no interior de aparelhos ideológicos de Estado; são, então, práticas atravessadas pela ideologia. Esse atravessamento, porém, por teoria, é da ordem inconsciente, e essa ponderação nos faz reiterar que o funcionamento contraditório do discurso da oferta de vagas para migrantes forçados não é resultado de qualquer intencionalidade do gestor universitário, dos indivíduos empíricos que atuam na instituição universitária.

Essa afirmação conduz-nos a uma posição crítica diante da forma jurídica do direito à educação e, particularmente, da forma jurídica dos direitos linguísticos no acesso à educação superior pública federal por migrantes forçados no Brasil, considerando que, conforme já apontamos, tanto o direito à educação como os direitos linguísticos são considerados direitos humanos. Também, a uma posição crítica diante da nossa própria prática teórica.

É que, de uma certa leitura do materialismo marxista-leninista (a leitura com que iniciamos esta pesquisa), emerge uma posição mais radical diante do direito –dos direitos humanos, dos direitos linguísticos e do direito à educação, portanto –, posição da qual se espera uma prática revolucionária diante dos mecanismos de reprodução da exploração instituídos pelo capital nos aparelhos de Estado. Nossa prática política, e principalmente as condições sócio-históricas de produção desta pesquisa, no entanto, levam-nos a nos permitir pensar nos direitos humanos como “*productos culturales antagónicos a las relaciones capitalistas, lo hacemos del ‘resultado histórico*

del conjunto de procesos antagonistas al capital que abren o consolidan espacios de lucha por la dignidad humana” (FLORES, 2009, p. 104, grifo nosso⁶⁰).

Assim, passamos a compreender a tensão entre *direitos linguísticos* e direito à educação como um espaço de luta no qual se podem transformar as condições de produção do migrante forçado enquanto sujeito de direito no Estado brasileiro. Nesse sentido, de volta aos documentos institucionais que materializam essa tensão, pensamos as derivas da designação como uma possibilidade, na língua, de movimentar o jogo de relações entre a ordem jurídica e a ordem social no que tange a relação Língua/Estado.

Na designação da prática de oferta de vagas, os documentos institucionais apresentam diferentes formulações: *Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade; Edital de Seleção para Ingresso de Pessoas em Situação de Refúgio nos Cursos de Graduação; Processo Seletivo Especial para Refugiados Senegaleses*, retificado para *Processo Seletivo Especial para Refugiados e Migrantes Senegaleses*. A designação do público-alvo da prática também apresenta variações: *refugiados, imigrantes em situação de vulnerabilidade, pessoas em situação de refúgio, refugiados senegaleses, migrantes senegaleses*, ora significados como *alunos*, ora como *candidatos*, ora como *ingressantes*.

Conforme trabalhamos, essa deriva é produzida num espaço de equívoco entre a ordem jurídica e a ordem social. De um lado, a definição técnico-jurídica da noção de *refúgio*, estabelecida desde a Convenção de 1951, incorporada pelo ordenamento jurídico na Lei n° 9474/97, limita o estatuto de refugiado àquele indivíduo que atende ao suporte fático da norma e que teve sua situação reconhecida pelo Estado. A proteção jurídica que a ordem internacional e a ordem interna conferem ao indivíduo que é reconhecido pelo Estado como *refugiado* é diferente daquela conferida a indivíduos de outros tipos de migração forçada, como os migrantes forçados que recebem visto humanitário, por exemplo.

A condição de *refugiado* aparece regularmente nas designações das práticas de ofertas de vagas na Universidade, mesmo que o processo seletivo contemple

⁶⁰ Agradecemos à Professora Doutora Márcia Bertoldi por nos conduzir à leitura de Joaquín Herrera Flores.

indivíduos em outra situação de migração forçada. A inquietação que nos move nessa observação é a seguinte: se, tecnicamente, o *refúgio* está contemplado pela expressão *migração forçada* ou *imigrantes em situação de vulnerabilidade*, por que, nos documentos institucionais, há a insistência no significante *refúgio*? Cogitamos que isso se dá em função da divisão que o aparelho jurídico, através dos atos reguladores do direito internacional dos refugiados, opera entre aqueles que têm e aqueles que não têm reconhecida pelo Estado – pelo direito, portanto – a condição de refugiado.

Nossa filiação teórica – ou seja, nossa abordagem materialista marxista do Direito, do Estado e da língua – obriga-nos a uma compreensão desconfiada dessa diferença operada pelo jurídico entre refugiados e outros migrantes forçados. Assim, se é aos refugiados que os Estados nacionais e a ordem internacional conferem maior proteção e direitos, propomos uma *transformação* nas práticas de direito à educação dos migrantes forçados no Brasil; exatamente, uma transformação na ordem da língua que confronta as reproduções da ordem jurídica.

Desse modo, a partir da *deriva* dos sentidos provocados pelas diferentes designações, propomos deslocar as definições técnico-jurídicas de *refúgio* para considerar *refugiados* no Brasil todos aqueles indivíduos que abandonaram seus países de origem em função de razão restritiva de direitos fundamentais, mesmo aquelas razões que estendam o rol de causas apresentado na Convenção das Nações Unidas e no Estatuto do Refugiado. Propomo-nos, então, *deslocar* os sentidos de “refugiado” do aspecto jurídico.

Assim, para o acesso ao direito à universidade pública, não deve interessar se o indivíduo solicitou, se solicitou e não recebeu ou se recebeu do Estado e do direito o estatuto de *refugiado*; o que deve interessar é a condição de vulnerabilidade com que o migrante forçado sai do país de origem e chega ao país acolhedor, no caso, ao Brasil. Propomos, então, *inverter* a ordem da designação: ao invés de (ou apesar de) a ordem jurídica determinar a designação na ordem social, colocamos a ordem social como determinante dos sentidos que a tomada da palavra “refugiado” produz.

Então, embora concordemos com Aydos (2010), quando a autora diz que o uso da categoria de *refugiado* implica restringir o poder da análise dos fenômenos migratórios, ao mesmo tempo, concordamos mais, ainda, com Lopez (2016), quando a autora defende a ampliação do alcance do termo *refugiado*, justamente porque os indivíduos com esse *status* jurídico gozam de mais proteção dos Estados e da ordem internacional. Diante disso, fazendo desta prática teórica e científica uma prática

política, nossa proposta de utilizar a designação *refúgio* vem no sentido de forçar o Estado a reconhecer, pela língua, todo migrante forçado como detentor dos mesmos direitos que os refugiados.

O fundamento dessa proposta está no fato de o cerne da situação do refugiado estar na condição – e não na razão – da saída forçada do país de origem. Esse deslocamento terminológico vai no sentido de um entendimento que constitui toda esta pesquisa: o de que a *questão da língua*, inclusive a questão da designação "refúgio", "deslocamento forçado", "migração", dizem sobre a constituição dos sentidos de migração e *sujeito imigrante*, de *sujeito estrangeiro* – de *sujeito refugiado*, neste particular – que atravessam a história da relação entre o Estado brasileiro e os movimentos migratórios.

Assim, as análises dos documentos institucionais que realizamos considera que tais documentos materializam *práticas* do aparelho escolar, que é um aparelho ideológico de Estado, voltadas ao direito à educação superior de migrantes forçados no Brasil. Nossos gestos analíticos sobre essa materialidade permitem-nos interpretar o funcionamento contraditório das práticas de oferta de vagas na educação superior para migrantes forçados no Brasil. Essa contradição é atravessada pelo modo como o Estado, através das universidades públicas, significa a língua como pré-requisito, como condição, como dever cujo cumprimento é cogente para o acesso ao direito social à educação.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa surgiu tocada por um interesse particular pela relação entre o Direito e a Linguagem que, na nossa prática científica, se atualizou na inquietação sobre como, considerando a intensificação do influxo de *refugiados* no Brasil a partir de 2010, se relacionam os *direitos linguísticos* de grupos linguísticos minoritários no acesso ao *direito social à educação*. Adotando uma posição materialista marxista-leninista de Direito, de Estado e de Língua, para qual toda *prática* se inscreve em rituais dos aparelhos ideológicos de Estado – como o aparelho jurídico e o aparelho escolar –, a pesquisa se propôs analisar as *práticas* das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito social à educação.

Em relação ao primeiro objetivo específico da pesquisa – de investigar, no ordenamento jurídico brasileiro e internacional, medidas normativas relacionadas aos direitos linguísticos e ao direito à educação de migrantes forçados –, o referencial bibliográfico e legislativo construído, ao longo da pesquisa, a partir de pesquisa bibliográfica e documental em documentos oficiais, contribui para a localização dos direitos linguísticos e do direito à educação na literatura sobre direitos humanos e direitos fundamentais. Aspecto interessante a se destacar é que a literatura jurídica brasileira carece de estudos sistematizados sobre *direitos linguísticos*, indicando que se trata de campo de pesquisa a ser explorado pela ciência jurídica.

Também, pudemos identificar a lacuna normativa sobre o que sejam *direitos linguísticos*, uma vez que os atos internacionais que dispõem sobre a matéria não têm força normativa no plano internacional – é o caso da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Não é o que acontece com o *direito à educação*, ostensivamente estudado por diferentes campos da ciência e, no direito, dentro dos estudos sobre os direitos humanos fundamentais sociais. Dessa pesquisa bibliográfica e documental, a relação entre entre direitos linguísticos e direito à educação de refugiados é que nos

pareceu carecer de estudos, o que fortaleceu a relevância de, no escopo da pesquisa, identificar as práticas de oferta de vagas para refugiados em cursos regulares de graduação – que se configura o segundo objetivo específico do estudo.

Nesse sentido, a partir de pesquisa empírica documental em documentos institucionais das 103 Instituições Federais de Educação Superior (IFES) cadastrada no Cadastro e-MEC, identificamos 11 (onze) universidades públicas federais que têm práticas de oferta de vagas específicas para refugiados. Então, em função do objetivo geral da pesquisa, buscamos descrever e analisar, nessas *práticas* de oferta de vagas, as *práticas* relacionadas aos direitos linguísticos das pessoas em condição de *refúgio*, para o alcance do terceiro objetivo da pesquisa.

Com filiação teórica à análise de discurso materialista, construímos um dispositivo analítico-metodológico que tomou como materialidade os textos dos documentos institucionais – Decisões, Regulamentos, Editais – que textualizaram as práticas de oferta de vaga na educação superior. Das 11 instituições nas quais identificamos a prática de oferta de vagas, restringimos a análise discursiva aos documentos institucionais das Universidades do Rio Grande do Sul – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

A partir da materialidade dos textos, então, propusemos-nos a discutir, de uma abordagem materialista marxista-leninista de Direito, de Estado e de Língua, a relação entre as práticas de direitos linguísticos e as práticas de oferta de vagas em cursos regulares de graduação direcionadas para migrantes forçados em Instituições Federais de Educação Superior (IFES), o que configurou o quarto objetivo específico da pesquisa. O estudo fez trabalhar a hipótese de que as práticas das Instituições públicas federais brasileiras voltadas aos direitos linguísticos dos migrantes forçados no acesso ao direito social à educação contribuem para a reprodução das condições de produção de um sujeito migrante forçado potencialmente vulnerável e marginalizado. Nossos gestos de descrição e análise permitiram-nos compreender o funcionamento contraditório dos documentos institucionais de oferta de vagas para refugiados nas universidades. Tal contradição, segundo nossa interpretação, funciona pela irrupção de pré-construídos – de saberes vindos de antes, de outros lugares e independentemente – que produzem efeitos de sentido que determinam os modos de subjetivação do sujeito refugiado no Estado brasileiro.

Os processos de designação das práticas de ofertas de vagas bem como do público-alvo dos documentos nos ofereceram pistas linguísticas para fazer trabalhar o *equivoco* da *inclusão-exclusão* do sujeito refugiado na universidade, equivoco que se produz no modo como a língua é significada como *dever* do refugiado para acessar o direito à educação. Nesse ponto, podemos cogitar o aprofundamento de um trabalho teórico sobre os processos discursivos que significam a língua como *direito* e/ou como *dever* na relação entre o aparelho jurídico e o aparelho escolar, ambos concebidos como aparelhos ideológicos de Estado que garantem a reprodução das condições de produção e reprodução (de exploração, portanto) no modo de produção capitalista.

Assim, entendemos que o trabalho pode oferecer contribuição relevante para a pesquisa jurídica. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se propôs uma articulação entre as concepções materialistas marxistas de Direito, de Estado e de Língua, dando consequências teóricas para a noção de *prática*. Do ponto de vista analítico-metodológico, o trabalho pretendeu contribuir com os deslocamentos que produziu ao se filiar à Análise de Discurso não como técnica de análise de dados qualitativos, como comumente é utilizada em pesquisas qualitativas, mas como um dispositivo de interpretação do funcionamento do aparelho jurídico e do aparelho escolar (universitário) na relação entre direitos linguísticos e direito à educação de refugiados. Mobilizou-se a análise de discurso como dispositivo teórico de interpretação, não metodológico, o que permite pensar o direito e sua relação com os mecanismos de reprodução do capital

Do ponto de vista empírico, a pesquisa conseguiu realizar mapeamento catalográfico de todas as Instituições Federais de Educação Superior brasileiras que, até o ingresso 2018/1, adotaram práticas de oferta de vagas para refugiados.⁶¹

Há de se considerar, por fim, as possibilidades de desdobramentos do trabalho, muito em face das limitações que condicionaram os recortes operados nesta pesquisa.

⁶¹ Os dados catalográficos estão sendo armazenados na página <http://www.migraeduca.com/>. Essa página é resultado do trabalho da pesquisadora Gabriela Goulart, bolsista de Iniciação Científica no Projeto *A Rede Federal e a proteção dos direitos linguísticos dos refugiados no acesso ao direito social à educação* (FAPERGS – 2017-2018), e do extensionista Wilson Júnior Silva Rodrigues, bolsista de extensão no Projeto *Acolhe – Curso de Português para Refugiados* (IFSul – 2017-2018). Ambos os Projetos foram desenvolvidos no Insituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) no âmbito do Grupo de Estudos na Interface Língua, Direito, Estado e Sociedade (GELIDES-CNPq).

Considerando o aspecto metodológico-analítico, estudos futuros podem se propor a comparação dos documentos da própria IES, tomando para análise novas edições de processos seletivos promovidos pela mesma instituição. Podem-se considerar as repetições, as alterações, como constitutivas de um processo discursivo que diz sobre as transformações no/do aparelho escolar na sua relação com o direito à língua (e não só) dos refugiados no Brasil. Ainda, um desdobramento possível desta pesquisa é um trabalho de campo sobre a língua no acesso à educação: como efetivamente se dão as políticas de acesso à(às) língua(s) de migrantes forçados no aparelho escolar? Quais os cursos de línguas que as IFES oferecem? Como funcionam? Um trabalho empírico guiado por perguntas como estas, que contemple outros níveis de ensino, além da educação superior pública, pode trazer contribuições tanto acadêmicas como sociais. A esse propósito, trabalhos teóricos específicos na interface língua-direito – ou língua no acesso a direitos – podem contribuir para a concepção de políticas públicas de acesso a direitos por indivíduos em potencial condição de vulnerabilidade.

Nesse sentido, de nossa parte, finalizamos esta pesquisa acertados com nosso repensar teórico: quais os limites do nosso comprometimento com uma posição materialista marxista-leninista (revolucionária na estrutura do capital, portanto) de Estado, de Língua e de Direito? Como balancear a prática teórica, acadêmica, diante das condições materiais de existência imediatas dos refugiados no Brasil no acesso à educação, considerando as ameaças recentes e iminentes que esse direito protagoniza no nosso dito (ainda) Estado Social Democrático de Direito? Nesse sentido, em trabalhos futuros e próximos, comprometemo-nos a desterritorializar/descolonizar o referencial teórico e pensar essas questões em uma perspectiva que, ainda crítica, dê conta das condições materiais de existência/subjetivação do sujeito refugiado. Que, sobretudo, se comprometa com a prática política e com a transformação social em face de um direito do qual – e para isso nos serve, de novo, o materialismo marxista-leninista – precisamos aprender a desconfiar.

Referências

ABREU, Ricardo Nascimento. **Os direitos linguísticos**: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, 2016.

ADEODATO, João Maurício. Bases para uma metodologia da pesquisa em direito. **Revista CEJ (Brasília)**, Brasília, v.7, p. 143-150, 1998.

ALTHUSSER, Louis. [1965] **A favor de Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado. In: ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 105-152.

ARAÚJO, Natália Medina. Migrantes indocumentados: histórias e aporias. In: GALINDO, George; BANDEIRA, Rodrigo (Org.). **Migrações, deslocamentos e direitos humanos**. 1ª ed. Brasília: IBDC; Grupo de Pesquisa C&DI, 2015. p. 25-35

ARZOZ, Xabier. The nature of language rights. **European Centre for Minority Issues**. 2007.

AYDOS, Mariana Recena. **Migração forçada**: uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados do Rio de Janeiro e São Paulo, Brasil (1970-2006). Dissertação (Mestrado em Demografia). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2010.

BUSSAB, Wilton de O.; MORETTIN, Pedro A. **Estatística Básica**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CORRÊA, Anelize Maximila Corrêa; SILVA, Ana Paula Dittgen. Da África para o Brasil: estudo com senegaleses no sul do Brasil. In: SIVA, Karine de Souza; PEREIRA,

Mariah Raush; SANTOS, Rafael de Miranda. **Refúgios e Migrações**: práticas e narrativas. Florianópolis: Nefipo, 2015, p. 59-75

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/271065>

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271080>

ENGELS, Friedrich. [1890]. **Carta para Joseph Bloch**. Tradução: Vinícius Valentin Raduan Miguel. Disponível em: www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm. Acesso em: 12 de março de 2018.

ERNST, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição do corpus discursivo. In: **Anais do IV Seminário de Estudos em Análise de Discurso**. 1969-2009: Memória e história na/da Análise de Discurso, 2009, Porto Alegre. IV Seminário de Estudos em Análise de Discurso. 1969-2009: Memória e história na/da Análise de Discurso. Porto Alegre : Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. v. 1

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**. Os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2009.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da lingüística**. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 2010.

GALINDO, George Rodrigo Bandeira; DEL NEGRO, Guilherme. Lições modernas (e algumas nem tanto) do tráfico atlântico de escravos. In: GALINDO, George; BANDEIRA, Rodrigo (Org.). **Migrações, deslocamentos e direitos humanos**. 1ª ed. Brasília: IBDC; Grupo de Pesquisa C&DI, 2015. p. 10-25

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARDI, Júlia de Freitas; BORGES, Lucienne Martins. Imigração, saúde e direitos humanos. In: SIVA, Karine de Souza; PEREIRA, Mariah Raush; SANTOS, Rafael de

Miranda. **Refúgios e Migrações**: práticas e narrativas. Florianópolis: Nefipo, 2015, p. 131-145.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2005.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16 n. 47. Rio de Janeiro mai./agos. 2011

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. In: **Encontro Regional da ANPED SUL**. 2016. Curitiba. Anais. p. 1-7.

IGREJA, Rebecca Lemos. O Direito como objeto de estudo empírico: o uso de métodos qualitativos no âmbito da pesquisa empírica em Direito. In: MACHADO, Maíra Rocha (Org). **Pesquisar empiricamente o Direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 11-39.

JUBILUT, Liliana Lyra. **O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. **O Estado do bem-estar social na idade da razão**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia Científica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LÊNIN, Vladimir Ilych Ulyanov, (1915). **Sobre a questão da dialética**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/português/lenin/1915/mes/dialetica.htm>>. Acesso em: 19 de março de 2018.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes Deslocados Forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Brasília: CADIR UnB, 1980.

MACHADO, Maíra Rocha (Org). **Pesquisar empiricamente o Direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

MACHADO, Maíra Rocha. Apresentação. In: MACHADO, Maíra Rocha (Org). **Pesquisar empiricamente o Direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 11-39.

MARCON, Fernanda Almeida. O estatuto do estrangeiro e a proteção dos direitos do trabalhador imigrante. In: SIVA, Karine de Souza; PEREIRA, Mariah Raush; SANTOS, Rafael de Miranda. **Refúgios e Migrações**: práticas e narrativas. Florianópolis: Nefipo, 2015, p.169-199.

MARCONDES, Danilo. Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARQUES, Ricardo Felipe Facioni. **Direito linguístico no Brasil do século XXI**: a materialidade das políticas linguísticas a partir do discurso internacional. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2015.

MARSHALL, Theodor. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl. (1859). **Para a crítica da economia política**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

MASCARO, Alysso Leandro. **Filosofia do Direito**. 4ª Ed. São Paulo: Atlhas, 2014.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MORAES, Ana Luisa Zago de. **Crimigração: a relação entre política migratória e política criminal no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Criminais). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

NAVES, Márcio Bilharinho. **Marxismo e Direito**: um estudo sobre Pachukanis. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de (Org). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

ORLANDI, Eni P.. (Org.) **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4ª Ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *In*: CONEIN, Bernard et al. (Orgs) **Materialidades discursivas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2016, p. 9-16.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Texto e Discurso. *In*: **Revista Organon**. V.9. n. 23, 1995, p. 111-118.

PACHUKANIS, Eugênio B. **Teoria Geral do Direito e Marxismo**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa. (Org). **Subjetivação e Processos de Identificação**. Sujeito e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016.

PAYER, Maria Onice. “Sujeito e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia, mercado”. **Revista RUA. Campinas: Labeurb/Nudecri/Unicamp**, 11, 2005, p. 9-25. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640774/8311>

PAYER, Maria Onice. **Imigrante**: sujeito moderno, dispositivos de objetivação do sujeito e da língua na modernidade. *In*: ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. (Org). **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas: RG Editora, 2009.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006

PAYER, Maria Onice. Processos de identificação sujeito / língua. Ensino, língua nacional e língua materna. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 113-123.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 4ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. [1969]. Análise Automática do Discurso (AAD-69). Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. [1982]. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Trad. José Horta Nunes. In: Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas (19): 7-24, jul./dez, 1990.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 5ª edição. Campinas: Pontes, 2008.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2005.

PLEKHANOV, Guiorgui. **A concepção materialista da História**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

POSSENTI, S.. Questões para analistas do discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1. 184p .

PRETTO, Rafael Siqueira de. **O direito à língua portuguesa como instrumento de comunicação efetiva na República Federativa do Brasil**. Tese (Doutorado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2009.

RAMOS, Érika Pires. **Refugiados Ambientais: em busca de reconhecimento pelo Direito Internacional**. Tese (Doutorado em Direito). Universidade De São Paulo (USP). São Paulo, 2011.

REGINATO, Andréa Depieri de A. Uma introdução à pesquisa documental. In: MACHADO, Maíra Rocha (Org). **Pesquisar empiricamente o Direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 189-225.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine; HEINEN, Luana Renostro. **Conhecer Direito II: a epistemologia jurídica no Brasil**. 1ª ed. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Um posfácio necessário: o racionalismo crítico e a Ciência do Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine; HEINEN, Luana Renostro. **Conhecer Direito II: a epistemologia jurídica no Brasil**. 1ª ed. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 369-382

RODRIGUES, Viviane Mozine. A Migração de Haitianos para o Brasil no contexto do terremoto de 2010. In: Liliana Lyra Jubilut; Érika Pires Ramos; Carolina de Abreu Batista Claro. (Org.). **Refugiados Ambientais**. 1ed.: São Paulo: Verbatim, 2015.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7ª edição. Porto: Edições Afrontamentos, 1999.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Reinventar a Democracia**. Lisboa: Gradiva, 1998.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Direitos fundamentais a prestações sociais e crise: algumas aproximações**. Espaço Jurídico, v. 16, p. 459-488, 2015.

SILVA, César Augusto Silva da; MARQUES, Caio Morelli. O movimento de proteção aos refugiados na América Latina, o contexto brasileiro e as iniciativas municipais da cidade de Dourados para a assistência às pessoas em trânsito. In: SIVA, Karine de Souza; PEREIRA, Mariah Raush; SANTOS, Rafael de Miranda. **Refúgios e Migrações**: práticas e narrativas. Florianópolis: Nefipo, 2015, p. 41-59.

SOUZA, José Fernando Vida de; DELPUPO, Michele Vargas. Os Refugiados Ambientais à Luz da Realidade Brasileira Atual. In: BRAVO, Álvaro Sánchez; MISAILIDIS, Mirta Lerena de (Orgs). **Os Direitos Fundamentais dos refugiados (Deslocados) Ambientais e da exclusão socioeconômica**. 1ed. São Paulo: Verbatim, 2012.

TSÉ-TUNG. (1937). **Sobre a prática**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/mao/1937/07/pratica-ga.htm>>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

WARAT, Luis Alberto. **O direito e sua linguagem**. Florianópolis: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1984.

YEUNG, Luciana. Jurimetria ou Análise Quantitativa de Decisões Judiciais. In: MACHADO, Maíra Rocha (Org). **Pesquisar empiricamente o Direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 249-275.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. “Declinando a língua pelas injunções do mercado: a institucionalização do PLE”. **Estudos Linguísticos**, v. 37, n. 3. São Paulo: GEL, 2008. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_10.pdf

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. (Org). **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas: RG Editora, 2009.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. Apresentação. In: ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. (Org). **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas: RG Editora, 2009.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O Português do Brasil como Língua Transnacional. In: ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. (Org). **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas: RG Editora, 2009.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 03 de setembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 04 de setembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 de setembro de 2017.

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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm>. Acesso em: 04 de setembro de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados. 1951. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 04 de setembro de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 13 de setembro de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf> Acesso em: 13 de setembro de 2017

Apêndices

Apêndice A - Formulário para preenchimento dos dados das IES, conforme pesquisa documental

Levantamento - IFES ? X

1. <u>I</u> nstituição(IES):	<input type="text"/>	Criterios <input type="button" value="Novo"/> <input type="button" value="Limpar"/> <input type="button" value="Restaurar"/> <input type="button" value="Localizar ante"/> <input type="button" value="Localizar próx"/> <input type="button" value="Formulário"/> <input type="button" value="Fechar"/>
2. <u>S</u> igla:	<input type="text"/>	
3. <u>E</u> ndereço:	<input type="text"/>	
4. <u>M</u> unicípio:	<input type="text"/>	
5. <u>U</u> F:	<input type="text"/>	
6. <u>O</u> rganização Acadêmica:	<input type="text"/>	
7. <u>C</u> ategoria administrativa:	<input type="text"/>	
8. <u>C</u> ategoria Administratiya:	<input type="text"/>	
9. <u>S</u> ite da IES:	<input type="text"/>	
10. <u>E</u> xiste prática de oferta de vagas para refugiado?:	<input type="text"/>	
11. <u>L</u> íngua dos documentos (Edital e Resolução, p.e):	<input type="text"/>	
12. <u>D</u> esde quando existe prática de oferta de vagas?:	<input type="text"/>	
13. <u>P</u> úblico-alvo:	<input type="text"/>	
14. <u>N</u> úmero de vagas:	<input type="text"/>	
15. <u>C</u> ursos ofertados:	<input type="text"/>	
16. <u>E</u> xiste prática de direitos linguísticos para refugiado?:	<input type="text"/>	
17. <u>D</u> esde quando existe prática de direitos linguísticos específica para refugiado?:	<input type="text"/>	
18. <u>T</u> em alguma observação sobre a língua no Edital de seleção?:	<input type="text"/>	
19. <u>L</u> íngua do formulário:	<input type="text"/>	
20. <u>O</u> bservações gerais sobre os documentos:	<input type="text"/>	
21. <u>T</u> em Resolução?:	<input type="text"/>	
22. <u>A</u> no Resolução:	<input type="text"/>	
23. <u>L</u> ink Resolução:	<input type="text"/>	
24. <u>T</u> em Edital?:	<input type="text"/>	
25. <u>A</u> no/semestre último Edital:	<input type="text"/>	
26. <u>L</u> ink Edital:	<input type="text"/>	

Apêndice B - Quadro-comparativo entre a Resolução nº 039/2010 e Resolução nº 041/2016 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Documento	Preâmbulo
Resolução nº039/2010	<p>O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> – a necessidade de disciplinar a admissão de refugiados na Instituição; – o disposto na Lei no 9.474/97, de 22 de julho de 1997; – os incisos II, VII e X do art. 18 do Estatuto da UFSM; – o Parecer n. 285/2010 da Comissão de Legislação e Normas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, aprovado em sua 774ª Sessão, de 10/12/2010, referente ao Processo n. 23081.013689/2010-65
Resolução nº041/2016	<p>O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o compromisso assumido pelo Ministério da Justiça no ano de 2014, por meio da Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgios (Comigrar), com os direitos humanos dos imigrantes e refugiados, sobretudo com a igualdade de tratamento e oportunidades, acesso à serviços e direitos e inserção social, econômica e produtiva; - o compromisso nacional com os direitos humanos e tratados internacionais de proteção dos direitos humanos, em especial quanto ao artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, aos preceitos da Declaração de Cartagena de 1984, e ao artigo 44 da Lei nº 9.474 de 20 de julho de 1997; - que a imigração e o refúgio representam um fenômeno social de significativo impacto humano e potencial agravamento das condições de vulnerabilidade humana; - que o debate atual sobre a urgência de reformulação legislativa do Estatuto do Estrangeiro de 1980 coloca a promoção e proteção dos direitos humanos do imigrante como fundamento do novo marco legal; - a importância de promover o intercâmbio e integração cultural entre estudantes imigrantes e brasileiros no contexto da UFSM; - os incisos II, VII e X do art. 18 do Estatuto da UFSM; e - o Parecer n. 176/2016, da Comissão de Legislação e Normas (CLN), aprovado na 890ª Sessão do Conselho Ensino, Pesquisa e Extensão, de 21 de outubro de 2016, conforme Processo n. 23081.019460/2014-68

Documento	Art. 1º
Resolução n°039/2010	<p>Art. 1º Será permitido o ingresso de refugiados na UFSM, como alunos dos Cursos de Graduação.</p> <p>§ 1o A matrícula de refugiados nos referidos cursos condiciona-se à comprovação de que seu pleito de refugiado político foi referendado pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) do Ministério da Justiça, conforme estabelece a legislação vigente.</p> <p>§ 2o O refugiado só poderá obter vaga na UFSM, nesta condição, por uma única vez, devendo protocolar seu pedido no mínimo dois meses antes do período de matrícula para o semestre pretendido, a fim de adequar-se ao calendário acadêmico da Instituição.</p> <p>§ 3o O direito à obtenção de vaga estende-se a seus dependentes de acordo com a legislação vigente.</p> <p>§ 4o Não serão aceitos pleitos de refugiados ou dependentes portadores de diploma de graduação.</p>
Resolução n°041/2016	Art. 1º Instituir o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade.

Documento	Art. 2º
Resolução n°039/2010	<p>Art. 2o A apresentação de documentação comprobatória da escolaridade do refugiado é condição necessária à análise de seu processo de solicitação de vagas na Pró-Reitoria de Graduação da UFSM.</p> <p>§ 1o No caso do requerente ter realizado o Ensino Médio fora do Brasil, deverá apresentar parecer de equivalência, emitido por Secretaria de Estado de Educação.</p> <p>§ 2o No caso do requerente não possuir documentação, será necessário que o CONARE ateste sobre sua escolaridade.</p> <p>§ 3 o No caso do requerente ter sido anteriormente aluno de curso universitário, caberá ao colegiado de curso analisar a documentação apresentada e proceder às devidas avaliações, com vistas à concessão de dispensa de atividades curriculares na UFSM.</p>
Resolução n°041/2016	<p>Art. 2º A Universidade Federal de Santa Maria viabilizará o ingresso como aluno ao portador de estado de refugiado ou imigrante em situação de vulnerabilidade, nos Cursos Técnicos, Tecnológicos, Tecnológico e de Graduação, por meio de vagas suplementares por curso no semestre letivo, que independerá do número de vagas ociosas.</p> <p>§ 1º O ingresso na Universidade por parte do refugiado ou imigrante em condição de vulnerabilidade deverá ser facilitado mediante Processo Específico de Análise de Documentação (Processo Seletivo do Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade), levando em conta a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados e imigrantes.</p> <p>§ 2º Será admitido o imigrante ou refugiado que tenha concluído estudos de ensino médio ou equivalente no país de envio, ou em outro país onde residiu.</p> <p>§ 3º Será admitido o imigrante ou o refugiado que tenha sido impossibilitado de dar continuidade ao ensino técnico ou superior no país de envio, ou em outro país onde residiu, pelo motivo da imigração, ou que já tenha concluído tais estudos equivalentes e não lhe seja de interesse a revalidação de diploma.</p> <p>§ 4º Não será admitido no programa, o imigrante que tenha concluído o Ensino Médio regular ou superior no Brasil.</p>

	<p>§ 5º Presume-se imigrante em situação de vulnerabilidade aquele portador de visto humanitário, ou permanente por razões humanitárias, emitido pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg).</p> <p>§ 6º Esse programa poderá ser acessado pelo refugiado a qualquer tempo e pelo imigrante no prazo de até 5 (cinco) anos a contar da concessão de residência no Brasil.</p> <p>§ 7º Será possível a criação de até 5% de vagas considerando o total de vagas de cada curso, o cômputo geral de vagas ociosas na instituição e a respectiva aprovação do Colegiado de Curso.</p> <p>§ 8º Os Colegiados de Curso serão consultados e será aberto, a cada ano, um Edital Geral Permanente para o Processo Seletivo do Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade com as respectivas vagas, bem como as orientações para inscrição no Processo Seletivo.</p>
--	--

Documento	Art. 3º
Resolução nº039/2010	Art. 3º Para atendimento da demanda de vagas de que trata o art. 1º será utilizado o saldo de vagas ociosas dos cursos, limitado a uma vaga por curso de graduação.
Resolução nº041/2016	<p>Art. 3º O imigrante ou refugiado que pretenda ingressar na UFSM deverá formular requerimento para participar do Processo Seletivo do Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade, via processo administrativo aberto no Protocolo Geral, dirigido à PROGRAD, apresentando os seguintes documentos:</p> <p>I – a documentação comprobatória da condição de refugiado, expedida pelo CONARE, para o solicitante em estado de refugiado;</p> <p>II – o protocolo de solicitação de refúgio expedida pela Polícia Federal, acompanhado da comprovação de vulnerabilidade nos termos do inciso IV;</p> <p>III – cédula de identidade de estrangeiro com residência provisória ou permanente expedida pela Polícia Federal ou documento equivalente, como Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), Carteira de Trabalho (CTPS) ou Passaporte, para o imigrante fora da categoria de refugiado;</p> <p>IV – comprovação de estudos equivalentes para o ingresso no Ensino Superior ou Técnico, conforme art. 4º infra.</p> <p>§ 1º No requerimento, o imigrante ou refugiado deverá indicar curso de sua preferência.</p> <p>§ 2º A solicitação poderá ser realizada no seu idioma.</p>

Documento	Art. 4º
Resolução nº039/2010	<p>Art. 4º A documentação mínima exigida para a abertura de processo solicitando ingresso na condição de Refugiado deve vir acompanhada de:</p> <p>I – documento do CONARE indicando o reconhecimento do status de refugiado;</p> <p>II – documentação comprobatória da escolaridade (cópia);</p> <p>III – passaporte (cópia das quatro primeiras folhas);</p> <p>IV – comprovante de visto emitido pela Polícia Federal (cópia); e</p> <p>V – certidão de nascimento ou casamento (cópia).</p> <p>Parágrafo único. Para fins de aproveitamento escolar, no caso do solicitante que já tenha cursado disciplinas em curso superior de graduação, deverá apresentar histórico escolar e programa das disciplinas vencidas.</p>

Resolução n°041/2016	<p>Art. 4° A comprovação da escolaridade do interessado poderá ser feita por meio de documentação que será apreciada por Comissão Técnica designada pela PROGRAD.</p> <p>§ 1° Quando não for possível a apresentação de documentos comprobatórios de escolaridade para ingresso no ensino superior, o interessado deverá realizar o Exame Nacional de Ensino Médio e apresentar os requisitos exigidos para certificação do exame como Ensino Médio, quais sejam:</p> <p>I – indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio, no ato da inscrição, bem como a Instituição Certificadora;</p> <p>II - possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos, no caso de ingresso no ensino superior, na data da primeira prova de cada edição do exame;</p> <p>III - atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame e;</p> <p>IV -atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação.</p> <p>§ 2° Na hipótese do § 3° do art. 1°, o aproveitamento em disciplinas pressupõe o ingresso do aluno no programa e respectiva matrícula, sendo de competência exclusiva do curso a deliberação quanto ao requerimento de aproveitamento.</p>
----------------------	--

Documento	Art. 5°
Resolução n°039/2010	Art. 5° Os casos omissos nesta resolução serão apreciados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.
Resolução n°041/2016	Art. 5° Satisfeita a condição de admissibilidade na UFSM nos termos do art. 2°, o Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA viabilizará a matrícula do solicitante de acordo com a proporção definida no § 7° do art. 2° da presente resolução.

Documento	Art. 6°
Resolução n°039/2010	Art. 6° Esta resolução entrará em vigor na data de sua assinatura e revoga as disposições contrárias.
Resolução n°041/2016	Art. 6° Da decisão da PROGRAD sobre a inadmissibilidade no programa, caberá recurso ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Documento	Art. 7°
Resolução n°039/2010	-
Resolução n°041/2016	<p>Art. 7° O aluno ingressante na forma desta Resolução terá os mesmos direitos e deveres dos demais alunos da UFSM, observando-se as Normas Regimentais e Estatutárias e a competência interna da PRAE</p> <p>Parágrafo único. A fase de adaptação deve considerar que o requerente poderá não ser fluente na língua portuguesa, razão porque deverá ser acompanhado por programas de acessibilidade linguística.</p>

Documento	Art. 8°
-----------	---------

Resolução nº039/2010	-
Resolução nº041/2016	Art. 8º O Curso de Direito, por meio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello ou de outro órgão ou projeto que venha a habilitar-se, substituir ou suceder a mesma, prestará o apoio técnico aos interessados no presente programa bem como dará suporte, quando solicitado, aos setores administrativos da UFSM no cumprimento desta Resolução.

Documento	Art. 9º
Resolução nº039/2010	-
Resolução nº041/2016	Art. 9º No caso da demanda ser superior aos 5% previstos no art. 2º da presente resolução, a PROGRAD poderá adotar critérios de prioridade – idade mais avançada e análise socioeconômica – lista de espera ou, constantes no processo seletivo específico.

Documento	Art. 10º
Resolução nº039/2010	-
Resolução nº041/2016	Art. 10 Os casos não previstos na presente resolução serão decididos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Documento	Art. 11º
Resolução nº039/2010	-
Resolução nº041/2016	Art. 11 Esta resolução entrará em vigor na data de sua aplicação, revogada a Resolução N. 039/10 e demais disposições em contrário.

Apêndice C - Quadro-comparativo entre o Edital nº 005/2017 e o Edital nº 001/2018, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Documento	Título
Edital nº 005/2017	EDITAL PERMANENTE PARA INGRESSO DE REFUGIADOS E IMIGRANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
Edital nº 001/2018	EDITAL PARA INGRESSO DE REFUGIADOS E IMIGRANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

Documento	Preâmbulo
Edital nº 005/2017	A Universidade Federal de Santa Maria, por meio da Pró-Reitoria de Graduação – Coordenadoria de Planejamento Acadêmico, torna público a abertura de edital permanente para ingresso de refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade nos Cursos Técnicos, Tecnológico e de Graduação desta Universidade.
Edital nº 001/2018	Universidade Federal de Santa Maria, por meio da Pró-Reitoria de Graduação – Coordenadoria de Planejamento Acadêmico torna pública a abertura de edital para ingresso de refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade nos Cursos Técnicos, Tecnológico e de Graduação desta Universidade com início das atividades para o 1o semestre letivo de 2018.

Documento	Disposições Gerais – Item 1
Edital nº 005/2017	1. O presente edital visa regulamentar o disposto na Resolução UFSM no 041/2016 que instituiu o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior na UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade.
Edital nº 001/2018	1. O presente edital visa regulamentar o disposto na Resolução UFSM no 041/2016 que instituiu o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior na UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade.

Documento	Disposições Gerais – Item 2
Edital nº 005/2017	2. As inscrições de candidatos contemplados por este edital protocoladas até o dia 15 de Março de 2017 serão referentes ao ingresso no 1o semestre letivo de 2017; os candidatos que encaminharem suas inscrições após a esta data desenvolverão suas atividades acadêmicas a partir do 2o semestre letivo de 2017, resguardado o vínculo junto à UFSM desde a aprovação no Edital.
Edital nº 001/2018	2. O período para os candidatos protocolarem as inscrições será entre 09 de Janeiro a 02 de Março de 2018. Os candidatos com inscrições protocoladas durante este período, e que forem devidamente autorizadas pelo respectivo Colegiado de Curso, desenvolverão suas atividades acadêmicas a partir do 1o semestre letivo de 2018. A data inicial da inscrição será aquela registrada no processo administrativo dirigido à PROGRAD/Coordenadoria de Planejamento Acadêmico.

Documento	Disposições Gerais – Item 3
Edital nº 005/2017	3. Será reservado o percentual de até 5% de vagas do número total de vagas de cada curso (Técnico, Tecnológico e de Graduação), mediante a aprovação do respectivo Colegiado de Curso.
Edital nº 001/2018	3. O ingresso na Universidade Federal de Santa Maria através da Resolução N. 041/2016 somente poderá ser realizado uma única vez.

Documento	Disposições Gerais – Item 4
Edital nº 005/2017	4. Serão admitidos imigrantes ou refugiados que tenham: I - Concluído estudos de ensino médio ou equivalente no país de envio, ou em outro país onde residiram. II- Sido impossibilitados de dar continuidade ao ensino técnico ou superior no país de envio, ou em outro país onde residiram, pelo motivo da imigração, ou que já tenham concluído tais estudos equivalentes e não lhe seja de interesse a revalidação de diploma.

		§ 1o Na hipótese do inciso II, o aproveitamento em disciplinas pressupõe o ingresso do aluno no programa e respectiva matrícula, sendo de competência exclusiva do curso a deliberação quanto ao requerimento de aproveitamento.
Edital 001/2018	n°	4. Será reservado o percentual de até 5% de vagas do número total de vagas/ingresso ofertadas em cada curso (Técnico, Tecnológico e de Graduação), mediante a aprovação do respectivo Colegiado de Curso, conforme Resolução N. 041/2016. Para maiores informações acerca dos cursos ofertados pela UFSM, acesse: http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/documentos/ppcs-projetos-pedagogicos/8-paginas/10-cursos-de-graduacao

Documento		Disposições Gerais – Item 5
Edital 005/2017	n°	5. Não será admitido no programa, o imigrante que tenha concluído o ensino médio regular ou superior no Brasil.
Edital 001/2018	n°	5. Serão admitidos imigrantes ou refugiados que tenham: I - Concluído estudos de ensino médio ou equivalente no país de envio, ou em outro país onde residiram. II- Sido impossibilitados de dar continuidade ao ensino técnico ou superior no país de envio, ou em outro país onde residiram, pelo motivo da imigração, ou que já tenham concluído tais estudos equivalentes e não lhe seja de interesse a revalidação de diploma. § 1o Na hipótese do inciso II, o aproveitamento em disciplinas pressupõe o ingresso do aluno no programa e respectiva matrícula, sendo de competência exclusiva do curso a deliberação quanto ao requerimento de aproveitamento.

Documento		Disposições Gerais – Item 6
Edital 005/2017	n°	6. Presume-se imigrante em situação de vulnerabilidade aquele portador de visto humanitário, ou permanente por razões humanitárias, emitido pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg).
Edital 001/2018	n°	6. Não será admitido no programa, o imigrante que tenha concluído o ensino médio regular ou superior no Brasil.

Documento		Disposições Gerais – Item 7
Edital 005/2017	n°	7. Este edital poderá ser acessado pelo refugiado a qualquer tempo e pelo imigrante no prazo de até 5 (cinco) anos a contar da concessão de residência no Brasil.
Edital 001/2018	n°	7. Presume-se imigrante em situação de vulnerabilidade aquele portador de visto humanitário, ou permanente por razões humanitárias, emitido pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg).

Documento		Disposições Gerais – Item 8
Edital 005/2017	n°	8. O imigrante ou refugiado que pretenda ingressar na UFSM deverá formular requerimento para participar do presente edital, via processo administrativo aberto no Protocolo Geral, dirigido à PROGRAD/Coordenadoria de Planejamento Acadêmico (COPA), apresentando os seguintes documentos: I – a documentação comprobatória da condição de refugiado, expedida pelo CONARE, para o solicitante em estado de refugiado; II - o protocolo de solicitação de refúgio expedido pela Polícia Federal, acompanhado da comprovação de vulnerabilidade nos termos do inciso IV; III – cédula de identidade de estrangeiro com residência provisória ou permanente expedida pela Polícia Federal ou documento equivalente, como Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), Carteira de Trabalho (CTPS) ou Passaporte, para o imigrante fora da categoria de refugiado; IV – comprovação de estudos equivalentes para o ingresso no Ensino Superior ou Técnico, conforme artigo 9o infra;

	§ 1o No requerimento, o imigrante ou refugiado deverá indicar o curso de sua preferência. § 2o A solicitação poderá ser realizada no seu idioma.
Edital nº 001/2018	8. Este edital poderá ser acessado pelo refugiado a qualquer tempo e pelo imigrante no prazo de até 5 (cinco) anos a contar da concessão de residência no Brasil.

Documento	Disposições Gerais – Item 9
Edital nº 005/2017	9. A comprovação da escolaridade do interessado poderá ser feita por meio de documentação que será apreciada por Comissão Técnica designada pela PROGRAD. § 1o Quando não for possível a apresentação de documentos comprobatórios de escolaridade para ingresso no ensino superior, o interessado deverá realizar o Exame Nacional de Ensino Médio e apresentar os requisitos exigidos para certificação do exame como Ensino Médio, quais sejam: I - Indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio, no ato da inscrição, bem como a Instituição Certificadora; II - Possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos, no caso de ingresso no ensino superior, na data da primeira prova de cada edição do exame; III - Atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; IV - Atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação.
Edital nº 001/2018	9. O imigrante ou refugiado que pretenda ingressar na UFSM deverá formular requerimento para participar do presente edital, via processo administrativo aberto no Protocolo Geral, dirigido à PROGRAD/Coordenadoria de Planejamento Acadêmico, apresentando os seguintes documentos: I – a documentação comprobatória da condição de refugiado, expedida pelo CONARE, para o solicitante em estado de refugiado; II - o protocolo de solicitação de refúgio expedido pela Polícia Federal, acompanhado da comprovação de vulnerabilidade nos termos do inciso IV; III – cédula de identidade de estrangeiro com residência provisória ou permanente expedida pela Polícia Federal ou documento equivalente, como Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), Carteira de Trabalho (CTPS) ou Passaporte, para o imigrante fora da categoria de refugiado; IV – comprovação de estudos equivalentes para o ingresso no Ensino Superior ou Técnico, conforme artigo 10o infra; § 1o No requerimento, o imigrante ou refugiado deverá indicar o curso de sua preferência. § 2o A solicitação poderá ser realizada no seu idioma. § 3o Indicar dois cursos em ordem de preferência. § 4o Informar endereço de e-mail.

Documento	Disposições Gerais – Item 10
Edital n° 005/2017	10. Satisfeita a condição de admissibilidade na UFSM, o Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DERCA viabilizará a matrícula do solicitante de acordo com a proporção definida no Art. 3o do presente edital.
Edital n° 001/2018	10. A comprovação da escolaridade do interessado poderá ser feita por meio de documentação que será apreciada por Comissão Técnica designada pela PROGRAD. § 1o Quando não for possível a apresentação de documentos comprobatórios de escolaridade para ingresso no ensino superior, o interessado deverá realizar o Exame Nacional de Ensino Médio e apresentar os requisitos exigidos para certificação do exame como Ensino Médio, quais sejam: I - Indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio, no ato da inscrição, bem como a Instituição Certificadora; II - Possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos, no caso de ingresso no ensino superior, na data da primeira prova de cada edição do exame; III - Atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; IV - Atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação.

Documento	Disposições Gerais – Item 11
Edital n° 005/2017	11. Da decisão da PROGRAD sobre a inadmissibilidade no programa, caberá recurso ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).
Edital n° 001/2018	11. Satisfeita a condição de admissibilidade na UFSM, o Departamento de Registro e Controle Acadêmico -DERCA viabilizará a matrícula do solicitante de acordo com a proporção definida no Art. 4o do presente edital.

Documento	Disposições Gerais – Item 12
Edital n° 005/2017	12. No caso da demanda ser superior aos 5% previstos no Art. 3o deste edital a PROGRAD poderá adotar critérios de prioridade, da seguinte forma: I - Análise socioeconômica; II-Idade; III - Lista de Espera.
Edital n° 001/2018	12. Da decisão da PROGRAD sobre a inadmissibilidade no programa, caberá recurso ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Documento	Disposições Gerais – Item 13
Edital n° 005/2017	-
Edital n° 001/2018	13. O correto preenchimento do campo e-mail durante a realização da inscrição é de inteira responsabilidade do candidato, devendo o mesmo verificar com atenção a caixa de entrada do email cadastrado, bem como a caixa de SPAM. Todas as comunicações referentes ao deferimento/indeferimento da solicitação de ingresso através do presente Edital serão encaminhadas para o email cadastrado pelo candidato na inscrição.

Documento	Disposições Gerais – Item 14
Edital n° 005/2017	-
Edital n° 001/2018	14. No caso da demanda ser superior às vagas previstas no item 4 deste Edital, a PROGRAD adotará critérios de seleção, da seguinte forma: I - Análise socioeconômica; II – Idade.