

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEANDRO HARISSON DA SILVA VASCONCELOS

DESAFIOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO
EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES DE ORIGEM VENEZUELANA NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS

MANAUS/AM

2023

LEANDRO HARISSON DA SILVA VASCONCELOS

DESAFIOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO
EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES DE ORIGEM VENEZUELANA NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação na área de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Maia Garcia

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

MANAUS/AM

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V331d Vasconcelos, Leandro Harisson da Silva
Desafios da Política de Formação Docente para a inclusão educacional dos estudantes de origem venezuelana na Rede Pública Municipal de Manaus / Leandro Harisson da Silva
Vasconcelos . 2023
283 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Fabiane Maia Garcia
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Política. 2. Imigração . 3. Refúgio. 4. Formação . 5. Inclusão . I. Garcia, Fabiane Maia. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

LEANDRO HARISSON DA SILVA VASCONCELOS

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS
ESTUDANTES DE ORIGEM VENEZUELANA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
MANAUS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia.

Aprovado em 31 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

PROF.^a DR.^a FABIANE MAIA GARCIA
Universidade Federal do Amazonas (Orientadora)
Presidente

PROF.^a DR.^a CAMILA FERREIRA DA SILVA
Universidade Federal do Amazonas
Membro Interno

PROF.^a DR.^a DIANA SOUSA
University College London
Membro Externo

PROF.^a DR.^a GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES
Universidade do Estado de Santa Catarina
Membro Externo

PROF. DR. MAXIM REPETTO
Universidade Federal de Roraima
Membro Externo

PROF. DR. CARLOS ANTÔNIO DE MAGALHÃES GUEDELHA
Universidade Federal do Amazonas
Membro Externo

OUTRA TERRA

O emigrante deixa seu país
para ser migrante em outra terra
com muitas incertezas na bagagem
após doloridas despedidas
frente a necessidade de partir.

Partindo, vai deixando para trás
pessoas, gestos, momentos e lugares
que aos poucos se convertem em lembranças
que alimentam o corpo da saudade.

Para incontáveis famílias em jornada
O Brasil, país distante, é Canaã
situada além de um deserto
necessário mas custoso atravessar
em estágios de dias, meses, anos
que parecem nunca terminar.

Ao chegar... novas pessoas, gestos, momentos e lugares
nova língua para dura aprendizagem
novas lutas, angústias, desafios
a dor no coração, moído de saudade
e a certeza lancinante de não poder voltar.

Brasil que abre portas e sorrisos
Brasil que ainda não sabe abraçar
recebe mas exclui de muitas formas
irmãos que vêm de outras regiões
em busca de socorro e de abrigo
num solo que os receba sem reservas
em concretas atitudes de inclusão
compartilhando a terra e o coração.

Carlos Guedelha

SOU IMIGRANTE

Sou Imigrante dalém
Lá do outro lado do oceano
Forçado a abandonar o país
Sim o país de origem
Que há séculos venho lutando
Querendo viver
Batendo as portas nunca descerradas
Sempre encerradas
Não tenho terra
Lá de onde eu venho
Do qual vós chamais
ou dizeis ser minha terra...
Eu era igual uma flecha
Querendo ir pra frente
Eu era cada vez mais puxada pra trás
Com mais força!
E de tanto me puxarem
Fui lançada veementemente
Para atingir o alvo
E vim aqui parar!
Sou Imigrante
Não tenho terra
Tudo é terra
Não importa se aqui ou lá!
Quem dera que não houvessem fronteiras!
Quem dera que não houvessem leis
Leis essas que nos prendem, Separam,
Hostilizam, injuriam e abalam!
Oh, se não houvessem fronteiras
Divisões geográficas
E que todos os homens fossem só homens!
Sem distinção de cores, raças, nacionalidades!
Que culpa tenho eu em ser Preto ou branco?
Cristão ou muçulmano? Hindu ou Budista?
Judeu ou Samaritano?
Se talvez as raças negra ou branca, não existissem!
Na verdade, não existem
O que apenas existe é...
Raça humana!
Sou Imigrante, emigrante, migrante
Resistente, com força pra viver, almejando viver
Sou resistível como um Leão da África
Tenho garras de um falcão do mato
Sou persistente como a onda móvel
Porém, me respeitem!
Só quero viver a vida...
Porque a terra é nossa, de todos nós
Feito por Deus e entregue a todos os homens
Não importa se aqui ou lá!

Moisés Tiago António

PORTO DE LENHA

Porto de lenha
Tu nunca serás Liverpool
Com uma cara sardenta
E olhos azuis

Porto de lenha
Tu nunca serás Liverpool
Com uma cara sardenta
E olhos azuis

Um quarto de flauta
Do Alto Rio Negro
Pra cada sambista paraquedista
Que sonha o sucesso
Sucesso sulista
Em cada navio
Em cada cruzeiro
(Em cada cruzeiro)
Das quadrilhas de turistas

Porto de lenha
Tu nunca serás Liverpool
Com uma cara sardenta
E olhos azuis

Porto de lenha
Tu nunca serás Liverpool
Com uma cara sardenta
E olhos azuis

Um quarto de flauta
Do Alto Rio Negro
Pra cada sambista paraquedista
Que sonha o sucesso
Sucesso sulista
Em cada navio
Em cada cruzeiro
(Em cada cruzeiro)
Das quadrilhas de turistas
(Em cada cruzeiro)
(Das quadrilhas de turistas)

Aldízio Filgueiras / Torrinho

A Deus, à minha família, aos profissionais da educação e a todos que necessitam de um novo
lar para recomeçar suas vidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela benção de ser o meu pai e operador de milagres em minha vida;

À minha mãe, Rosineide Vasconcelos, que sempre esteve ao meu lado, incansável no cuidado e sempre torcendo pelo meu melhor;

Ao meu pai, Ariosto Vasconcelos (*in memoriam*), grande incentivador dos meus estudos e responsável pela minha formação inicial como ser humano reflexivo;

À minha companheira, Isteice Nogueira, pelas incansáveis leituras, sempre ao meu lado nesta caminhada cheia de dificuldades, dando-me ânimo para que este trabalho fosse concluído com louvor;

Ao meu irmão, Anderson Saunier, meu grande professor de vida e luta;

À orientadora deste trabalho, professora doutora Fabiane Maia Garcia, pela confiança, entusiasmo, carinho e paciência;

Aos membros da banca externa pelas contribuições no exame de qualificação e defesa deste trabalho;

À minha turma de doutorado de 2019, pelas contribuições e experiências de vida tão diversas e que certamente contribuirão para o campo educacional através de suas pesquisas;

Aos colegas da Divisão Distrital Zona Norte/SEMED pelo apoio proporcionado à pesquisa e ao pesquisador ao longo do processo de escrita;

Aos colegas da Divisão Distrital Zona Leste 2/SEMED pela acolhida e carinho no processo final deste trabalho;

À FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas) e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) pelo apoio ao longo da pesquisa;

E aos participantes da pesquisa, professores, diretores e formadores, pela grande contribuição diária à educação e por ter doado um pouco do tempo e experiência para compor este trabalho.

RESUMO

Este estudo investiga a política de formação continuada dos professores da rede pública municipal de Manaus e seus desdobramentos para a democratização da oferta educativa aos estudantes oriundos da Venezuela; e tem por tese a formação continuada como elemento fundamental para a inclusão. Esta tese buscou (1) apresentar as bases teóricas e metodológicas da pesquisa sobre a política de formação para professores da rede municipal de Manaus que ministram aula para os estudantes de outros países; (2) entrelaçar a evolução dos direitos humanos no conjunto das políticas públicas em relação aos estudantes de diferentes nacionalidades promovidas pelo Estado brasileiro, pelo Amazonas e por Manaus; (3) entender a política educacional, o processo de inclusão dos estudantes oriundos da Venezuela e os percursos educacionais para quem migra; e (4) discutir o desenvolvimento da política de formação continuada na rede municipal de Manaus para a inclusão de estudantes oriundos da Venezuela a partir da percepção dos profissionais da educação. O conjunto de objetivos propostos se ampara na discussão da política de formação continuada dos professores da rede pública municipal de Manaus, a partir das principais atribuições, dificuldades e potencialidades do trabalho do professor, diretor e formador, com a problematização de como o estado atual da política de formação docente se processa no interior da secretaria e quais as ações de inclusão são desenvolvidas a partir da formação de professores. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é do tipo explicativa, de abordagem quanti-qualitativa, mas com ênfase nos dados qualitativos. O estudo compreende técnicas de recolha de dados vinculados à pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sendo esta última realizada por meio de entrevista semiestruturada, desenvolvida no formato remoto pela plataforma do *Google Meet* com aplicação de formulários. O *locus* da pesquisa de campo é a Secretaria Municipal de Educação Manaus – SEMED, com coleta de dados em sete unidades escolares, das quais foram entrevistados 15 sujeitos, sendo 5 professores, 5 diretores e 5 formadores que atuam na Divisão de Desenvolvimento do Magistério da SEMED. Os formadores entrevistados trabalham diretamente na área de formação continuada de professores que atuam em escolas com número expressivo estudantes oriundos da Venezuela, e os professores e diretores estão lotados nas unidades escolares com maior número de estudantes de nacionalidade venezuelana, dado obtido a partir do Portal da Transparência Municipal de Manaus. Para realizar a análise de dados, a pesquisa utiliza as técnicas de triangulação e análise de conteúdo. Como resultado, busca-se discutir o atual estágio da política e os processos da formação docente para inclusão de estudantes oriundos dos atuais processos de crise humanitária vivenciados na Venezuela. Para tal resultado, o estudo dividiu-se em quatro seções em que se problematiza: (1) a questão metodológica; (2) a ascensão do Estado, a afirmação dos direitos humanos e da política sobre o refúgio e imigração; (3) a política de formação continuada nos níveis universal, nacional e regional; e (4) a análise das entrevistas com professores, diretores e formadores.

Palavras-chave: Política. Imigração. Refúgio. Formação. Inclusão

ABSTRACT

This study investigates the continuing education policy for public school teachers in Manaus and its consequences for the democratization of educational provision for students from Venezuela; and its thesis is that continuing education is a fundamental element of inclusion. This thesis aims to (1) present the theoretical and methodological bases of research on the training policy for teachers from the municipal network of Manaus who teach classes to students from other countries; (2) Intertwine the evolution of human rights in the set of public policies in relation to students of different nationalities promoted by the Brazilian State, Amazonas and Manaus; (3) Understand the educational policy, the process of inclusion of students from Venezuela and the educational pathways for those who migrate; and (4) Discuss the development of the continuing education policy in the municipal network of Manaus for the inclusion of students from Venezuela from the perspective of education professionals. The set of proposed objectives is supported by the discussion of the continuing education policy for teachers in the municipal public network of Manaus, based on the main attributions, difficulties and potentialities of the work of the teacher, director and trainer, with the questioning of how the current state of teacher training policy takes place within the secretariat and which inclusion actions are developed based on teacher training. From the methodological point of view, the research is of the explanatory type, with a quantitative and qualitative approach, but with an emphasis on qualitative data. The study comprises data collection techniques linked to bibliographic, documentary and field research, the latter being carried out through a semi-structured interview, developed in the remote format by the Google Meet platform, with the application of forms. The locus of the field research is the Municipal Secretariat of Education Manaus - SEMED, with data collection in seven school units, of which 15 subjects will be interviewed, 5 teachers, 5 directors and 5 trainers who work in the Teaching Development Division of the SEMED. The trainers interviewed work directly in the area of continuing education for teachers who work in schools with a significant number of students from Venezuela and the teachers and principals are assigned to the school units with the highest number of students of Venezuelan nationality, data obtained from the Transparency Portal Municipality of Manaus. To perform data analysis, the research uses triangulation and content analysis techniques. As a result, we seek to discuss the current stage of the policy and the processes of teacher training for the inclusion of students from the current processes of humanitarian crisis experienced in Venezuela. For this result, the study was divided into four sections, which are problematized: (1) the methodological question; (2) the rise of the State, the assertion of human rights and policy on refuge and immigration; (3) the continued training policy at universal, national and regional levels; and (4) the analysis of interviews with teachers, principals and trainers.

Keywords: Politics. Immigration. Refuge. Training. Inclusion

RESUMEN

Este estudio investiga la política de educación continua para profesores de escuelas públicas en Manaus y sus consecuencias para la democratización de la oferta educativa para estudiantes de Venezuela; y su tesis es que la educación continua es un elemento fundamental de inclusión. Esta tesis tiene como objetivo (1) presentar las bases teóricas y metodológicas de la investigación sobre la política de formación de profesores de la red municipal de Manaus que imparten clases a estudiantes de otros países; (2) entrelazar la evolución de los derechos humanos en el conjunto de políticas públicas en relación con los estudiantes de diferentes nacionalidades promovidas por el Estado brasileño, Amazonas y Manaus; (3) Comprender la política educativa, el proceso de inclusión de los estudiantes venezolanos y los itinerarios educativos de quienes migran; y (4) Discutir el desarrollo de la política de educación continua en la red municipal de Manaus para la inclusión de estudiantes de Venezuela desde la perspectiva de los profesionales de la educación. El conjunto de objetivos propuestos es sustentado por la discusión de la política de educación permanente de los docentes de la red pública municipal de Manaus, a partir de las principales atribuciones, dificultades y potencialidades del trabajo del docente, director y formador, con el cuestionamiento de cómo el estado actual de la política de formación docente se desarrolla al interior de la secretaría y cuáles son las acciones de inclusión que se desarrollan a partir de la formación docente. Desde el punto de vista metodológico, la investigación es de tipo explicativa, con enfoque cuantitativo y cualitativo, pero con énfasis en los datos cualitativos. El estudio comprende técnicas de recolección de datos vinculadas a la investigación bibliográfica, documental y de campo, siendo esta última realizada a través de una entrevista semiestructurada, desarrollada en el formato remoto por la plataforma Google Meet, con la aplicación de formularios. El lugar de la investigación de campo es la Secretaría Municipal de Educación de Manaus - SEMED, con recolección de datos en siete unidades escolares, de las cuales serán entrevistados 15 sujetos, 5 docentes, 5 directores y 5 formadores que actúan en la División de Desarrollo Docente de la SEMED. Los formadores entrevistados trabajan directamente en el área de formación continua de docentes que laboran en colegios con un número importante de alumnos de nacionalidad venezolana y los docentes y directores están adscritos a las unidades escolares con mayor número de alumnos de nacionalidad venezolana, datos obtenidos del Portal de Transparencia del Municipio de Manaus. Para realizar el análisis de datos, la investigación utiliza técnicas de triangulación y análisis de contenido. Como resultado, buscamos discutir la etapa actual de la política y los procesos de formación docente para la inclusión de estudiantes provenientes de los actuales procesos de crisis humanitaria que vive Venezuela. Para este resultado, el estudio se dividió en cuatro secciones, las cuales son problematizadas: (1) la cuestión metodológica; (2) el surgimiento del Estado, la reivindicación de los derechos humanos y la política de refugio e inmigración; (3) la política de formación continua a nivel universal, nacional y regional; y (4) el análisis de entrevistas con profesores, directores y formadores.

Palabras-clave: Política. Inmigración. Refugio. Capacitación. Inclusión

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ACNUR – Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNIG – Conselho Nacional de Imigração

CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

COVID-19 – Corona Virus Disease 2019

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DDHC – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério

DDZ – Divisão Distrital Zonal

DOI-CODI – Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACED – Faculdade de Educação

FD – Faculdade de Direito

EUA – Estados Unidos da América

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero

MINUSTAH – Missão das Nações Unidas para a estabilização no Haiti

MS – Ministério da Saúde

NUPPLES - Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua, pertencente à Universidade Estadual do Rio de Janeiro

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SARS-COV-2 – Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2

SECNS – Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde

SEJUSC – Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEMMASDH – Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Direitos Humanos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEDE – Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

UNL – Universidade Nilton Lins

ZFM – Zona Franca de Manaus

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa.....	45
Quadro 2: Sujeitos da pesquisa	46
Quadro 3: Resumo histórico da Política sobre Direitos Humanos (2021)	66
Quadro 4: Resumo histórico da Política sobre refúgio/imigração	76
Quadro 5: Estudantes de origem venezuelana matriculados na rede municipal de Manaus - 2020.	115
Quadro 6: Estudantes de origem venezuelana matriculados na rede municipal de Manaus - 2021	116
Quadro 7: Ocorrência das categorias do método e problematizações da pesquisa	127
Quadro 8: Resumo do currículo apresentado aos professores nas formações	159
Quadro 9: Resumo das políticas para refugiados no mundo	167
Quadro 10: Resumo das políticas para refugiados no Brasil	168
Quadro 11: Resumo das ocorrências das problematizações nas entrevistas	169

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: População nascida no exterior em porcentagem da população total residente, em 2015	28
Figura 2: Acesso de refugiados ao ensino primário e secundário	85
Figura 3: Capa do Guia publicado pela ACNUR em parceria com o Governo Federal para orientar pais e educadores sobre a integração de estudantes refugiados nas escolas brasileiras.	100
Figura 4: Resumo das leis fundamentais que garantem o direito à educação no Brasil.....	101
Figura 5: Percentual de sucesso na revalidação de diplomas.....	102
Figura 6: Escolaridade e nível de escolaridade dos refugiados que se encontram no Brasil..	103
Figura 7: Organograma da Gerência de Formação Continuada.....	109
Figura 8: Cartaz fornecido pelo Portal da Transparência sobre o Programa Ampliando Horizontes.....	111
Figura 9: Cartaz sobre o Curso de Introdução ao Ensino de Português Para Estrangeiros ...	113
Figura 10: Migrantes	118
Figura 11: Localização dos Warao	142
Figura 12: Histórico da presença Warao no Brasil	143
Figura 13: Capa da edição do livro “A Menina que Abraçava o Vento”, de Fernanda Paraguassu, editora Vooinho.....	154
Figura 14: Cartaz sobre o Curso de Introdução ao Ensino de Português Para Estrangeiros ...	161
Figura 15: Logotipo do Programa Ampliando Horizontes	161

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	18
SEÇÃO 01 – AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	24
1.1. Migrando e caminhando	25
1.2. Refúgio	30
1.3. Categorias da pesquisa	32
1.4. Refúgio metodológico de uma pesquisa.....	40
SEÇÃO 02 – OS DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E IMIGRAÇÃO/REFÚGIO ...	49
2.1. O Estado	50
2.2. Direitos Humanos.....	55
2.3. Política Global Sobre Refúgio e Migração.....	67
2.4. A Legislação sobre Refúgio no Brasil.....	71
2.5. O Contexto do Refúgio no Mundo	78
SEÇÃO 03 – MIGRANTES/REFUGIADOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ...	82
3.1. O contexto educacional do refugiado no mundo	84
3.2. A política educacional para o migrante/refugiado no Brasil	90
3.3. O contexto da pesquisa.....	104
3.4. A política municipal de formação da secretaria municipal de Manaus.....	110
3.5. Acesso dos refugiados à educação em Manaus	115
3.6. Os efeitos da pandemia do Sars-Cov-2 na realidade educacional do migrante erefugiado.....	117
SEÇÃO 04 – UM DIÁLOGO COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE COMO A FORMAÇÃO CONTINUADA PODE SE TORNAR UMA FERRAMENTA DE INCLUSÃO.....	122
4.1. Aproximações com os profissionais da educação	122
4.2. Perfil dos profissionais entrevistados	124
4.3. Processo de validação.....	126
4.4. Perspectiva dos profissionais da educação sobre a formação continuada e sua contribuição para a inclusão de estudantes de origem venezuelana	128
PALAVRAS FINAIS	171
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICES	187
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES	188
APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE ENTREVISTA COM DIRETOR.....	191
APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO CONTINUADA	194

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	196
APÊNDICE E - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO	199
APÊNDICE F - ENTREVISTA PROFESSORES	200
APÊNDICE G - ENTREVISTA DIRETORES.....	226
APÊNDICE H - ENTREVISTA FORMADORES	253
ANEXOS	275
ANEXO I - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020.....	276
ANEXO II - CURSO DE INTRODUÇÃO AO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	279
ANEXO III - QUANTITATIVO DE ALUNOS DE ORIGEM VENEZUELANA PORDDZ	280
ANEXO IV - ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP).....	281
ANEXO V - CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	283

PALAVRAS INICIAIS

Início esta jornada contando um pouco da minha história e trajetória como professor da rede municipal de ensino da cidade de Manaus/AM. Nasci em Manaus, em 1990, filho de um aeroportuário e uma policial militar. Minha primeira escola é o então “Centro Educacional Doce Lar”, situado no bairro Santa Etelvina, e minha primeira professora chamava-se Mara Silva, sendo a responsável pelo aprendizado das minhas primeiras letras. Após um ano, sou matriculado na Escola Estadual Maria do Céu Vaz D’Oliveira, localizada no conjunto habitacional Manôa, também na zona Norte da capital Amazonense.

Completei todo o meu Ensino Fundamental nesta escola, local em que passei por todas as transformações de adolescência, um espaço para as primeiras amizades que se perderiam com o tempo. Minha primeira professora naquela unidade de ensino chamava-se Socorro Mafra, responsável pela metade da formação no Fundamental I. A lembrança mais forte que tenho do Fundamental II é do professor de geografia da 5ª série, Cizinando Vasconcelos de Menezes (*In memoriam*), a primeira figura que, aos 11 anos, despertou-me a vontade de ser professor.

Aos 15 anos, começo a etapa do Ensino Médio no Centro de Referência em Ensino Médio Escola Estadual Marcantônio Vilaça. Naquele momento, o ensino em tempo integral era uma novidade no estado do Amazonas e a escola possuía boa infraestrutura em comparação às outras unidades da rede pública. Durante os três anos da etapa de ensino, também conheci professores que marcaram a minha história. Lembro-me, por exemplo, da dedicação da professora Halana Jóia, de Língua Portuguesa, de sua sensibilidade extremamente importante para o meu desenvolvimento cultural e humanístico naquele período da vida.

Em agosto de 2009, ingresso no curso de pedagogia da Universidade Nilton Lins, um ambiente novo, que igualmente me proporcionou momentos marcantes e serviu como reflexão sobre as dificuldades do Ensino Superior privado. Desse momento, recordo com carinho do professor Roberto Abtibol, de Filosofia, também grande incentivador da continuidade dos meus estudos e anos depois nos tornaríamos colegas na Secretaria Municipal de Educação. Durante a maior parte dos anos em que estive na UNL, conheci grandes exemplos, colegas que, na maioria das vezes, eram mães, esposas, avós, alicerces de suas famílias e que com muito esforço conciliavam a tripla jornada entre estudo, família e trabalho.

Em 2012, ingresso através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Optei pelo curso de Letras – Língua Portuguesa

e, por quatro anos e meio, tive minha vida transformada pela atmosfera da UFAM, que se tornaria minha segunda casa. Na ocasião, também tive grandes mestres. Não posso deixar de citar a professora Sebastiana Guedes – falecida em 2022 – que me iniciou nos estudos de Teoria Literária e me fez viajar, através de suas histórias, dos confins da Amazônia até às grandes metrópoles da América Latina. Lembro, com muito carinho, do professor Carlos Guedelha, responsável por me apresentar dois grandes amores: a literatura e a pesquisa. Talvez não estivesse aqui se um dia não fosse apresentado à obra “São Bernardo”, de Graciliano Ramos, ou a “Tocador de Charamela”, de Erasmo Linhares, algo que também se configura como uma política de formação de profissionais da educação.

Em 2014, tomo posse como professor de 1º ao 5º ano da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e começo a ministrar aulas na E.M. Prof.^a. Silvia Helena Costa de Oliveira Bonetti, com um prédio alugado pela prefeitura, localizado na rua São Paulo, bairro Monte das Oliveiras. Fico um ano e meio na unidade que atendia a muitas famílias que trabalhavam no comércio e na feira que ficava ao lado da escola. O começo da minha jornada docente foi um misto de felicidade e tristeza, pois ao mesmo tempo que começava um trabalho para o qual eu havia sido formado, que me dava estabilidade e possibilidade de planejar financeiramente, algo cada vez mais raro em um país que joga os seus trabalhadores para o mercado informal, dava-me conta das condições do ser docente e da precariedade envolvida no processo.

Em 2017, ingressei no mestrado em Letras, da Universidade Federal do Amazonas, na área de concentração em Literatura. A dissertação tinha como título “Memória, testemunho, trauma e luto na obra *Você vai voltar pra mim e outros contos*”, de Bernardo Kucinski. O trabalho foi uma contribuição para a discussão sobre o período da ditadura civil-militar por meio do olhar da literatura, um assunto cada vez mais caro à sociedade brasileira, mas extremamente necessário. Cursar o mestrado foi um momento ímpar e de muito amadurecimento, pois pude me aprofundar em Teoria Literária e pude aproveitar um pouco de tudo que a academia oferecia. Não posso deixar de falar que esse trabalho foi realizado através de muitas mãos que contribuíram decisivamente para a sua conclusão, essencialmente do meu orientador, professor Lajosy Silva, do departamento de Língua Inglesa, que aceitou orientá-lo com muito entusiasmo.

A qualificação do trabalho aconteceu em maio de 2018 e a defesa realizada em 19 de outubro do mesmo ano. Defender um trabalho que discutia o período ditatorial na mesma época em que o país passava por uma grande agitação eleitoral, em que grupos conservadores pediam

a volta do regime totalitário e as suas práticas de tortura, era uma necessidade pessoal. Mesmo com todas as dificuldades normais de um trabalho de pós-graduação, entendi que tinha ali nas minhas mãos uma pesquisa sobre um assunto que necessitava e necessita de ser lembrado, pois as novas gerações, principalmente após a redemocratização, precisam conhecer, entender e repudiar os abusos cometidos pelo Estado brasileiro entre 1964 e 1985.

No ano de 2019, percebi que necessitava escrever um projeto sobre a formação dos professores para inclusão de estudantes oriundos da Venezuela da rede municipal de ensino, pois, ao perceber que muitas vezes os discentes pareciam não ser assistidos de forma adequada e que os professores não tinham a formação desejada para interagir com esse público, decidi que era o momento de investigar a política de formação docente na Secretaria Municipal de Educação, como parte inerente ao meu próprio fazer de docente e/ou pesquisador.

No Programa de Pós-graduação em Educação, tive a oportunidade de me aprofundar na problemática amazônica com a disciplina “Educação, Culturas e Desafios Amazônicos”, ministrada pelas professoras Dr^a Heloisa da Silva Borges e Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel; no mesmo semestre, também tive a oportunidade de cursar “Seminário Avançado de Pesquisa”, ministrada pelo professor Dr. Evandro Luiz Ghedin e a professora Dr^a Selma Suely Baçal de Oliveira (*In memoriam*).

Essas disciplinas, oferecidas em 2019, ainda foram presenciais, algo que mudaria a partir de 2020 com a pandemia da COVID-19. Ainda sobre as disciplinas, destaco as visitas que fizemos com o professor Evandro Ghedin ao MUSA, localizado no bairro Cidade de Deus, uma grande reserva florestal que fica nos limites da cidade de Manaus, momento de interação sobre as relações humanas e reflexão sobre as concepções epistemológicas que se produzem na pesquisa. Também visitamos o Museu da Amazônia, localizado no Centro de Manaus, local em que fomos surpreendidos pela riqueza cultural, material e histórica sobre a nossa região.

Com a pandemia, passamos a adotar o formato remoto para a maioria de nossas atividades profissionais e acadêmicas. Cursei a disciplina “Educação, Estado e Políticas Públicas” no período, ministradas pela professora Dr^a Arminda Rachel Botelho Mourão e pela professora Dr^a. Camila Ferreira da Silva; também a disciplina “Seminário de Tese”, oferecida pela professora Dr^a Pérsida da Silva Ribeiro Miki. O maior desafio foi manter a qualidade quando nos vimos surpreendidos pela pandemia que afetou tão seriamente a nossa região, principalmente a cidade de Manaus, muito pela falta de responsabilidade em vários níveis governamentais. Mesmo com todas as adversidades, as professoras foram capazes de contribuir

imensamente para a minha formação, sendo responsáveis por vários acertos de percurso durante a realização da pesquisa.

Não posso deixar de escrever sobre a oportunidade do estágio docente. As duas disciplinas foram no campo do Estágio em Gestão, com estudantes de graduação da Faculdade Educação. O primeiro estágio aconteceu no primeiro semestre de 2021, tive como tutoras a minha orientadora, professora Dr^a Fabiane Maia Garcia, e a professora Dr^a Jocélia Barbosa Nogueira. Naquela ocasião, na primeira metade de 2021, a vacinação no país ainda era inicial e toda a prática foi realizada de maneira remota, algo que refletiu em muitas dificuldades, mas a determinação dos alunos e das docentes foi importante para avaliações e intervenções necessárias para o ambiente escolar naquele momento.

No primeiro semestre de 2022, faço a segunda etapa do estágio docente na disciplina de Estágio III, dedicada à gestão escolar. Minhas tutoras foram a professora Dr^a Fabiane Maia Garcia, a prof^a Dr^a Marinês Viana de Souza e a Prof. Me. Riulma Miller. Neste período, uma variante mais contagiosa, a ômicron, estava em seu pico em Manaus e no Brasil, o que fez com que novamente as atividades presenciais na Universidade Federal do Amazonas, que estavam previstas para iniciar em janeiro de 2022, fossem adiadas. Apesar disso, com o avanço da vacinação, a quantidade de mortes foi bem menor do que em janeiro de 2021, porém, novamente as famílias amazonenses passaram por um momento de dor e luto. Segundo dados do site Poder 360, o Brasil teve 29.555 mortes em janeiro de 2021; em janeiro de 2022, esse número caiu para 8.082 mortes, mostrando a importância da vacinação em massa contra a pandemia (MÕES, 2022).

Neste estágio, tive a oportunidade de ministrar uma aula sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em que eu apresentei aos estudantes, desde a criação da SEMED, nos anos 1970, às transformações que se seguiram ao longo dos anos e a tornaram tão complexa e contraditória. Naquele momento, mesmo com o adiamento do retorno presencial nas escolas municipais e estaduais, os estudantes tiveram a oportunidade, dentro de protocolos estabelecidos pela universidade, de ter a prática do estágio presencialmente.

O presente trabalho, intitulado “Desafios da política de formação docente para a inclusão educacional dos estudantes de origem venezuelana na rede municipal de Manaus”, é o resultado de todas essas experiências e tem como objetivo geral investigar a política de formação continuada dos professores da rede pública municipal de Manaus e seus desdobramentos para a democratização da oferta educativa aos estudantes oriundos da Venezuela; especificamente

pretende (1) apresentar as bases teórica e metodológicas da pesquisa sobre a política de formação para professores da rede municipal de Manaus que ministram aula para os estudantes de outros países; (2) entrelaçar a evolução dos direitos humanos no conjunto das políticas públicas em relação aos estudantes de diferentes nacionalidades promovidas pelo Estado brasileiro, pelo Amazonas e por Manaus; (3) entender a política educacional, o processo de inclusão dos estudantes oriundos da Venezuela e os percursos educacionais para quem migra; e (4) discutir o desenvolvimento da política de formação continuada na rede municipal de Manaus para a inclusão de estudantes oriundos da Venezuela a partir da percepção dos profissionais da educação.

No parágrafo único do Artigo 62-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, diz que “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais” a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. Assim, é dever da Secretaria Municipal de Educação de Manaus oferecer formação continuada aos seus profissionais.

Para Libâneo (1990, p. 27), a formação é “um processo pedagógico, intencional e organizado, da preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Barbosa e Fernandes (2017, p. 15) escrevem que “a formação de professores é um ponto fundamental no escopo das ações que um governo promove em busca das mudanças e/ou melhorias na educação escolar”, ou seja, é imprescindível para que haja mudanças positivas e para a melhoria educacional, inclusive no que se refere à inclusão de estudantes venezuelanos na rede municipal de Manaus, pois são sujeitos que já passaram por um processo extremamente violento provocado pela imigração.

O setor responsável pela formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Manaus é a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), subordinada ao Departamento de Gestão Educacional, que por sua vez está sob jurisdição da Subsecretaria de Assuntos Educacionais, a maior dentre as três subsecretarias da SEMED. Segundo o seu site oficial, a DDPM é “um espaço de formação continuada, criado em 2001 que busca constantemente aprimorar a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências profissionais dos servidores da SEMED/Manaus, visando à promoção de uma educação de qualidade” e o seu objetivo é “desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã, na

perspectiva da transdisciplinaridade” (DDPM, s/d).

A DDPM, as DDZ (Divisão Distrital Zonal) e as escolas são fundamentais nesse processo de inclusão e é através do trabalho nesses três espaços que se busca responder a seguinte questão: *como o estado atual da política de formação docente se processa no interior da secretaria a partir das percepções dos atores educacionais envolvidos e quais ações de inclusão para estudantes de origem venezuelana são desenvolvidas a partir da formação?* O desenvolvimento desta tese ocorre dentro do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, na Linha de Pesquisa de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. A realização deste estudo ocorre com o apoio financeiro, por meio de bolsa de estudos, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Esta tese tem uma proposta de quatro seções, sendo a primeira responsável pela questão conceitual e metodológica; questões norteadoras, objeto da pesquisa, categorias da pesquisa, método, categorias do método, tipo de pesquisa e *locus* da pesquisa. A segunda seção apresenta conceitos de Estado, pois é importante sabermos a diferenciação entre as concepções e suas consequências na realidade econômica e social, de Direitos Humanos, sua gênese e aplicação global e no Brasil; a Política Global sobre Refúgio e Imigração; a Política Brasileira sobre Refúgio e Imigração, o contexto sobre o refúgio no Mundo.

A terceira seção apresenta o contexto educacional do refugiado no mundo; a política educacional para o migrante/refugiado no Brasil; Manaus e a estrutura da Secretaria Municipal de Educação; a Política de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Manaus; o acesso dos migrantes/refugiados à educação de Manaus; e os Efeitos da Pandemia do Sars-Cov-2 na realidade educacional do migrante/refugiado; e a quarta e última apresenta os dados da pesquisa de campo (entrevistas com professores, diretores e formador) e a triangulação com os documentos obtidos juntos aos órgãos responsáveis (relatórios de formação e cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus).

A quarta seção apresenta as problematizações que surgiram durante a entrevista com os quinze profissionais (cinco professores, cinco diretores e cinco formadores) selecionados com base nos critérios apresentados na primeira seção. São ao todo treze problematizações que buscam responder a tese deste trabalho. Por fim, convido os leitores para iniciarem esta jornada sobre os desafios da política de Formação Docente para a Inclusão Educacional dos Estudantes de origem venezuelana na rede pública municipal de Manaus.

SEÇÃO 01 – AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

*Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras;
o que importa é transformá-lo
(Marx, 2007, p. 535)*

Esta seção tem como proposta apresentar as bases teórica e metodológica da pesquisa sobre a política de formação para professores da rede municipal de Manaus que ministram aula para estudantes oriundos da Venezuela. Apresentam-se aqui as questões que norteiam a proposta, o objeto da pesquisa, os conceitos de migrante e refugiado, as legislações que fundamentam a política internacional e nacional para os refugiados, as categorias da pesquisa, o método e as categorias de análise e os tipos de pesquisa. A pesquisa iniciou da vontade de saber como o professor da rede pública, principalmente da rede municipal de Manaus, experiência o processo de inclusão de públicos diversos, como no caso dos estudantes oriundos da Venezuela, pois, como nos demais processos inclusivos, a formação é tida como requerida para repensar a prática docente à inclusão de crianças e jovens que asseguram seu direito à educação na rede municipal da capital amazonense, como um caminho para continuar seus processos formativos.

A pesquisa é pautada pela discussão teórica entre autores que trabalham os temas refúgio, imigração, direitos humanos e educação; documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus; e a realização de entrevistas com sujeitos que atuam direta ou indiretamente com estudantes oriundos da Venezuela. Este trabalho é destinado à comunidade acadêmica e científica que tem como área de interesse a política de formação docente, como parte do processo de democratização e inclusão, de forma especial quando direcionada ao atendimento de estudantes oriundos de outros países e que precisam ser incluídos na rede pública da educação brasileira.

Para discutir os percalços e as possibilidades presentes na política de formação de professores e que implicam na inclusão dos estudantes de nacionalidades distintas, faz-se necessário considerar aspectos sociais, educacionais, políticos e econômicos que permeiam tal dinâmica. Apesar de receber muitos migrantes venezuelanos, o Brasil não é o país que os recebe em maior número. Dos quase três milhões que saíram da Venezuela desde o início da crise

humanitária, cerca de oitenta mil chegaram aqui (UNICEF, 2019). Isso se deve em grande parte ao obstáculo da língua. Os migrantes preferem países de língua espanhola, pois adaptam-se melhor neles. A fronteira entre o Brasil e a Venezuela não é tão densamente povoada como na fronteira com a Colômbia, que, ao contrário do Brasil, é a principal porta de saída dos venezuelanos, pois facilita a ida dos migrantes para as cidades e de lá para outros países (UNICEF, 2019).

1.1. Migrando e caminhando

Apesar de não ser o país que mais recebe migrantes venezuelanos, o Brasil tem um número considerável, que com suas famílias buscam equipamentos sociais como a escola. Nesse processo, importa questionar a existência de uma política de formação docente para os professores que recebem os estudantes que chegam às nossas escolas oriundos de países como a Venezuela. Segundo um documento da Agência das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) produzido no ano de 2018, do total de crianças e adolescentes venezuelanos que estão no Brasil, cerca de 63,5% não frequentam a escola. Então, é desafiador para as autoridades do nosso país incluir as crianças de origem venezuelana que chegam às grandes cidades brasileiras, entre elas, Manaus (ACNUR, 2018).

Na capital amazonense, segundo a reportagem “Crianças indígenas da Venezuelavoltam a estudar em escolas de Manaus”, também publicada pela ACNUR, em 03 de abril de 2018, diante da chegada das crianças migrantes, a Secretaria Municipal de Educação mobilizou gestores, criou uma equipe intersetorial e ainda contou com a parceria da Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Direitos Humanos (SEMMASDH) para incluir crianças de origem venezuelana no sistema ensino municipal, principalmente as indígenas (ACNUR, 2018).

Outras ações foram desenvolvidas pela SEMED para integrar os estudantes à rede, como as salas de transição para estudantes da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental, que foram criadas em 2019 (SEMED, 2019a). Nesse mesmo ano, foi lançado o projeto “Manaus internacional: integrando culturas por meio da língua espanhola”, fruto de uma parceria entre a Prefeitura de Manaus, a Universidade Federal do Amazonas e o Consulado da Colômbia em Manaus, cujo objetivo era oferecer o ensino da língua espanhola em escolas selecionadas da rede municipal (SEMED, 2019b). Em 2020, a E. M. Abilio Nery desenvolveu

o projeto “Padrinhos da Matemática”, composto por professores voluntários, direcionado para os estudantes oriundos da Venezuela que estavam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (SEMED, 2020).

De modo geral, as informações que se apresentam apontam para ações pontuais e localizadas nas escolas como responsáveis pelos primeiros processos de acolhida dos estudantes. No que importa considerar que não foi identificada durante a pesquisa uma política focada em toda a rede municipal que patrocinasse a inclusão pela formação dos professores. Mediante os dados descritos, destaca-se a **questão norteadora central** da problematização deste estudo: *como o estado atual da política de formação docente se processa no interior da secretaria a partir das percepções dos atores educacionais envolvidos e quais ações de inclusão para estudantes de origem venezuelana são desenvolvidas a partir da formação?*

Para responder à questão¹ também se fez necessária a investigação dos seguintes **questionamentos secundários**: (1) as políticas de Direitos Humanos em relação aos estudantes imigrantes e promovidas pelo Estado brasileiro, pelo Amazonas e por Manaus; (2) como acontece o processo de inclusão dos estudantes venezuelanos na rede pública municipal de Manaus?; e (3) como a política de educação da prefeitura de Manaus se desenvolve em relação à formação dos professores que ministram aulas para os estudantes venezuelanos? A pesquisa se situa no contexto da cidade de Manaus, em sua face urbana e rural, e tem como objeto o estudo a formação dos docentes que ministram aulas para os estudantes oriundos da Venezuela na rede municipal de ensino da cidade.

O **objeto da pesquisa** pode ser sintetizado como o estudo da *política de formação docente para a inclusão de estudantes oriundos da Venezuela na rede municipal de ensino da cidade de Manaus*, por isso, o estudo compreende *discutir a atual política de formação continuada oferecida aos professores com estudantes oriundos da Venezuela¹, pois esta é um elemento fundamental de inclusão escolar*. Para entender o objeto de pesquisa, é importante se apropriar de diversos conceitos que compõem o arcabouço normativo sobre o assunto e, para isso, discute-se a categoria **política para imigração e refúgio** que situa, dentro do campo normativo internacional e nacional, os estudantes que estão frequentando as salas de aula do município. Isso se faz necessário porque, a depender da forma como entram no país, podem receber o

¹ Os termos “migrante” e “refugiado” não são usados neste trabalho para identificar diretamente os estudantes oriundos da Venezuela que estão na rede municipal de ensino. Essa escolha se deu pelo motivo de entendermos que esses termos, quando dirigidos aos discentes, os colocam em uma categoria inferior, o que não é o objetivo desta tese.

estatuto legal de migrantes ou refugiados, e também há diversas razões que podem levá-los a sair do seu país e entrar em outro, de maneira forçada ou voluntária, por questões econômicas, sociais, ambientais ou mesmo por razões do direito de existir. Os elementos expostos demandam uma necessidade de caracterizar durante a pesquisa os tipos de imigração e a diferença entre migrante e refugiado. Tipifica-se ainda a condição dos migrantes econômicos, que saem de seus países em busca de melhores condições financeiras, e os migrantes forçados, que necessitam fugir para sobreviver.

Discutir o tema possibilita vislumbrar questões importantes do atual processo da imigração venezuelana que ocorre no mundo, no nosso país e mais especificamente em Manaus. Segundo Pereira (2019), a imigração está dividida em duas categorias: migração voluntária e migração forçada. A “migração voluntária envolve fatores dos mais diversos e está mais diretamente implicada, via de regra, às circunstâncias de lazer, profissionais, relacionamentos afetivos e estudos” (Pereira, 2019, p. 25). Na migração forçada, “são considerados migrantes forçados todos os indivíduos que, por forças alheias ao seu desejo, vontade ou interesse, são obrigados a deixarem o seu local de moradia habitual” (Pereira, 2019, p.26). Os tipos de migrantes forçados são divididos, segundo Pereira, em cinco categorias: migrantes econômicos; migrantes ambientais; apátridas; asilados políticos; e pessoas em situação de refúgio.

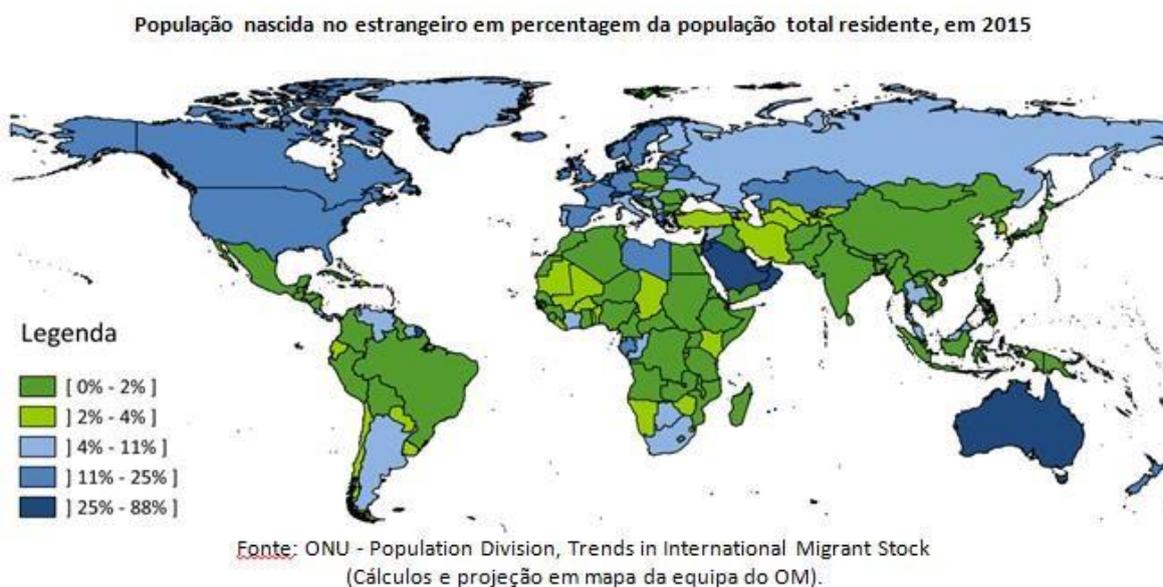
Para Lessa (2016, p. 62), “os migrantes vão em busca de sobrevivência, trabalho e desenvolvimento para si próprios e suas famílias, ou seja, buscam trabalho e não a proteção”, isto é, são pessoas que deixam o seu país de origem por não encontrarem mais meios viáveis de sobrevivência ante a realidade econômica altamente desfavorável. O sistema capitalista e suas sucessivas crises criam um enorme exército de reserva de trabalhadores e de competição entre o proletariado por vagas de emprego, isso em situações cada vez mais competitivas. Os pobres, os que têm menos oportunidades de acessar as melhores remunerações, tornam-se mais pobres e buscam maior viabilidade para a sua sobrevivência e para a sua família fora da sua economia local.

Esse conceito de migração forçada é apontado como o mais comum. São vários os exemplos de pessoas que necessitam sair de seus países na tentativa de conseguir uma remuneração adequada para a sua sobrevivência. A América Latina (Cruz, 2022, s/p) é palco de diversos cenários de migração econômica forçada, tais como os bolivianos que vão para o centro de São Paulo tentar a vida como costureiros, muitas vezes em situação análoga à escravidão; os mexicanos que se arriscam através da fronteira sul dos Estados Unidos para

chegar àquele país e ganhar em uma moeda mais forte; os árabes do norte da África que decidem se lançar no mediterrâneo e viver na União Europeia.

Mesmo que haja um interessante número de normativos internacionais que tratem a situação do migrante em escala global, os países têm autonomia para receberem ou não as pessoas estrangeiras que chegam em seu território. Nas últimas décadas, com sucessivas crises desde os anos 1970, intensificou a concorrência entre os trabalhadores, tornando a vida dos migrantes ainda mais difícil, como diz Lessa (2016): “o estrangeiro pobre, sujeito ao estranhamento e à discriminação por sua origem, além da constante postura de desconfiança por grande parte da população nacional que os vê como concorrentes no mercado de trabalho e no acesso a serviços essenciais” (Lessa, 2016, p. 98).

Figura 1 – População nascida no exterior em porcentagem da população total residente, em 2015



Fonte: ONU – Population Division, Trends in International Migrant Stock (Cálculos e projeção em mapa da equipe do OM), ano 2015. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/3-paises-do-mundo-com-menos-populacao>. Acesso em: 01 de dezembro de 2022.

Com os migrantes ambientais ou “eco migrantes”, “a migração pode ser considerada ambiental quando, em meio a todos os elementos de influência, o ambiental for o fator decisivo para a migração” (Saliba e Vale, 2017, p. 15). Os indivíduos fazem parte daqueles que são atingidos mais diretamente pelas mudanças climáticas que se tornaram mais visíveis no planeta nas últimas décadas. Esses movimentos migratórios ocorrem por conta de eventos que levam meses ou anos, como as secas, ou por aqueles que ocorrem de modo imediato, como furacões,

enchentes ou outra anormalidade climática que não torna viável a sobrevivência dessas pessoas nos seus locais de origem.

Saliba e Valle (2017) fazem uma discussão interessante em relação às políticas internacionais de migração, pois estas não contemplam pessoas que são obrigadas a sair das suas casas por conta das mudanças climáticas. Não há clara perseguição na situação do migrante ambiental, mas é notório que este deixa de ter condições de moradia, sanitária e social para continuar no seu país. Apesar de ser uma condição mais visibilizada nas últimas décadas com diversos estudos que comprovam as mudanças climáticas e sua clara interferência na vida das pessoas, principalmente das mais pobres, há diversos exemplos de pessoas que tiveram que sair de seus lares nas primeiras décadas do século XX, como a migração nordestina para as regiões Norte e Nordeste por conta da seca, migrações que foram inclusive retratadas na literatura nacional, como em *O Quinze*, livro de Rachel de Queiroz, que expõe a saga de sertanejos que fugiam das secas de 1915 e 1918.

Esse tipo de movimentação forçada provavelmente será mais comum nas próximas décadas do século XXI, pois os diversos acordos internacionais, como o Acordo de Paris (2015), não têm a participação dos Estados Unidos, que, além de ser um dos países que mais poluem no mundo, também é um Estado que nega a própria existência dessas mudanças, tornando o acordo sem a efetividade necessária. Como não há uma definição clara do que seria um refugiado ambiental na legislação internacional, as estimativas são diversas e existem incertezas quanto aos números, que podem variar bastante conforme as metodologias e conceitos usados. (Claro, 2020).

Os apátridas são pessoas que não têm uma nacionalidade estabelecida, não nascem ou vivem em territórios que são estados reconhecidos internacionalmente. Muitas vezes estão em áreas em conflito e/ou em disputa. Os migrantes apátridas estão, geralmente, dentro de grupos não reconhecidos por políticas nacionais. Um grande exemplo é a situação da comunidade judaica durante a Segunda Guerra Mundial, exterminados em câmaras de gás por conta da perseguição na Alemanha Nazista (1933-1945). Apátrida também pode ser não apenas o grupo étnico, mas também indivíduos que são obrigados a fugir e perdem o seu direito, de fato, à nacionalidade. Hoje, vários grupos, como os palestinos e os curdos, podem ser incluídos nessa categoria. Segundo o site MigraMundo, existem cerca de 10 a 12 milhões de pessoas sem uma nacionalidade (Rabelo, 2021).

Carvalho (2017) conceitua como apátrida não apenas o indivíduo sem um vínculo de

nacionalidade, mas também aquele, que, nas circunstâncias em que vive, passa a ter um pertencimento não efetivo:

Não será considerado apátrida apenas o indivíduo que nasce sem vínculo com um determinado Estado, mas também aquele sujeito que, em razão das circunstâncias em que vive, o seu vínculo com o Estado passa a não apresentar nenhuma efetividade para ele. Apesar do conjunto de normas internacionais em matéria de aquisição, perda ou denegação de cidadania, há milhões de indivíduos no mundo que não tem nacionalidade (Carvalho, 2017, p. 54).

O apátrida é o indivíduo que “não é considerado nacional segundo a legislação de nenhum Estado, ou ainda, nos casos em que a nacionalidade até existe, mas não representa nenhuma efetividade, gerando o fenômeno da apatridia” (Carvalho, 2017, p. 53). O problema dos apátridas vai além de encontrar uma nacionalidade para efetivar seus direitos, pois se tornam mais suscetíveis ao tráfico humano, prostituição e outras arbitrariedades, o faz esse grupo mais vulnerável em relação àqueles que têm uma nacionalidade definida.

Por fim, temos pessoas em situação de refúgio, aquelas que, sendo perseguidas, procuram estar aptas à condição de refugiado para assim conseguir abrigo e a possibilidade de reconstrução de suas vidas em outro país. O *status* de refugiado depende do Estado que o acolhe e assim o reconhece, portanto, depende da política interna de cada país que é signatário das políticas internacionais que foram construídas ao longo do século XX. Para Milesi e Carlet (2016, p. 111), os refugiados são “vulneráveis entre os vulneráveis, são a crua expressão das desordens e desequilíbrios mundiais, não querem se deslocar, são compelidos ou constrangidos a tal”.

1.2. Refúgio

Podemos destacar três subcategorias de refúgio: refugiados reconhecidos, solicitantes de refúgio e deslocamento internos (Pereira, 2019). O primeiro grupo é aquele que foge de seu local de origem por perseguição contra a sua raça, nacionalidade, religião, grupo social, opinião política, ou, como exposta na Declaração de Cartagena, de 1984, aquele suscetível à ameaça grave aos direitos humanos. O solicitante de refúgio é demanda essa condição, mas não é reconhecido como tal, mas está amparado enquanto aguarda a análise pelas autoridades

competentes do Estado de destino, pelo princípio da não devolução, não devendo ser extraditado para o seu país de origem durante esse processo (Pereira, 2019).

Os refugiados internos, ou seja, que não conseguem, por diversos motivos, sair do próprio país e precisam de acolhimento, muitas vezes não o têm do Estado. Necessitam de ajuda de organizações que fazem esse trabalho, como a ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados ou Agência da ONU para Refugiados). Mesmo que a definição clássica sugira que o refugiado, para ter tal denominação, deva ingressar em outro país, a ONU (Organização das Nações Unidas) e a ACNUR, durante a Guerra do Golfo, no início dos anos 1990, decidiram reconhecer as pessoas que tiveram que fugir de suas casas, mas não puderam sair do país como refugiados, uma situação que pode acontecer com bloqueios em tempos de guerra (Pereira, 2019, p. 35).

A maioria dos venezuelanos que se deslocam estão situados na categoria migrantes econômicos forçados, como mostra a reportagem do portal G1, publicada em 03/09/2016, e intitulada *Venezuelanos no Brasil. A grave crise inflacionária e a escassez de alimentos levaram muitos habitantes da venezuelana a cruzarem as fronteiras dos países vizinhos para tentar novas oportunidades de emprego*: “Muitos dos venezuelanos chegam ao Brasil fugindo da grave crise política e econômica que atinge a Venezuela, onde a escassez de produtos básicos e de energia foi agravada com a queda do preço do petróleo” (G1, 2016, s/p).

As políticas mundiais para migrantes e refugiados só tomaram forma, de fato, a partir do início da segunda metade do século XX com o Estatuto dos Refugiados, de 1951, em que nascem as chamadas cinco circunstâncias clássicas para a concessão de refúgio: cor, religião, nacionalidade, grupo social perseguido e opinião política. Esse primeiro documento era bem restrito ao então chamado primeiro mundo, algo que o chamado Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados tentou resolver, extinguindo as limitações geográficas e temporais (migrantes europeus que se refugiaram por causa da 2ª Guerra Mundial) que estavam presentes na Convenção de 1951 e reconhece como migrantes os deslocados internos.

Em 1984, a Declaração de Cartagena ampliou a caracterização do refugiado para além das cinco causas clássicas. Cria também o conceito do “deslocado interno”, colocando sob a responsabilidade dos países em conflito a proteção dos cidadãos que necessitam cruzar o seu território. Em 2016, vários países assinaram o Pacto Global para Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares que objetivou a proteção daqueles forçados a fugir e o apoio internacional aos países que abrigam refugiados. Além disso, o documento traz quatro objetivos: diminuir a

pressão em países de acolhimento; aumentar a autossuficiência dos refugiados; expandir o acesso a soluções de países terceiros; e apoiar condições nos países de origem para retorno com segurança e dignidade.

Em relação às políticas nacionais, o Brasil demorou para se adequar à política mundial. A primeira lei sobre os migrantes foi a Lei 6.815/1980, o chamado “Estatuto do Estrangeiro”, sancionada ainda na ditadura civil-militar (1964-1985), continuando com uma série de limitações para os migrantes. O objetivo desta lei era mais resguardar a chamada “soberania nacional” e “os interesses brasileiros diante de uma possível ameaça estrangeira” (Brasil, 1980). Apenas em 1997, com a Lei 9.474, já no regime democrático, que o Brasil se adequou à política mundial, ampliando o conceito de refugiado, incluindo as vítimas de violência grave, as que sofrem arbitrariedade generalizada dos direitos humanos e criando o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE).

A Lei mais recente foi a 13.445/2017, chamada de “Nova Lei de Imigração” e que substituiu o “Estatuto do Estrangeiro”, regulamentando o ingresso e a permanência dos imigrantes no Brasil. A lei também ampliou os tipos de vistos temporários e garante os mesmos direitos dos nacionais aos serviços públicos, como educação, programas de benefícios sociais, assistência jurídica pública, trabalho, moradia, serviços bancários e seguridade social. Em relação ao estado do Amazonas, houve o Decreto nº 39.317, de 24 de julho de 2018, que institui “o Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas”. O documento é composto por oito eixos, sendo o segundo referente à Educação. As seguintes ações estão entre os objetivos deste eixo: desburocratizar o ingresso da população em situação refúgio ou migrante aos estabelecimentos oficiais de ensino do estado; ofertar a língua portuguesa como segundo idioma; e promover a formação específica para que os docentes possam ensinar o português como segunda língua. (DOA, 2018, p. 06)

1.3. Categorias da pesquisa

1.3.1 Educação

A educação não é uma peça desconectada do capital, do sistema econômico. Pelo contrário, tem um papel importante na escolha de narrativas e é instrumento de fortalecimento do capitalismo. A educação pode ser um instrumento de integração, como direito efetivo, ou

pode ir no caminho contrário, silenciando a diversidade cultural dos refugiados e migrantes e se opondo à inclusão. A partir das questões levantadas, apresentadas e discutidas, podemos agora refletir sobre a categoria da **educação**, mais especificamente sobre a formação do docente, o responsável por ministrar aulas para os estudantes oriundos da Venezuela. Percebem-se algumas formas de incluir os estudantes. Uma delas é por meio administrativo, pois existem leis que desburocratizam o acesso à educação; também percebemos a inclusão por meio do espaço escolar, pois a maneira como o meio é pensado é importante para que a inclusão seja efetivada ou não, mas o foco desta pesquisa é a inclusão por meio da política de formação continuada, em que os professores têm ou não condições de incluir estudantes de origem venezuelana a partir de práticas formativas que são adquiridas ao longo da sua formação pós-universidade.

O processo formativo tem relação direta com o processo e expansão do sistema educacional brasileiro ao longo dos anos, expansão que não acompanhou a qualidade do ensino, constantemente afetada pelos sucessivos cortes na área, principalmente após o golpe civil-militar de 1964. Também afetou a clara distinção de uma escola que é feita para os ricos e outra os pobres, evidenciando uma população marginalizada da sociedade. Essa escola, voltada para a base da pirâmide social, foi e, em algum grau continua uniforme, sendo direcionada por políticas que visam formar mão de obra e manter a mesma dinâmica que favorece o capital, em que o migrante ou o refugiado também são elementos que a compõem.

Essa relação é densamente discutida e apresentada nos pressupostos teóricos da educação. Assim, tomamos Istvan Mészáros (1930-2017) como um dos maiores pensadores marxistas da atualidade, que fez importantes reflexões sobre uma educação voltada à inclusão dos mais pobres, transformadora, combatente e que busca a igualdade. Sabemos que a igualdade que almejamos não é possível dentro do sistema capitalista, por isso as mudanças que acontecem na educação, dentro da sociedade de produção capitalista, são pequenos ajustes, não sendo admitidas grandes mudanças estruturais, o que faria com que o quadro social se modificasse. Os interesses conflituosos no sistema devem ser resolvidos, segundo Mészáros (2008), dentro da “regra geral”, mas nunca fora desta “regra”. Os interesses da classe dominante sempre estarão acima dos interesses dos “bem intencionados” pensadores, pois a lógica social do capital é uma estrutura que não pode ser radicalmente modificada.

Muitos movimentos tentaram, em vão, modificar o sistema educacional do capital, porém essa modificação é impossível do ponto de vista estrutural. O sistema capitalista é

irreformável, incorrigível. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27). Outra questão levantada pelo autor é o caráter “incontestável” do sistema, pois mesmo que haja muitas situações de injustiça, essas são essenciais ao seu funcionamento.

Por isso, é necessária uma grande mudança na educação, pois não podemos limitar a “transformação” educacional a meras reformas do capitalismo. “É por isso que é necessário romper a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27). Mészáros cita o exemplo de Robert Owen, que denunciou o empresariado, pois ao buscar lucro e poder, enxergava o empregado como mero instrumento para chegar aos seus objetivos, porém, na sua intervenção educacional, entendeu que a transformação social aconteceria a partir da “razão”, buscou através do próprio instrumento educacional capitalista fazer com que se corrigisse o incorrigível.

O sistema educacional dos últimos 150 anos foi essencialmente transformado para que o homem obtivesse conhecimento necessário para fazer com que o capital se fortalecesse e expandisse. Mészáros (2008) diz que a história é falsamente ensinada, é adulterada para que as gerações sejam dominadas e forçadas a entrar em um sistema hierárquico que mantém a dominação da elite econômica. Ao falar sobre o falseamento da história, o autor destaca um discurso do revolucionário cubano Fidel Castro, em que este diz:

¿Qué nos dijeron en la escuela? ¿Qué nos decían aquellos inescrupulosos libros de historia sobre los hechos? Nos decían que la potencia imperialista no era la potencia imperialista, lleno de generosidad, el gobierno de Estados Unidos, deseoso de darnos da libertad, había intervenido en aquella guerra y que, como consecuencia de eso, éramos libres. Pero no éramos libres por cientos de miles de cubanos murieron durante 30 años en los combates, no éramos libres por el gesto heroico de Carlos Manuel de Céspedes, el Padre de la Patria, que inició aquella lucha, que incluso prefirió que le fusilaran al hijo antes de hacer una so concesión; no éramos libres por la predica de Martí, no éramos libres por el esfuerzo heroico de Máximo Gómez, Calixto García y tantos aquellos próceres ilustres; no éramos libres por la sangre derramada por las veinte y tanta heridas de Antonio Maceio y su caída heroica en Punta Brava; éramos libres sencillamente porque Teodoro Roosevelt desembarcó con unos cuantos *rangers* en Santiago de Cuba para combatir contra un ejército agotado y prácticamente vencido, o porque los acorazados americanos hundieron a los “cacharros” de Cerveza frente a la bahía de Santiago de Cuba. Y esas monstruosas mentiras, esas increíbles falsedades eran las que se enseñaban en nuestras escuelas (Castro *apud* Mészáros, 2008, p. 36).

Ao longo da história, a educação mostrou-se entrelaçada com a reprodução do poder estabelecido, transmitindo a ideia de que a atual ordem estabelecida é inalterável: “conteúdo e forma da escola foram pensados e materializados para e pelas classes sociais hegemônicas, a fim de fortalecer os processos de reprodução social e, portanto, a ampliação das relações sócio-territoriais capitalistas” (Katuta, 2020, p. 17). Sempre que o viés crítico a essa estrutura nasce, temos inúmeras iniciativas do poder político conservador para barrar uma educação mais atuante no campo progressista, como é o exemplo da chamada “escola sem partido”, uma iniciativa que busca tornar a escola “neutra”, combatendo os professores que pregam a emancipação educacional (2020, p. 17).

Essa relação também se observa na influência de órgãos internacionais no sistema educacional e se apresenta como um dos elementos fundamentais de inserção dos indivíduos na aceitação dos princípios norteadores da política capitalista, da nova cultura e geografia que se impõe ao migrante ou refugiado. Bordin (2015) pontua que “o gerencialismo dentro do sistema de ensino, traz concepções de mercado para tramitar no processo educacional” (Bordin, 2015, p. 86). A escola, segundo o autor, é uma instituição que se situa no contexto local, mas também está inserida em um modelo internacional, pois há um direcionamento de organismos internacionais. Essa política não é uma alternativa ou escolha, mas uma imposição aos Estados nacionais. Cria-se a aceitação dessas políticas ao estimular a formação de uma intelectualidade que dará conta de lastrear e implementar essas práticas educacionais voltadas ao capital, porém, mesmo dentro de um sistema voltado ao mercado, sempre haverá espaço para a autonomia intelectual, que será o espaço de tensão e mostrará as contradições dessa realidade.

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus não está fora dessa esfera de interesse mundial. Órgãos internacionais, como o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), emprestam dinheiro aos municípios por contrapartidas. Segundo Aranha e Oliveira (2018), o PROEMEM (Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus), criado pela Prefeitura de Manaus para coordenar esse recurso recebido pelo BID, “revela-se no contexto da globalização da economia, marcado pela hegemonia do pensamento político, que tem como foco o princípio neoliberal, acrescido pela incorporação da ciência e da tecnologia às forças produtiva”. As autoras continuam a discussão dizendo que o objetivo dessas forças externas é “redefinir políticas sociais e educacionais” (Aranha e Oliveira, 2018, p. 1-2). Porém, segundo Antônio Gramsci (1989), nenhum trabalho pode ser separado da sua “intervenção intelectual” e sua conclusão é bifacetada, pois o ser humano pode contribuir para a manutenção da ideologia dominante, mas também pode ser contrário a essa realidade, ou

seja, o trabalho intelectual pode e não pode contribuir para a manutenção dessa ordem. A força do que ele chama de contribuição depende das circunstâncias daquele momento, dos interesses que lutam dentro da realidade social. Portanto, a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer, e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real:

Dado que estas diversas categorias de intelectuais tradicionais experimentam através de um “espírito de corpo” a sua continuidade histórica ininterrupta e a sua qualificação especial, apresentam-se assim como autónomas e independentes do grupo social dominante. Esta autoavaliação não é isenta de consequências no campo ideológico e político, consequências de ampla importância. Toda a filosofia idealista pode ser facilmente ligada a esta posição assumida pelo complexo social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão daquela utopia social pela qual os intelectuais se consideram “independentes”, autónomos, dotados de um carácter próprio, etc. (Gramsci, 1989, p. 114, tradução nossa)²

As elites tentam mexer no campo da educação conforme o seu interesse, mas a história é um processo coletivo e deve ser encarada como tal. Por mais poderoso que seja o aparelho do Estado por trás desses interesses, nenhum poder dentro do campo educacional é absoluto, pois, caso isso fosse verdade, a educação estaria inteira a serviço do capital. Rafael *et al.*, (2016, p. 380) dizem que “a educação da atualidade está voltada aos interesses do capital, enquanto a formação humana está presente na maioria das vezes, apenas no papel”. Os autores continuam: no contexto de crise do capitalismo, “a educação de maneira geral também sofre suas pressões e se enquadra na dificuldade de existir em meio aos interesses capitalistas que, em sua maioria, toma a cena nas escolas (2016, p. 381).

Apesar desse poder das elites sobre a educação, ao voltar para Mészáros, percebe-se que, felizmente, o controle não é absoluto. A educação deve ser entendida a partir da sua concepção mais ampla, em que a aprendizagem está no cotidiano da vida, fora, também, dos ambientes formais controlados pela visão dominante: “esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente

² “Since these various categories of traditional intellectuals experience through an “esprit de corps” their uninterrupted historical continuity and their special qualification, they thus put themselves forward as autonomous and independent of the dominant social group. This self-assessment is not without consequences in the ideological and political field, consequences of wide-ranging import. The whole of idealist philosophy can easily be connected with this position assumed by the social complex of intellectuals and can be defined as the expression of that social utopia by which the intellectuals think of themselves as “independent,” autonomous, endowed with a character of their own, etc.”. (Gramsci, 1989, p. 114).

salvaguardada e sancionada” (Mészáros, 2008, p. 53).

Portanto, a educação formal não é uma concepção de educação absoluta e que será dominante, apesar de ter grande importância dentro do processo educacional. O autor pontua que, sem a concepção externa de aprendizagem, não seríamos capazes de desenvolver uma personalidade e nos “fragmentaríamos em pedaços sem valor, deficientes mesmo a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários” (Mészáros, 2008, p. 53).

1.3.2 Inclusão

O professor Alfredo Artiles (2022, p. 1176) sugere que a educação inclusiva ainda necessita de uma definição clara e que muitas vezes as inclusões propostas se mostram mais exclusões do que inclusão: “A educação inclusiva é uma ideia em busca de significado. As revisões de literatura sugerem que a inclusão tende a ser definida apenas como colocação de alunos em salas de aula educacionais em geral, em vez da transformação de sistemas educacionais”. Como observamos em relação aos alunos de origem estrangeira, não basta que o seu direito à matrícula seja resguardado, mas sim que seu aprendizado faça parte de uma prática mais global dentro do sistema educacional para garantir seu sucesso escolar.

Quando um estudante está em uma escola inclusiva, aquela que, na nossa concepção, não apenas garanta sua matrícula, mas também a formação integral, que preze pelo seu sucesso educação e, mais importante, entenda que o estudante possui não apenas uma especificidade, a exemplo da deficiência ou do deslocamento geográfico. Ser migrante ou refugiado é apenas uma parcela da condição histórica do estudante, pois sua condição econômica, sua história, seus saberes devem também ser levados em consideração em uma escola inclusiva:

[...] devemos supor que a inclusão é contextualizada e interpretada de acordo com as histórias locais e as contingências culturais. Além disso, como explicado acima, a noção de inclusão tem bagagem histórica, já que sua categoria central, a deficiência, tem interconexões problemáticas com outras categorias marcadas como raça, gênero, classe social e linguagem (Artiles, 2022, p. 1182).

A inclusão, especificamente de estudantes imigrantes, que faz parte do nosso recorte de pesquisa, exige uma mudança de percepção dos profissionais da educação. Ao receber os alunos que necessitam de inclusão, as representações de que esse estudante não dominará

completamente os conteúdos, que é incapaz, que não irá aprender adequadamente, e suas representações sociais também negativizam esse estudante. Como continua o professor Artiles, esse problema é basicamente representacional devido às condições econômicas que imperam em nossa sociedade:

As representações tradicionais da deficiência são enquadradas dentro de uma perspectiva deficitária. De fato, essa população é tipicamente descrita como deficiente e incapaz. Os retratos negativos são compostos quando os alunos com deficiências são de grupos minoritários (estudantes de cor, alunos de baixa renda). Em essência, este é um problema representacional (Artiles, 2022, p. 1184).

Segundo Camargo (2017), a inclusão está aplicada aos espaços físicos e simbólicos nos quais os estudantes estão inseridos. Devem-se levar em conta seus contextos, em que suas características individuais são respeitadas, reconhecidas e valorizadas; uma participação ativa do indivíduo daquele espaço; e as diferenças que representem vantagens e estabeleçam relações sociais de solidariedade e colaboração. Nesse contexto, “tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele” (Camargo, 2017, p. 1).

Como observamos anteriormente, é preciso desconstruir a representatividade de um homem padrão, no caso, de um estudante padrão para as nossas escolas. Camargo (2017) continua que “na área educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação que deem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes” (2017, p. 1). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva diz como deve se constituir a educação inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 1).

Portanto, percebe-se que a educação inclusiva, apesar de ter uma definição pouco clara, dá-nos pista de como os sistemas educacionais devem direcionar suas políticas para incluir os estudantes que precisam, mais do que inserção no próprio sistema, de uma inclusão voltada

para si e para os outros. É necessário que os profissionais da educação conheçam as práticas de inclusão, os marcos legais dos direitos humanos e, no caso específico da migração e dos refugiados, das políticas que se construíram ao longo de décadas para a proteção dos estudantes que estão agora sob nossa responsabilidade. A escola não deve ser um depósito de crianças e adolescentes, mas se edificar em um espaço de construção da alteridade, quebrando representatividades negativas.

1.3.3 Formação continuada

Freitas e Juracy (2020) lembram que a formação continuada é um direito dos profissionais da educação, destacado nos parágrafos 1º e 2º do art. 62; no parágrafo único do art. 62ª; e no art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A importância da formação continuada adequada aos professores se dá para que estes definam as melhores estratégias de aprendizado, incluindo e fazendo o estudante parte da comunidade, tornando-o agente. Segundo Libâneo (2004), o termo formação continuada está ligado ao da formação inicial e é o prolongamento da última, o aperfeiçoamento ligado à teoria e à prática dentro do contexto docente:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p. 227).

Ao refletirem sobre a formação continuada de professores, Lima, Gomes e Souza (2018) escrevem que há uma dificuldade entre o cotidiano escolar e as formações oferecidas pelo Estado, pois não há um fio teórico condutor que leve o docente a fazer uma reflexão entre o que é aprendido e a prática em sala de aula. As formações não parecem ter uma continuidade nem aprofundamento teórico, evidenciando a fragilidade do processo e dos fundamentos que são necessários para objetivo da formação: a melhoria da qualidade do sistema educacional.

É relevante enfatizar que durante o curso de graduação os professores têm uma formação ainda distante das reais necessidades do cotidiano educativo, posto que tal formação não possibilita a consolidação de uma teoria que os leve a refletir sobre o fazer diário dentro do espaço escolar (Lima; Gomes; Souza,

2018, p. 27).

Gadotti (2011) escreve que a formação continuada deve ter em sua concepção vários aspectos, tais como a reflexão, a pesquisa, a ação, a construção teórica etc.: “A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica” (2011, p. 41). Ao contrário, continua o autor, a formação continuada não pode se resumir ao aprendizado de receitas pedagógicas ou inovações tecnológicas que podem parecer novas, mas são meras reproduções do passado. A formação continuada deve ter como princípio a reflexão sobre a prática do profissional da educação no cotidiano escolar.

Magalhães e Azevedo (2015) vão nesta mesma perspectiva, de que é necessário que a formação continuada dê autonomia ao professor, porém estes têm sido “cada vez mais, destituídos de autonomia que lhes permita refletir, criar, inovar o processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos e a partir de contextos próprios” (2015, p. 18). O grande desafio é, na prática, que a formação continuada tenha o resultado esperado, saindo da formação transmissiva e indo em direção à reflexão. “[...] de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos [...]” (Gatti, Barreto, André, 2011, p. 198).

Freitas e Pacífico (2020) também discutem sobre o que é ofertado na teoria e na prática na sala de aula. O caso dos estudantes de origem venezuelana toca essa reflexão, pois os professores e diretores podem não obter das formações continuadas com reflexões e ações necessárias para facilitar a inclusão sobre a qual escrevemos, uma inclusão representativa, como pontuam as autoras: “os professores indicam que os grandes problemas para a efetivação de uma formação continuada que surta resultados são a pouca sintonia entre a formação continuada e as reais necessidades a que são submetidos” (Freitas e Pacífico, 2020, p. 143).

1.4. Refúgio metodológico de uma pesquisa

Refúgio metodológico de uma pesquisa é um tópico, que, como o próprio nome sugere, busca apresentar os caminhos que a pesquisa percorrerá para chegar aos resultados. O nome foi uma sugestão da orientadora, professora Fabiane Maia Garcia, pois transmite a ideia de um caminho necessário e, ao mesmo tempo, cheio de desafios e adaptações que se fazem necessários ao longo do percurso. A investigação é direcionada pelo método do **materialismo**

histórico-dialético, que compõe um dos eixos da teoria social crítica de Karl Marx (1818-1883), que busca ir “além da aparência fenomênica, imediata e empírica por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto” (Netto, 2011, p. 22).

Três **categorias do método** são importantes para compreender a realidade a partir do materialismo histórico-dialético e norteiam o desenvolvimento da pesquisa: a totalidade, a mediação e a contradição. A **totalidade** é uma visão do todo, das instituições sociais que se firmaram na história humana para consagrar o modelo capitalista da classe burguesa. Entender a realidade social sem buscar a sua totalidade é entendê-la pela metade, pois todos os mecanismos sociais estão interligados, ainda que na contradição, na luta de classes. Porém a categoria não pode ser confundida como um agregado de partes, mas sim como uma relação de complexidades: “a totalidade não deve ser entendida como a soma das partes, mas como um grande complexo constituído de complexos menores” (Moraes e Martinelli, 2012, p. 04).

A imigração não deve ser encarada como um fenômeno meramente histórico, regional, separado de uma realidade maior. Vendramini (2018) escreve que a imigração não é um algo novo, já existia antes do modelo capitalista, mas o migrante mostra as contradições do atual sistema econômico, pois é fruto de um processo de crise permanente do capital (2018, p. 240). Ao falar sobre a Acumulação Primitiva, Marx (2017, p. 787) cita o processo de migração forçada, como sendo este um dos primeiros movimentos do novo sistema. Os camponeses foram forçados a sair de suas terras, que eram seu meio de sobrevivência, e foram para as cidades servir como proletários. Segundo Serafim *et al.* (2021, p. 3), o processo migratório é benéfico às elites, pois “esse exército regula o mercado de trabalho, os empregos e os salários. A dialética entre migração, classe e exército industrial de reserva gera tensões que acirram as disputas dentro da própria classe trabalhadora e dão vantagem aos detentores do poder”.

Assim como a política de formação de professores não deve ser encarada como um fenômeno local, a educação do município de Manaus não está isolada do capital mundial, das diversas instituições financeiras, a exemplo do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), que financiam a política educacional e a direcionam. Instituições, como o caso da Fundação Ayrton Senna, impõem metodologias ligadas a correntes tradicionais, defensoras do capital, o que insta a uma reflexão sobre os objetivos do direcionamento da política de formação do município.

A **mediação** é a segunda categoria do método que busca compreender as relações contraditórias dentro dessas totalidades: “uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas” e que “tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade” (Netto, 2011, p. 56), ou seja, as mediações são necessárias, pois cada totalidade agrega em si uma complexidade diferenciada que exige essas relações. A mediação é fundamental para entender esse processo de conexões que levam as contradições encontradas no sistema municipal de ensino referentes aos estudantes venezuelanos às totalidades que cumprem o papel do capital de orientar as políticas educacionais. A política de formação é parte deste todo, pois é gerida por essas ordens econômicas que acabam por se relacionar com os órgãos responsáveis pela educação, tornando-se presente no objeto desta pesquisa:

Essa categoria cumpre a função integradora, pois as contradições não atuam de forma independente. Estas compõem uma totalidade e estão mediadas, isto é, interligadas, conectadas e reciprocamente determinadas. O concreto analisado que ignora esse movimento e suas interconexões é o mesmo concreto referido anteriormente: desconhecido, a-histórico, pobre de reflexões (Zacarias, 2017, p. 57).

Por último, temos a categoria da **contradição** que, dentro da totalidade, busca entender as contradições existentes no universo das complexidades da sociedade capitalista burguesa. Zacarias escreve que “reconhecer a existência da contradição é encontrar a abertura para mudanças e superações, assim como a possibilidade de negar o *status quo* que reproduz as relações sociais conservadoras e opressoras” (Zacarias, 2013, p. 26), ou seja, são as contradições identificadas dentro da estrutura da sociedade burguesa que nos permitem a reflexão e a ação para a mudança. A LDB, em seu Art. 3º, parágrafo I, diz que tem que haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, porém essa condição deve estar vinculada à capacidade da SEMED de inclusão do educando, direcionando uma formação adequada ao docente, o que parece não acontecer na instituição.

Este estudo consiste em pesquisa do tipo explicativa, cuja abordagem junto aos sujeitos é realizada por um conjunto de instrumentais de investigação de natureza qualitativa e quantitativa, por meio de realização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, e elas são complementares entre si. A pesquisa abrange a realização de **pesquisa bibliográfica** que,

segundo Lakatos & Marconi (2010), compreende formas documentais, sendo elas: imprensa escrita (jornais, revistas, sites, etc.); meios audiovisuais (rádio, filmes, televisão, documentários etc.); material cartográfico (gráfico de pirâmide de população, gráficos de Produto Interno Bruto, mapa etnográfico etc.); e publicações de teses e monografias.

Estes são alguns autores com os quais trabalhamos na pesquisa bibliográfica: Karl Marx (2017) para falarmos sobre a dinâmica do sistema capitalista; Montañó e Duriguetto (2011), que fazem uma importante análise sobre o Estado; Fabio Konder Comparato (2019) e Norberto Bobbio (2020), que fazem uma contextualização histórica sobre os direitos humanos; e Pereira (2019); Carlet e Milesi (2016); Rodrigues (2016); Paixão (2018); Suzyanne Valeska Maciel de Sousa (2019); Richemond Dacilien (2020), que discutem sobre imigração.

Após isso, trabalhamos a **pesquisa documental** com aqueles documentos que ainda não foram analisados e que têm origem na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). A análise ocorre com os registros de origem pública, do fazer cotidiano da SEMED, com isso, aproximando o objeto pesquisado das informações necessárias para a pesquisa de campo. A terceira etapa da pesquisa é realizada no **campo**. Segundo Lakatos e Marconi (2010), o campo “consiste na observação dos fatos e fenômenos tais como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (Lakatos e Marconi, 2010, p. 169). A análise tem caráter explicativo, pois sua preocupação primordial, como diz Gil (2019, p. 27), é “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

A pesquisa de campo aconteceu primeiramente com o pedido do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa/UFAM) para autorização das entrevistas; pelos documentos obtidos através do Portal da Transparência em 2021 e 2022; pelo contato na secretaria em 2023 e por meio da realização de **entrevista** com os profissionais da educação entre fevereiro e março de 2023 que, segundo Gil, é “a técnica em que o 2º investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa” (2019, p. 125-126); “é uma fórmula de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (2019, p. 126). As entrevistas são direcionadas a partir da aplicação de formulário semiestruturado, contendo perguntas abertas e fechadas. À época da submissão do projeto de pesquisa, a pandemia de Covid-19 elevou o risco sanitário a um nível bem mais elevado do que se encontra hoje, por isso, naquele momento, informou-se ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) que a pesquisa de campo seria realizada por meios

eletrônicos. Porém, com a diminuição do risco presencial e a nova possibilidade que se abriu com as plataformas digitais, as entrevistas foram realizadas levando em conta a escolha do entrevistado, podendo ser presencial ou por meio de plataformas, como, por exemplo: *Google Meet*, *Zoom* e *Skype*.

O **locus da pesquisa** é a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), órgão ligado à Prefeitura de Manaus e responsável pela administração da educação do município. Sua estrutura é composta pelo secretário, três subsecretarias (Gestão Educacional, Administração e Finanças e de Infraestrutura e Logística), várias gerências e departamentos, além de sete divisões distritais, mais ou menos distribuídas conforme a divisão geográfica da cidade. Sua sede principal fica na Av. Mário Ypiranga, 2549, bairro Parque Dez de Novembro.

A entrevista se desdobraria inicialmente no espaço de sete escolas, (porém, com a recusa de uma e outra por estar em reforma, só foi possível a realização das entrevistas em cinco unidades de ensino) espalhadas pelas sete Divisões Distritais Zonais, escolhidas pelo quantitativo de alunos, informação solicitada e atendida pela Ouvidoria da SEMED, através do Portal da Transparência (Protocolo 3159/2022, de 19/09/2022) da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), ligada à SEMED, que tem como objetivo realizar as formações continuadas dos professores da rede municipal, também localizada na Av. Maceió, 263, bairro Nossa Sr^a das Graças, Manaus, ao lado da sede principal da Secretaria Municipal de Educação. Vale destacar que a rede municipal de ensino de Manaus é a terceira maior do país, contando com mais de 500 unidades de ensino espalhadas por toda a zona urbana e rural, e a pesquisa terá como campo seis escolas urbanas e uma rural (rodoviária),

A pesquisa, por envolver seres humanos, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, sendo aprovada em 14 de abril de 2022, através do parecer 5.352.773. Todos os participantes (formadores, pedagogos e professores) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, emitido pelo mesmo órgão de ética da universidade. A pesquisa acata determinações da Resolução nº 466/2012 e da Resolução nº 510/2016, que abrangem uma série de marcos éticos sobre a pesquisa com indivíduos e os deveres do pesquisador em minimizar os riscos e maximizar os benefícios, garantindo a relevância social da investigação e a preservação do interesse dos pesquisados. Os sujeitos foram definidos segundo a função que exercem e que lhes dá condição e prerrogativa para prover informações importantes à construção do objeto de pesquisa, que é a formação para inclusão de estudantes de origem venezuelana. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa são aqueles que exercem o papel de formador (Formador específico da área de inclusão), diretores e

professores, pois estes profissionais estão, de fato, em contato, direta ou indiretamente, com os alunos que recebemos da Venezuela. O formador da DDPM (Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério) foi escolhido como informante por ser o responsável por ministrar aos professores da rede municipal os conteúdos da sua formação continuada, provendo esses profissionais de boas práticas educacionais para diversos públicos, sendo assim, essencial para o entendimento da prática docente em sala de aula com os alunos de origem venezuelana atendidos pela rede de ensino municipal. Já os diretores são os profissionais responsáveis por gerenciar as orientações da secretaria para os professores, tornando-os elementos importantes no entendimento de qual direcionamento a unidade escolar escolheu para esse atendimento/acolhimento. Quanto ao professor, este é fundamental para investigação, já que é o sujeito que está em contato direto com os alunos e é o responsável por realizar e transmitir ao discente o ambiente mais acolhedor possível.

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir de determinados critérios de inclusão e exclusão, conforme apresenta o quadro a seguir:

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa.
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Sujeitos	Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Formador	<p>Ter formação de nível superior na área de Pedagogia ou Licenciaturas.</p> <p>Estar devidamente nomeado por Decreto ou ato administrativo do Executivo Municipal.</p> <p>Ter formado professores para atuar com alunos imigrantes venezuelanos.</p> <p>Aceitar participar da pesquisa voluntariamente e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>	<p>Profissionais afastados por motivos diversos (licença médica, interesse particular, processo disciplinar, etc.).</p> <p>Profissional que não tenha relação com a formação de professores que ministram aulas para estudantes de origem venezuelana.</p>
Diretor	<p>Ter formação de nível superior na área de Pedagogia ou Licenciaturas.</p> <p>Estar devidamente nomeado por Decreto ou ato administrativo do</p>	<p>Profissional afastado por motivos diversos (licença</p>

	Executivo Municipal. Atuar em escolas com alunos de origem venezuelana	médica, interesse particular, processo disciplinar, etc.).
Professor	Ter formação de nível superior na área de Pedagogia ou Licenciaturas. Estar devidamente nomeado por Decreto ou ato administrativo do Executivo Municipal. Ter em sua turma um ou mais alunos de origem venezuelana.	Profissional em desvio de função. Profissional afastado por motivos diversos (licença médica, interesse particular, processo disciplinar, etc.). Profissional que não tenha alunos de origem venezuelana em suas turmas.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Usa-se nesta pesquisa, em relação à entrevista, a chamada **amostragem intencional**, que é aquela em que se seleciona “um subgrupo da população, que com base nas informações disponíveis que possa ser considerado representativo de toda a população” (Lima Filho, s/a, p. 10). O universo de professores que ministram aulas para estudantes venezuelanos no sistema municipal de ensino é desconhecido, por isso, optou-se pela amostra intencional, usando como critério as escolas que abrigam o maior número de estudantes de nacionalidade venezuelana, com base nos dados obtidos através do Portal Municipal da Transparência, em 2022. A totalidade da amostra é de quinze pessoas, sendo elas: cinco profissionais formadores, cinco diretores e cinco professores, esses quinze sujeitos pertencentes à rede municipal de ensino, conforme está exposto no quadro a seguir:

Quadro 2: Sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA		
Função	Universo	Amostra
Formador	Aproximadamente 30	5
Diretor	Aproximadamente 500	5
Professor	Aproximadamente 8.000	5

Fonte: Elaboração própria (2022).

A principal técnica definida para análise do material de pesquisa coletado consiste na **técnica da triangulação**, pois se mantém coerente com a perspectiva teórico-metodológica escolhida (Creswell, 2007). A técnica comporta a utilização de dados documentais, dados de

pesquisa de campo e dados contextuais, em uma abordagem qualitativa e quantitativa. A realização desses movimentos de triangulação, confrontando dados documentais e informações coletadas junto aos sujeitos permite um amplo conhecimento da realidade. Triviños (1987) explica que a triangulação possui três vertentes, sendo elas: processos e produtos do sujeito; elementos produzidos por meio do sujeito e seu desempenho com a comunidade; e processos e produtos da estrutura socioeconômica e cultural no qual o sujeito se insere.

Verifica-se com a entrevista semiestruturada, a partir de perguntas abertas e fechadas, a compreensão do sujeito dentro do processo educacional e como o seu trabalho é construído na realidade em que se encontra. A seguir, observam-se as questões legais, como documentos sobre a formação do docente, leis, decretos, regulamentos e todo material produzido pela Secretaria de Educação de Manaus que pode ser aproveitado para a pesquisa sobre a formação docente no processo de inclusão do discente refugiado. Por fim, analisamos o processo socioeconômico e histórico dessa realidade, em que todos os sujeitos pesquisados estão inseridos, sendo essa análise essencial para desvelarmos a correlação de forças, as desigualdades, as contradições e as possibilidades de resistência e transformação existentes no sistema educacional.

Além da triangulação, a análise dos dados da pesquisa de campo conta com o apoio da **técnica da análise de conteúdo**, tendo em vista que essa oferece um conjunto de técnicas de codificação, categorização e interpretação de materiais discursivos, sendo de linguagem escrita ou oral. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo organiza-se em três momentos principais: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016, p. 125). No primeiro polo, a pré-análise, é o momento em que a autora chama de organização. Deve-se escolher os documentos que serão analisados, as hipóteses, os objetivos e os indicadores (Bardin, 2016, p. 125). Após esta fase, vamos para o tratamento dos resultados e sua interpretação, pois “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor ideias e adianta interpretações a propósito dos objetivos previstos – o que digam respeito a outras descobertas” (Bardin, 2016, p. 131). Os dados da pesquisa são demonstrados a partir de tabelas, gráficos, quadros e discussões críticas, devidamente fundamentadas à luz do conhecimento teórico adquirido, uma vez que não é possível realizar qualquer inferência se não houver domínio de conceitos básicos do campo teórico sobre o tema. Por fim, foi realizada a redação do texto definitivo da tese para o processo de avaliação na defesa da pesquisa e para propiciar a devolutiva dos resultados para os

participantes da pesquisa e para a comunidade acadêmico-científica.

SEÇÃO 02 – OS DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E IMIGRAÇÃO/REFÚGIO

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui.
(Marx, 2010, p. 41).

Na primeira seção, problematizamos algumas questões e apresentamos a proposta metodológica da pesquisa e que dá o suporte necessário para que continuemos a desenvolver a pesquisa nesta e nas próximas seções. Nesta segunda, objetivamos entrelaçar a evolução dos direitos humanos no conjunto das políticas públicas em relação aos estudantes de diferentes nacionalidades promovidas pelo Estado brasileiro, no Amazonas e em Manaus. Assim, na seção vamos aprofundar temas fundamentais como Estado, Direitos Humanos e a Política Mundial e Nacional, elencados e entrelaçados na discussão sobre os refugiados e migrantes, pois os conceitos acabam por compor um arcabouço teórico necessário e sem os quais teríamos dificuldades no aprofundamento da política de formação de professores municipais que ministram aulas para estudantes oriundos da Venezuela, ajudando a pesquisa nas inferências sobre a política de formação continuada no interior da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

Sobre os direitos humanos, há uma descrição de como a gênese desses direitos se estruturou com a ascensão da política revolucionária burguesa, quando esta classe ainda se utilizava dos meios revolucionários para colocar em prática uma política econômica e social. Com isso, desde o século XI, as sucessivas revoluções moldaram a atual sociedade capitalista, demarcando as fronteiras da organização social que deu também origem ao modelo de Estado burguês: “As manifestações da vontade da burguesia revolucionária francesa significavam a seus olhos as leis da vontade pura, da vontade como ela tem de ser: a verdadeira vontade humana” (Marx e Engels, 2012, p. 74).

A política sobre os migrantes/refugiados se tornou um importante instrumento para que as pessoas que necessitam sair de suas casas por conta de conflitos armados, políticos, convulsões sociais ou crises de outra natureza, possam ter proteção nos países que procuram abrigo. Essa política se universalizou após a criação da ONU (Organização das Nações Unidas), em 1945, avançando com a Convenção de 1951, mas ainda de forma tímida. Somente com o

Protocolo de 1967, com a ampliação dos direitos dos migrantes/refugiados, que começa a expansão da ideia de proteção além das fronteiras do continente europeu.

A legislação brasileira pós-ditadura civil-militar (1964-1985), principalmente com a Constituição Federal de 1988, foi fundamental para a construção de um pacto social de inclusão, porém, o que se enxerga na prática é uma série de dificuldades encontradas no próprio poder público no que tange ao acesso a direitos básicos, como a educação, saúde, assistência social etc. Após esses anos de ditadura, o país começou a incluir em sua legislação os povos originais, os negros e os vulnerabilizados da nossa sociedade, mesmo que muitas vezes essa “inclusão” não se manifeste na realidade, pois as políticas acabam por ser de governo e não de Estado.

O entendimento de parte desse processo e de como ele se relaciona com a política de formação de professores que ministram aulas para estudantes oriundos da Venezuela é prudente. Primeiramente por nos permitir uma noção de Estado, como um território em que as políticas se estabelecem, sendo ele um espaço de debate e conquista. Esquecê-lo e não entender sua gênese e funcionamento seria negligenciar a própria noção de como as políticas são aplicadas. Sabe-se que os primeiros estudos sobre o chamado Estado moderno se encontram no grupo chamado de “contratualistas”. Esses teóricos entendiam que a relação entre o Estado e sociedade civil dar-se-ia através de um contrato. O termo jusnaturalismo “refere-se ao desenvolvimento da ideia do direito natural entre o início do século XVII e o fim do século XVIII” (Montaño e Durigueto, 2011, p. 22). Assim, o Estado deve servir como mecanismo para que os direitos individuais sejam respeitados no conjunto da política pública.

2.1. O Estado

Entender o Estado em diversas dimensões, como a liberal e a marxista, por exemplo, é importante para se compreender como a estruturação de um sistema econômico pode ser importante para a reflexão sobre a inclusão social dos cidadãos a depender da sua condição financeira. Vários autores colaboraram para a fundamentação da ideia de Estado. Entre eles estão: Thomas Hobbes (1588-1679); John Locke (1632-1704); e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). O Estado e o sistema capitalista se entrelaçam, pois foi a partir das revoluções burguesas que o sistema econômico se legitimou. Isso ocorre através da noção de um contrato social entre os indivíduos da sociedade e a explicação pactual que viria da “natureza do homem” e não mais das teorias religiosas que eram comuns para legitimar o poder na Idade Média. Este princípio romperia com o passado da tradição judaico-cristã e também com a tradição aristotélica. A

primeira enxergava a comunidade como submissa à vontade de Deus e a segunda entendia o homem como um “animal político”; o princípio dos contratualistas é que o homem é um “ser natural, racional e individualizado, que age movido por paixões e interesses” (Montaño e Durigueto, 2011, p. 22-23).

Segundo Telles (2012), Thomas Hobbes, em sua obra mais famosa, *Leviathan*, publicada em 1651, expressa o chamado “estado de natureza” em que os homens têm direito a tudo e se enxergam como concorrentes e, por isso, são capazes de recorrer à força para chegarem ao fim desejado: “Desta igualdade surge a hostilidade e ofensividade nas relações entre os homens, posto que, cada qual legitimamente pela força própria entrará em confronto com o outro para garantir seu direito a tudo” (Telles, 2012, p. 46). Os homens, então, tornam-se vulneráveis em um cenário em que os bens desejados não são suficientes para todos: “(...) sedois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos” (Hobbes *apud* Telles, 2012, p. 47). Para sair do permanente estado de guerra, os homens devem constituir um contrato “autorizando, ou mesmo conferindo uma espécie de procuração a uma *persona* – um homem ou uma assembleia” (Telles, 2012, p. 34), assim, o poder e o direito dos homens são transferidos para um alguém ou um grupo que está acima de todos que constituem o Estado. O pensador defende que a propriedade privada é uma instituição da sociedade civil, inexistente no estado natural e que o Estado deve ser soberano nas decisões para manter o “estado de paz”.

O pensador John Locke expressa suas ideias sobre o Estado na obra chamada *Segundo tratado sobre o governo*, publicada originalmente em 1690. Este autor diz que “o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade” (Locke, 1994, p. 98), ou seja, apropriam-se da natureza pelo trabalho e as transformam do “estado de natureza” em propriedade. Aqueles que acumulam mais do que consomem são capazes de produzir valor de troca, originando assim pessoas pobres e ricas. Por essa razão, a passagem do “estado de natureza” para a “sociedade civil” seria necessária para assegurar a propriedade privada (Locke, 1994, p. 132). Para Locke, a propriedade já existia no “estado de natureza”, ou seja, anterior ao Estado, sendo “quem consagrou tanto trabalho para encontrá-lo ou persegui-lo e assim o removendo do estado de natureza em que ele era um bem comum, criou sobre ele um direito de propriedade” (Locke, 1994, p. 100).

Diferentemente de Hobbes, Locke não defende o Estado absoluto. É a favor da divisão de poderes, dando uma importância maior ao poder legislativo em desfavor do monarca, uma vez que os legisladores seriam responsáveis por criar e executar “pois a segurança da pessoa de um homem depende tanto da eficácia das leis quanto a segurança de sua terra e de seus bens” (Locke, 1994, p. 20). Também, ao contrário de Hobbes, Locke não entende a relação do povo com o executivo na condição de absoluta submissão, sendo que este, o povo, tem direito à rebelião se este poder não cumprir com as suas obrigações. O poder, assim, continua nas mãos dos indivíduos: “em alguns casos, é legal o povo resistir a seu rei” (Locke, 1994, p. 225).

Outro importante pensador sobre a teoria do Estado se chama Jean Jacques Rousseau, nascido na Suíça, e tendo vivido entre os anos de 1712 e 1778. Ao contrário de Hobbes e Locke, Rousseau não entende o “estado de natureza” como algo ruim. Para o filósofo suíço, o homem era feliz e pacífico nessa época, pois vivia para satisfazer sua sobrevivência, porém isso muda com a crescente socialização dos indivíduos. Em sua obra *Emílio ou Da Educação*, publicada originalmente em 1762, o pensador coloca as bases do que pensava sobre a condição do homem, que não consegue viver em seu estado natural, quando era bom, agora precisa ser moldado pela educação:

Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila o seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim (Rousseau, 2004, p. 7).

Rousseau entendia que a construção de uma sociedade mais justa passava pela vontade geral, uma soberania popular: “Digo, pois que a soberania, sendo apenas o exercício da vontade geral, nunca pode alienar-se, e que o soberano, não passando de um ser coletivo, só pode ser representado por si mesmo; pode transmitir-se o poder – não, porém, a vontade” (Rousseau, 1999, p. 33). Diferentemente dos dois primeiros pensadores, não é o governo quem deve regulamentar a vida dos cidadãos, mas sim o povo quem deve regular o governo, e, conseqüentemente, o Estado. Porém, há uma relação problemática sobre o que é a “vontade do povo”, pois este “povo” não é uniforme, está estratificado em camadas sociais, associações, sindicatos etc. Impede-se, portanto, de se chegar ao que é nomeado de “vontade geral” (Coutinho *apud* Montañó e Duriguetto, 2011 p. 30).

Saindo do campo do jusnaturalismo, Montaño e Durigueto (2011) escrevem sobre a relação entre o Estado e a sociedade civil com base na filosofia de Hegel (1770-1831), teórico que interpretou a formação social após as revoluções burguesas. Os autores entendem que enquanto os jusnaturalistas escreviam sobre modelos ideais do Estado, o filósofo alemão via no Estado Burguês “o movimento histórico real de desenvolvimento e consolidação da sociedade capitalista” (Montaño e Durigueto, 2011, p. 31). Hegel é o primeiro a fazer a distinção entre sociedade civil e o Estado político. A sociedade civil para Hegel seria:

Um sistema de necessidades em que se desenvolvem as relações e atividades econômicas – um sistema de mútuas dependências individuais e recíprocas, em que os indivíduos satisfazem suas necessidades através do trabalho e da troca –, e as regulamentações jurídico-administrativas – em que os indivíduos asseguram a defesa de suas liberdades, da propriedade privada e de seus interesses a administração da justiça, da polícia, e das corporações, sendo assim a esfera dos interesses privados, econômico-corporativos (Montaño e Durigueto, 2011, p. 31).

Os jusnaturalistas entendiam que a sociedade civil era a oposição do estado de natureza através do contrato entre os indivíduos. Ao contrário disso, Hegel entende a sociedade civil como uma “esfera das relações econômicas, jurídicas e administrativas” (Montaño e Durigueto, 2011, p. 31). Para o filósofo, o Estado é o contraponto da sociedade civil, enquanto o primeiro está na esfera coletiva, o segundo situa-se na individual. O Estado deve organizar a chamada “ordem social”, deve se situar numa instância superior para que assim possam regular os interesses particulares.

O Estado mantém e organiza a ordem social produzida pelo desenvolvimento histórico, tal como se manifesta no nível da sociedade civil, e configura-se como esfera superior da sociedade, que determina e contrapõe a finalidade coletiva ao interesse individual, o bem público ao bem-estar particular (Montaño e Durigueto, 2011, p. 32).

A partir do entendimento de Hegel, podemos introduzir sobre o Estado na visão marxista. É importante fazer uma ressalva: a tradição marxista se diferencia da obra marxiana por esta última ser de “responsabilidade de Marx”, enquanto a primeira é composta por vários autores que se debruçaram sobre vários contextos. Apesar de várias perspectivas teóricas, a visão anticapitalista e revolucionária traz unidade a essa tradição. Como a realidade é “saturada de determinações e é dinâmica” (Montaño e Durigueto, 2011, p. 34), há então duas considerações a fazer: (a) “Marx não trabalha com definições, mas com determinações”, (b) “a

realidade muda, evolui, e para conhecê-la será preciso sempre retornar a ela” (Montaño e Duriguetto, 2011, p. 34). Levando em conta essas questões, observa-se que, mesmo fiéis ao método, os autores da tradição marxista, por estarem em contextos diferentes, produzem resultados diferentes. É necessário que tenhamos em mente que não há, dentro da tradição marxista, uma teoria do Estado, mas sim determinações com diversos contextos. Diante da diversidade de teóricos, podemos destacar três autores fundamentais do marxismo: o próprio Marx, Lenin, o pai da Revolução Russa, e Gramsci.

Para Karl Marx (1818-1883), a sociedade civil “é causa e efeito da divisão da sociedade em classes, ficando de um lado os detentores dos meios de produção e de outro os proletários que detêm, somente, força de trabalho” (Possas, 2019, p. 35). Com isso, “o moderno poder estatal é apenas uma comissão que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx, 2012, p. 46). A sociedade civil e a estrutura econômica de fato se confundem, mas não é algo coeso, pois o “Estado é um vasto conjunto de órgãos ocupando um enorme número de pessoas numa estrutura em forma de pirâmide, cuja base é formada por funcionários que apenas cumprem obrigações sem poder de decisão em questões relevantes” (Miglioli, 2006, p. 16). O Estado seria fruto dos interesses da sociedade civil e também transmite as contradições dessa sociedade, ou seja, não é um todo único, mas um conjunto de contradições que se move a partir dos interesses da sociedade civil. Assim, a estrutura estatal é criada a partir do poder que surge com a sociedade e as relações materiais que essa mesma sociedade cria em seu interior, para, aí sim, criar o Estado e seus respectivos interesses.

Como dito anteriormente, para Marx, a sociedade não é uniforme, mas, ao ter o controle dos meios de produção e das relações de trabalho, a burguesia acaba se constituindo como a classe dominante. O Estado que diz representar o todo representa de fato uma classe: a burguesa. Ao formar sua política universal, o Estado reproduz os interesses dessa classe dominante, favorecendo-a. Ao falar da universalidade, Marx escreve sobre o traço dualista dessa política estatal que, ao mesmo tempo, é para o todo e para o particular.

Marx escreve sobre dois tipos de emancipação no escrito chamado “A questão judaica”, publicado originalmente em 1844. A primeira emancipação é a chama “política”, em que existe a contradição exatamente entre aquilo que o Estado garante a todos, mas também busca atingir a particularidade que é inerente ao indivíduo. Já a chamada “emancipação humana” é a condição em que todos os homens estariam livres, mas, para essa emancipação, seria necessário abolir a sociedade baseada nas relações materiais, ou seja, abolir o capitalismo. Essa observação pode ser entendida a partir do parlamento. Percebemos que várias mudanças políticas ocorrem dentro do

poder legislativo, que em seu interior abriga grupos que representam o poder político da elite brasileira, como a bancada ruralista, a bancada evangélica, a bancada da educação privada, etc. Diante desse cenário, a ideia de que o parlamento representa o povo acaba sendo falsa, pois o povo que é representado pelos senhores deputados e senadores é uma parcela da população que tem a condição financeira necessária para eleger um representante. Claro que, no meio do jogo político, alguns deputados que representam os trabalhadores conseguem se eleger, porém, o poder de decisão nas questões-chave pende para os interesses da elite econômica.

Ao voltar à concepção de Marx sobre o Estado, a luta de classes ganha relevância, levando, inevitavelmente, à guerra civil. O processo revolucionário findaria na ruptura com o Estado, em que seria implantado o comunismo. Os trabalhadores, que na condição anterior era a classe dominada, agora será a classe dominante, substituindo o Estado burguês para a o Estado proletário. Marx e Engels tinham clareza que, na sociedade burguesa capitalista, o Estado seria central na atividade política e, sendo assim, necessário extingui-lo. A chamada “ditadura do proletariado” seria a passagem do capitalismo para o comunismo, em que as classes seriam suprimidas e, inevitavelmente, também o Estado. Nesse momento de transição, o Estado continuaria a existir, mas a sua função não seria mais a de atender os interesses da burguesia, mas sim de avançar no processo revolucionário para chegar ao comunismo. A partir dessas várias visões, entendemos como a inclusão pode ou não se efetivar dependendo da forma como o Estado observa a sociedade civil, a educação, os jovens, os migrantes, os refugiados. Por isso, é importante compreender em qual realidade estamos, mais progressista ou mais liberal. Nos últimos anos, o Brasil vive uma onda conservadora que se diz liberal, uma concepção de Estado que não defende a aplicação da legislação internacional para migrantes e refugiados no país. Exemplo disso é a retirada do país do Pacto Global para Refugiados, em 2019, assunto que vamos explorar com mais detalhes no tópico 2.3, que trata da Política Global Sobre o Refúgio e Migração.

2.2. Direitos Humanos

Este tópico tem como objetivo demonstrar o processo de gênese dos direitos humanos ao longo da história, principalmente após o século XIII, com a ascensão da classe burguesa. Conhecer sobre a gênese e a evolução dos direitos humanos também é importante para o estudo

da inclusão de estudantes de origem venezuelana na rede pública municipal de ensino, pois os Direitos Humanos buscam assegurar a todos o mínimo de equidade e inclusão, independentemente da sua origem social. Vários documentos resultantes de momentos históricos ímpares contribuíram para a construção dos direitos da pessoa humana, uma vez que os mais vulneráveis continuam sendo vilipendiados pelo Estado ainda hoje. Os principais autores que subsidiam essa construção são Norberto Bobbio, em seu *A Era dos Direitos* (2020), Fabio Konder Comparato, em seu *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos* (2019), e Karl Marx em seu texto intitulado *Sobre a Questão Judaica*, publicado originalmente em 1844, em que traz uma discussão sobre a diferença entre emancipação política e emancipação humana. Autores que também contribuíram foram: Cavalcante (2018), Carvelli e Scholl (2011), Hunt (2009), Andrade (2021), Piovesan (2013), entre outros.

2.2.1. A gênese dos Direitos Humanos

Começaremos esta jornada com a redação da *Magna Carta*, de 15 de julho de 1215, assinada pelo rei João da Inglaterra, que se deu a partir de uma tendência de centralização do poder que se configurava na Europa. Em latim, a carta tem o título de “*Magna Carta Libertatum seu Comcordiam inter regem Johannem et Barones pro concessione libertatum ecclesiae et regni Angliae*” (Carta Magna das Liberdades ou Concórdia entre o rei João e os Barões para a outorga das liberdades da igreja e do reino inglês).

O rei João, enfraquecido no poder, passou a ver uma abertura para a disputa do trono, o que o obrigou a financiar campanhas bélicas e aumentar tributos dos senhores feudais. Ao mesmo tempo, o rei também entrou em disputa com o papado por causa do seu apoio a Óton IV, que estava em disputa com o rei da França, este apoiado pelo então Papa Gregório VII. Após uma revolta armada dos barões que ocuparam Londres em 1215, o rei João se viu obrigado a assinar a Carta Magna (Comparato, 2019, p. 83-86). Naquele período, a sociedade europeia era dividida em estamentos: o poder espiritual, a função militar ligada à nobreza e, por último, os que produziam a riqueza, ligados à produção de alimentos. Porém, já havia um claro enfraquecimento dessa divisão social.

O autor afirma que o documento não foi uma concessão de poderes do poder central para os barões, mas sim o reconhecimento do rei de que os barões eram essenciais para a manutenção da monarquia. O autor continua: naquele momento, o rei se submetia às próprias que leis que editava, sua soberania não estaria acima da legislação, devendo sua figura respeitar

os contratos ali firmados com os dois estamentos sociais que pressionavam por mais poder e liberdade: nobreza e clero. Entre as disposições da legislação estão: reconhecimento das liberdades eclesiásticas; a tributação deve ser acordada com os súditos; tribunal do júri, respeito à propriedade privada; liberdade de ingresso, saída e locomoção dentro das fronteiras do país.

A *Lei do Habeas Corpus da Inglaterra*, de 1679, segundo Cavalcante (2018, p. 14), “tinha como propósito disciplinar processualmente, através de atos legais, a proteção ao direito de liberdade”. A lei de 1679 deu segurança jurídica, pois “o sistema processual era ineficaz e insuficiente na altura para levar a cabo essa proteção de liberdade” (Cavalcante, 2018, p. 14). A sua importância para a história dos direitos humanos vem no sentido de proteger o cidadão nas suas liberdades fundamentais, protegendo o cidadão em caso de prisão ou de ameaça à sua liberdade.

A *Declaração dos Direitos*, conhecida como “*Bill of Rights*”, de 1689, foi um grande passo para a separação dos poderes e teve como objetivo “diminuir o poder do monarca e aumentar o poder do parlamento” (Carvelli e Scholl, 2011, p. 179). Os autores pontuam que a Lei foi uma vitória do parlamento sobre os poderes da monarquia e que solidificou o próprio processo parlamentar. A lei é escrita em uma Inglaterra do século XVII marcada por diversas rebeliões, guerras civis e lutas internas alimentadas por questões religiosas. Após a destituição de Jaime II, o príncipe Guilherme de Orange é entronado como Guilherme III e assina o documento. A Declaração de Direitos foi promulgada exatamente um século antes da Revolução Francesa e foi responsável, pela primeira vez, desde o renascimento, pelo fim da monarquia absolutista. Assim, o parlamento ganha força, toma para si a responsabilidade de legislar e criar tributos. A partir deste ponto, as eleições e os membros do parlamento passam a ter garantias para o bom funcionamento e a liberdade deste órgão em relação ao chefe de Estado (Comparato, 2019, p. 104).

Destaca-se também que a Declaração institucionalizou a separação dos poderes. Mesmo não sendo uma declaração dos direitos humanos, ela organiza o Estado para a proteger os direitos fundamentais dos cidadãos. Com essa lei, a atividade profissional da classe burguesa se tornou mais livre. A Revolução Gloriosa (1688), episódio que provocou a deposição de Jaime II, teve um grande apoio desse grupo social, pois havia um forte interesse do comércio inglês em enfrentar os franceses no campo marítimo. O autor pontua que as condições políticas daquela época foram fundamentais para criar as bases da revolução industrial na Inglaterra (Comparato, 2019, p. 104-106).

A *Declaração de Independência dos Estados Unidos*, de 1776, traz pela primeira vez a noção de igualdade e universalidade dos direitos, ou seja, não apenas para homens, para brancos, para livres, mas para todos (Hunt, 2009, p. 19-21). Três características foram marcantes para a criação do novo Estado. A primeira foi que a sociedade estadunidense não reproduziu a divisão por grupos privilegiados, ao contrário, constituiu-se por uma divisão burguesa, em que todos eram livres, por lei eram iguais e a divisão social ocorria, não por conta da família ou títulos, mas sim por sua riqueza material. As duas outras características foram a “defesa das liberdades individuais” e a “submissão dos poderes governamentais ao consentimento popular” (Hunt, 2019, p. 110-112). A importância do documento está no fato de que é o primeiro que reconhece de que todos os cidadãos são legítimos e têm poder político, independentemente das suas diferenças de gênero, raça, religião, cultura ou posição social.

Porém, esse documento, que teoricamente permitiu a igualdade da condição jurídica entre os cidadãos, não tornou a sociedade estadunidense equânime. Até hoje os Estados Unidos da América não conseguiram resolver a questão da pobreza absoluta, segundo reportagem intitulada “Por que os EUA têm os piores índices de pobreza do mundo desenvolvido?”, publicada em 2020 pelo jornalista Gerardo Lissardy, correspondente da BBC News Mundo em Nova York. Os Estados Unidos é o país mais rico do mundo, mas tem os piores índices de pobreza do chamado grupo de países desenvolvidos. O que corrobora que, mesmo sendo a primeira nação a ter um documento que garanta a liberdade individual, o sistema capitalista não foi capaz de resolver os problemas sociais dessa nação.

Segundo dados da reportagem, o índice de pobreza diminuiu desde 1964 de 19% para 12%. Isso significa que quase 40 milhões de pessoas ainda vivem abaixo da linha da pobreza naquela nação capitalista. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, publicado pela primeira vez em 1844, Marx afirma que, quanto mais riqueza produz o homem, mais pobre ele se torna. O trabalhador, continua o filósofo, torna-se uma mercadoria tão mais barata quanto aquelas que produz (Marx, 2010). O caso dos Estados Unidos exemplifica que apenas a garantia de direitos na constituição não é capaz de tornar um país socialmente igualitário, pois o sistema capitalista, dentro da estrutura da sociedade burguesa, produz desigualdade material e, por consequência, a desigualdade social.

Ao se referir à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, o filósofo e historiador Norberto Bobbio escreve que essa representou uma virada decisiva na história da humanidade (Bobbio, 2020, p. 79-80). Segundo autor, a Declaração foi o “atestado de óbito” do antigo regime. Bobbio faz referência a dois filósofos e suas impressões positivas sobre a Declaração:

Kant e Hegel. Kant escreve que aquele momento fora a primeira vez que o povo teve direito à autodeterminação. O povo decidiria, a partir daquela ocasião, o seu próprio destino, a “antítese de toda forma de poder paterno ou patriarcal”, disse (Bobbio, 2020, p. 80). Hegel também expressou sua admiração pela Revolução, chamou-a de “esplêndida aurora”, o filósofo faz referência à Declaração como um documento que firmou os direitos naturais do homem, sendo eles a liberdade e a igualdade (Bobbio, 2020, p. 80-81).

Os direitos do homem são um fenômeno social múltiplo, e essa multiplicidade ocorreu por três modos: (1) porque houve um aumento de bens que mereceram tutela; (2) porque os direitos que eram para determinados extratos sociais foram estendidos a conjuntos diferentes, tais como minorias; (3) e por causa da visão sobre o próprio homem, pois este é visto em sua diversidade de vivências, tal como idoso, criança, adulto, mulher, sã, doente etc. (Bobbio, 2020, p. 63). Locke, “inspirador” das *Declarações de Direitos do Homem*, escreve que todos os homens são iguais por natureza, e essa igualdade é entendida como igualdade de liberdade, pois todos os homens devem ter a mesma medida de igualdade (Bobbio, 2020, p. 65).

A universalidade da igualdade, porém, não é expressa nos direitos sociais e políticos, pois durante muito tempo, as mulheres foram privadas de votar. O autor vai além, escreve sobre a diferença entre velhos e novos, sobre indivíduos com e sem alguma deficiência física ou intelectual, sobre as mulheres e crianças. Essa liberdade não estava contemplada nas *Declarações de Direitos do Homem*, portanto, a proteção dos indivíduos, em suas diferenças, requer a intervenção do Estado (Bobbio, 2020, p.66). Assim, segundo Bobbio, nasce o chamado Estado Social. Se durante a implementação da política de igualdade de direitos havia uma limitação do poder do Estado, para a implementação dos direitos sociais deve-se ir pelo caminho contrário, a sua ampliação (Bobbio, 2020, p. 67).

Karl Marx, no 24º capítulo d’*O Capital*, livro I, “A assim chamada acumulação primitiva” (Marx, 2017, p. 785), publicado pela primeira vez em 1865, faz uma análise da gênese do sistema capitalista, tomando como exemplo a Inglaterra. É importante escrever sobre o nascimento do sistema econômico, pois, é a partir dele que as relações materiais se concretizam, e a gênese dos direitos humanos faz parte destas relações. Em *Sobre a Questão Judaica*, como foi abordado brevemente no tópico anterior, Marx discute sobre a emancipação humana e emancipação política (Marx, 2010, p. 38), pois esta é conquistada através da legislação, em que o Estado reconhece o indivíduo como cidadão, mas esse reconhecimento está cheio de contradições.

Marx escreve que “o limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um Estado livre [*Freistaat*, república] sem que o homem seja um homem livre.” (Marx, 2010, p. 38-39), ou seja, a emancipação política reduz o homem apenas como um membro da sociedade burguesa. Porém, o homem será livre quando organizar-se social e politicamente e tomar para si esta realidade, como diz o filósofo no trecho a seguir:

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (Marx, 2010, p. 54).

A conquista dos direitos humanos não foi algo que o Estado capitalista desenvolveu de maneira espontânea, para satisfazer o bem social, mas sim um processo de lutas que se estendeu pelos séculos e continuam a acontecer, pois as demandas sociais por direitos ainda estão longe de terminar. O pacto social que se construiu ao longo desse tempo ajudou tanto a burguesia quanto os trabalhadores, sendo que esses últimos não são plenamente emancipados, produzindo aí a contradição da luta histórica de classes. Nessa realidade de luta, os direitos existem, mas podem ser ignorados a depender os interesses do Estado e das forças políticas que atuam nessa realidade não homogênea.

A **Constituição Mexicana**, de 05 de fevereiro de 1917, foi a primeira que deu direitos sociais e econômicos, influenciando outras cartas constitucionais e transformando as relações de trabalho (Andrade, 2021, p. 381). Desde a independência, o país passou por um processo de grande concentração de terras e riquezas nas mãos da classe ruralista, o que causou turbulência social nas décadas seguintes. Após um longo período ditatorial, insatisfação popular, tomada de poder por governos populares e contrarrevolucionários, a carta constitucional surge como resposta aos anseios da revolução mexicana. Através desta carta constitucional, vários direitos foram implementados na sociedade mexicana, um avanço para uma região que sempre foi conhecida por governos autoritários. Os direitos trabalhistas foram amplamente reconhecidos pela nova Constituição Mexicana, tais como a limitação da jornada de trabalho, proteção às

trabalhadoras grávidas, idade mínima para admissão nas fábricas e também a regulação do trabalho noturno dos menores na indústria. A Constituição Mexicana foi importante para deslegitimar “as práticas de exploração mercantil do trabalho, e, portanto, da pessoa humana, cuja justificativa se procurava fazer, abusivamente, sob a invocação da liberdade de contratar (Comparato, 2019, p.188).

Como já dito, “a Carta de 1917 marca o reconhecimento, em âmbito constitucional, das aspirações e princípios que influenciaram a Revolução Mexicana” (Andrade, 2021, p. 392). Foi também a tentativa de tornar o país mais pacífico e fazer com que o Estado mexicano tivesse como foco a proteção social. No entanto, é inegável a importância histórica da Constituição Mexicana, pois foi a primeira a reconhecer os direitos dos trabalhadores como um direito fundamental e que essa consciência social dos direitos humanos só veio ganhar força na Europa após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (Comparato, 2019, p. 185).

A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), celebrada em São José da Costa Rica, capital desse pequeno país da América Central, em 22 de novembro de 1969, foi um tratado internacional firmado entre os Estados-membros da Organização dos Estados Americanos. A Convenção garante direitos civis e políticos parecidos com os do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. Alguns desses direitos são: direito à vida, proibição da escravidão, privacidade, liberdade de consciência e religião, liberdade de livre associação, entre outros (Piovesan, 2013, p. 343).

Um avanço importante da Convenção é em relação à pena de morte, proibindo o seu restabelecimento nos países que já haviam abolido, mas também impedindo que esta seja usada para crimes comuns e políticos. Porém abre “brechas” para que a pena capital fosse aplicada em países que ainda não a tivessem abolido e em casos que não fossem considerados “crimes políticos”. O Protocolo de 1990 proíbe em todas as hipóteses a aplicação da pena de morte, revogando totalmente qualquer dispositivo que desse legitimidade para que os países a aplicassem (Comparato, 2019, p. 369).

A Convenção foi responsável pela criação da Corte Interamericana de Direitos Humanos, que tem a competência de receber denúncias e também por resolver questões de litígio. Em seu artigo 69, “os Estado-Partes na Convenção comprometem-se a cumprir a decisão da Corte em todo caso em que forem partes”. O Brasil já foi condenado por violações aos direitos humanos em dois episódios: o caso da Guerrilha do Araguaia e a da morte do jornalista

Vladimir Herzog, ambos aconteceram durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Todavia, o Brasil não aceita tais decisões por interpretar que todos os envolvidos em crimes políticos durante aquele período foram anistiados pela Lei 6.683, de 28 de agosto de 1979, promulgada pelo último presidente da ditadura, João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985), uma estratégia da ditadura para evitar futuros julgamentos de seus membros.

A Corte Interamericana de Direitos Humanos, em resposta ao governo brasileiro, entendeu que a Lei foi maléfica para as famílias daqueles que se envolveram em atividades políticas durante aquele período, pois impede o dever “do Estado de investigar e punir as grandes violações de direitos humanos, ao impedir que os familiares das vítimas no presente caso fossem ouvidos por um juiz” (Comparato, 2019, p. 375). Segundo a Corte, a Lei não pode “continuar a ser um obstáculo para a investigação dos fatos do presente caso, nem para a identificação e punição dos responsáveis” (Comparato, 2019, p. 375).

A **Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos** foi aprovada no ano de 1981 durante a Conferência Ministerial da Organização da Unidade Africana, órgão internacional que foi substituída pela União Africana em 2002. A Carta só entraria em vigor cinco anos mais tarde, em 1986, quando obteve o número necessário de adesões (Costa, 2021, p. 18). Segundo Costa (2021, p. 18), o documento foi inspirado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem (1948); no Pacto Internacional de direitos Cíveis e Políticos (1966); e no Pacto Internacional de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (1966).

Apesar da inspiração em outros pactos internacionais, a Carta Africana tem suas próprias características, pois um dos seus objetivos era atender às necessidades da sociedade africana. Para isso, seus princípios deveriam contemplar os direitos internacionais, mas também não poderiam fugir das questões regionais do continente africano. O documento em seu Preambulo traz a importância da indissociação entre direitos cíveis, políticos, sociais e culturais e também trata como fundamental o direito ao meio ambiente (Costa, 2021, p. 18). A Carta Africana também defende que povos do continente sejam autodeterminados, tenham direito ao desenvolvimento e liberdade para usar os seus recursos naturais. Segundo a autora, essas características trazem uma perspectiva coletiva do direito, diferentemente dos outros principais tratados internacionais que abordam o direito pelo viés liberal individualista (Costa, 2021, p. 19).

Fábio Konder Comparato faz uma crítica a essa parte do documento. Segundo a declaração, o objetivo do desenvolvimento é a “melhoria constante do bem-estar de toda uma

população e de todos os indivíduos” (Comparato, 2019, p. 400). Para o autor, é problemático suscitar esses direitos de maneira vaga, pois cada um dos elementos depende de circunstâncias em que estão. No plano econômico, deve ser sustentado o crescimento da produção de bens e serviços; no plano social, obtenção de conquistas como trabalho, educação, seguridade social, habitação etc.

Um dos pontos da Carta que também merece crítica é a ausência de um mecanismo jurídico. Costa escreve que foi determinada pelo documento a constituição de uma comissão que tem como função: pesquisar e estudar sobre a temática dos direitos humanos na África, capacitar órgãos nacionais sobre esse tema e dar pareceres e recomendações aos governos do continente e cooperar com organizações internacionais e regionais; porém seu poder limitado, sendo apenas recomendatório (Costa, 2021, p. 19-20). A Carta Africana avançou em diversos aspectos, como o reconhecimento da autodeterminação dos povos, inclusive sendo pioneira na questão ambiental, porém faltou um órgão com poder jurisdicional para implementar as diretrizes do tratado internacional.

2.1.2 Os Direitos Humanos no Brasil

A questão dos direitos humanos no Brasil será abordada no contexto do pós-guerra, pois é a partir daí que se universaliza a noção de direitos humanos e, para isso, devemos entender a dinâmica da história do país nesse período. No século XX o Brasil passou de essencialmente agrário para um país industrializado, principalmente após o governo de Getúlio Vargas. Em 1945, Vargas sai do poder, uma nova constituição é redigida e o regime democrático é instalado no país com certa transparência, algo que não acontecia na chamada “Primeira República”, em que os ganhadores eram definidos pelas oligarquias agrárias. No período de 1945 a 1964, vários presidentes foram eleitos de forma democrática, mesmo que alguns “ruídos” tenham acontecido, como no caso da eleição do presidente da Juscelino Kubistchek, em que o general Lott teve que colocar os tanques nas ruas para que o presidente eleito tomasse posse.

Em 1964, mais precisamente entre os dias 31 de março e 1º de abril, aconteceu o golpe civil-militar que depôs o presidente João Goulart, que se exilou no Uruguai. Os militares assumiram o poder e foram pouco a pouco avançando contra os direitos constituídos anteriormente ao golpe. O primeiro grande ato do governo Castelo Branco, o primeiro militar que se tornou presidente, foi a retirada dos direitos políticos de um grande número de parlamentares e também de governadores e prefeitos. No dia 13 de dezembro de 1968, o

segundo presidente do período da autocracia militar, o general Costa e Silva, reuniu o seu gabinete e baixou o chamado “Ato Institucional No 5”, considerado o pior ato da ditadura.

O período da ditadura civil-militar foi conhecido pela violação dos direitos humanos, principalmente sobre os povos originários, que foram massacrados para a abertura de rodovias e expansão da zona agrícola para o Norte do país. Nos chamados Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), existem relatos de que várias pessoas foram torturadas e mortas por serem contrárias ao regime instalado naquele período. O caso mais emblemático foi a da morte do jornalista Vladimir Herzog, que foi assassinado em 25 de outubro de 1975 no Centro de Operações que era subordinado ao II Exército.

A saída dos militares aconteceria apenas 21 anos depois, em 31 de março de 1985, quando perdem força em função da crise econômica agravada pelas crises do petróleo. O primeiro presidente civil após os militares seria Tancredo Neves, que fazia parte da oposição institucionalizada do regime, mas este não tomaria posse após ser internado na véspera, assumindo assim José Sarney, que pouco antes pertencia à ARENA, partido da ditadura, mas que trocava de lado naquele momento de eleição indireta, tornando-se o vice da chapa ganhadora.

Apenas com a Constituição de 1988, promulgada pelo Congresso Nacional em 05 de outubro, que o país volta à normalidade democrática e cria uma série de mecanismos para que os direitos humanos sejam respeitados. A sociedade brasileira se viu representada em diversos momentos da nova Constituição, como no caso dos povos indígenas, sobre a importância da Carta para os povos originais, os autores Alan Nascimento e Ana Maria Barros relatam:

A Constituição brasileira de 1988, por sua vez, foi de grande importância para garantir no ordenamento jurídico brasileiro direitos básicos reivindicados por povos indígenas, principalmente se levarmos em conta que a atual Constituição brasileira, escrita em um momento de aumento da participação política, foi resultado de participação de muitos movimentos sociais, dentre eles os movimentos indígenas, sendo portanto produto da luta desses movimentos e não apenas uma concessão do Estado brasileiro (Nascimento e Barros, 2020, p. 96-97).

Ao sair de uma sociedade asfíxiada pela fumaça do totalitarismo, através da luta de diversos setores da sociedade, os mais vulneráveis começaram a ter visibilidade através da Constituição de 1988. Foi a partir desse documento central para a viabilidade da democracia brasileira que diversos movimentos sociais, mulheres, negros, indígenas, pessoas em situação

de vulnerabilidade etc., começaram a ganhar voz e direitos para suas reivindicações históricas, tiveram finalmente o reconhecimento de suas demandas pelo Estado, apesar de que as conquistas exigem luta constante para que não sejam retirados.

Por exemplo, em relação às comunidades quilombolas, comunidade historicamente vulnerável, a atual Constituição reconhece, no “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT”, que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988). Segundo Bruna Arruda, “Durante muito tempo essa temática foi ignorada pelo Poder Público, permanecendo a comunidade quilombola carente de proteção estatal” (Arruda, 2020, p. 149-150). Apenas com o decreto 4.887, de 2003, que o Governo Federal estabeleceu que o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, à época subordinado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário. Esse seria o órgão responsável por definir a “identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades quilombolas” (Arruda, 2020, p. 150).

O impeachment de Dilma Rousseff, presidente eleita por voto direto, ocorreu em 2016. A mandatária foi deposta após ser acusada de cometer crime de responsabilidade, algo que nunca se provou verdadeiro, configurando o episódio como um golpe parlamentar. Posteriormente, o país entrou numa espiral de pautas conservadoras que já encontravam terreno fértil no Congresso Nacional, aprofundando o enfraquecimento das instituições que defendem a população economicamente menos favorecida.

Apesar de a atual Constituição brasileira (Brasil, 1988) ter avançado muito em relação às minorias, é também importante falar que crianças, adolescentes, idosos, quilombolas, mulheres e outros segmentos continuam sendo marginalizados em diversos momentos da história recente do país, principalmente após as eleições de 2018, que foram marcadas pela forte presença da direita política e da defesa do conservadorismo político e dos costumes. A ascensão da voz da extrema direita nas redes sociais e também ao poder fez com que as populações originárias, negras, LGBT, migrantes, refugiados e mulheres se tornassem marginalizadas no atual plano político do país, como pontua Arruda (2018):

Em que pese a sociedade brasileira ter uma história de violações de direitos humanos em desfavor da população negra, estamos diante de uma política de negacionismo e da ascensão do autoritarismo aos estratos mais elevados do poder, nesse sentido, e de forma mais específica após as eleições realizadas no ano de 2018, autoridades públicas têm apresentado medidas de enfraquecimento das instituições que defendem os direitos dos povos

quilombolas e esvaziado os mecanismos legalmente previstos em atividade (Arruda, 2020, p. 152).

A seguir, vamos mostrar de forma resumida os principais marcos da política de direitos humanos no mundo, na América Latina e no Brasil. Iniciando com a Carta Magna, de 1215, na Inglaterra, até a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, na França. Na América Latina, o nosso marco inicial é a Constituição Mexicana, de 1917, até a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, em 1969, na Costa Rica. E, no Brasil, temos a Constituição Federal de 1988, indicadora da redemocratização do país e do início do reconhecimento de direitos de várias populações historicamente vulneráveis.

Quadro 3: Resumo histórico da Política sobre Direitos Humanos (2021)

RESUMO HISTÓRICO DA POLÍTICA SOBRE DIREITOS HUMANOS			
MUNDO			
Nome	Ano	País	Principais pontos
Magna Carta	1215	Inglaterra	Reconhecimento das liberdades eclesiásticas; a tributação acordada com os súditos; tribunal do júri, respeito à propriedade privada; liberdade de ingresso, saída e locomoção dentro das fronteiras do país.
Lei do <i>Habeas Corpus</i>	1679	Inglaterra	Protege o cidadão em suas liberdades fundamentais em caso de prisão e ameaça de constrangimento à liberdade individual de ir e vir.
Declaração dos Direitos	1689	Inglaterra	Institucionalizou a separação dos poderes e organizou o Estado para a proteger os direitos fundamentais dos cidadãos.
Declaração de Independência dos Estados Unidos	1776	Estados Unidos da América	Marco inaugural da democracia moderna.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão	1789	França	Encerrou o chamado “Antigo Regime” e trouxe a noção de autodeterminação dos povos.
AMÉRICA LATINA			
Constituição Mexicana	1917	México	Centralizou a atuação do Estado, ampliou os direitos trabalhistas, limitando a jornada de trabalho, ampliando a proteção às trabalhadoras grávidas. Também estipulou uma idade mínima para admissão nas fábricas e também a regulação do trabalho noturno dos menores na indústria.
A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica)	1969	Costa Rica	Proibiu a pena de morte e o aborto, tratou da liberdade de opinião das empresas de comunicação e criou a Corte Interamericana de Direitos Humanos.
BRASIL			
Constituição de 1988	1988	Brasil	Trouxe a normalidade jurídica e democrática ao país após o golpe civil-militar de 1964, além de incluir minorias no plano social do Estado.

Fonte: Elaboração própria com base em Comparato (2019); Bobbio (2020); Pereira (2019); Rodrigues (2016).

2.3. Política Global Sobre Refúgio e Migração

Ao se estudar sobre a política de formação dos professores municipais para a inclusão de estudantes de origem venezuelana, é importante que se conheça a política global sobre refúgio e imigração, pois é a partir dela que se desdobram os direitos que hoje fazem parte do arcabouço jurídico brasileiro. Em 14 de dezembro de 1950 foi instituída, pela Assembleia Geral

da ONU, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, a ACNUR, que até hoje apoia ações da Organização em regiões afetadas por conflitos e, por consequência, leva pessoas à situação de refúgio. Ainda de acordo com o autor, o primeiro instrumento criado para subsidiar as ações da ACNUR foi o chamado **Estatuto dos Refugiados de 1951**, criado a partir da Convenção de Genebra, realizada no mesmo ano. Naquele momento, havia uma preocupação inicial em proteger as pessoas perseguidas no continente europeu em consequência da Segunda Guerra Mundial, fazendo com que o Estatuto tenha uma limitação geográfica e temporal.

Duas maneiras de analisar a situação do refúgio se estabeleceram: a subjetiva e a objetiva. A primeira se fundamenta na subjetividade do indivíduo, no seu medo em voltar ao seu país de origem por questões política, social, religiosa, etc. Nesse caso, da condição subjetiva, não cabe aos Estados a discussão se os motivos são ou não fundamentados para a aceitação da condição de refugiado. Já a condição objetiva vai pela via da comprovação do refugiado da sua condição, devendo este comprovar ao Estado as suas razões de sair do seu país de origem. Os países, dentro das suas legislações, estabelecem parâmetros para conceder ou não o estatuto do refúgio.

O Estatuto trazia “cinco circunstâncias clássicas para a concessão do *status* de refugiado” (Pereira, 2019, p. 47). Segundo a Convenção, para se ter um bom fundamento da condição de refugiado, o indivíduo teria que ser perseguido pela sua raça, religião, nacionalidade, pertencer a algum grupo social perseguido, vulnerável ou por sua opinião política. Um destacado avanço da Convenção foi o chamado princípio “*non-refoulement*”, ou seja, o princípio da não devolução. Esse artigo, o 33º, prevê que nenhum Estado pode devolver um solicitante de refúgio ao seu país de origem ou mesmo às fronteiras onde estava alojado enquanto aguarda por uma decisão sobre a sua situação.

Outra política que visa assegurar os direitos do refugiados é o chamado **Protocolo de 1967**, que aconteceu por pressões da Organização da Unidade Africana, para tornar a Convenção de 1951 uma política mais universal, visto que, como já dito, os Estatutos do Refugiado de 1951 previa que os seus artigos fossem aplicados sobre determinadas condições, sendo as duas principais que os refugiados fossem europeus e que as consequências que levariam à condição de refúgio acontecesse anterior à data de 1º de janeiro de 1951.

A transformação da política elaborada em 1951, datada e geograficamente limitada, para legislação que contemplasse universalmente os refugiados começou em 1965, na Itália, onde um grupo de especialistas se reuniram e elaboraram um relatório que buscava mudança na legislação anterior (Pereira, 2019, p. 53). O chamado Terceiro Mundo enfrentava naquele

momento um período de turbulências e existia a necessidade de que uma política internacional fosse criada para contemplar as necessidades dos indivíduos que tinham origem em países pobres.

Com o Protocolo adicional de 1967, extinguíam-se as limitações geográficas e temporais da Convenção de 1951, “ampliando o número de seres humanos com direito à proteção internacional” (Pereira, 2019, p. 53). Um avanço importante do Protocolo foi a ampliação da proteção aos chamados deslocados internos, aqueles que são refugiados dentro do seu próprio território. Os deslocados internos se encontram em uma condição de ainda maior vulnerabilidade, pois não tem os seus direitos assegurados dentro do seu próprio país, necessitando dessa proteção internacional concebida a partir de 1967.

O Brasil, nessa época sob a ditadura civil-militar iniciada em 1964, decide não ratificar o Protocolo Adicional e, por causa dessa posição política, os refugiados não europeus não tinham proteção legal no Brasil. A adesão ao Protocolo de 1967 aconteceu em 1972, porém, o país optou por manter a chamada “reserva geográfica”, ou seja, só aceitando refugiados de origem europeia. Essa limitação só deixou de existir em 1989, após o fim da ditadura, com a volta do regime democrático e a promulgação da atual Constituição.

A **Declaração de Cartagena**, de 1984, foi outro passo importante para a inclusão da pessoa refugiada, pois enumerou várias situações de perseguição além das definições clássicas de refúgio citadas na Convenção de 1951: “raça, religião, nacionalidade, opiniões políticas ou pertença a certo grupo social” (Milesi e Carlet, 2016, p. 116). As supracitadas autoras enfatizam, porém, que não há entre a Convenção de 1951, o Protocolo de 1967 ou a Declaração de Cartagena, qualquer tipo de contradição, pelo contrário, os documentos são complementares, pois trazem mais definições que podem ser usadas nas legislações locais dos países.

A declaração foi importante por ir além das fundamentações clássicas de refúgio. Pessoas que comprovem o fundamentado temor de perseguição podem receber auxílio ainda dentro do território que está em conflito. Faz-se uma subdivisão da categoria de refugiado: o deslocado interno. O documento traz em si a responsabilização dos países em guerra, de proteger os próprios cidadãos que necessitam cruzar o território para se proteger e não têm, como acontece na maioria dos casos das pessoas em situação de vulnerabilidade, condições financeiras para fugir dessas regiões. Segundo o autor, os deslocados internos são:

[...] pessoas ou grupos de pessoas compelidas a fugir de seus domicílios ou dos locais onde residiam habitualmente, de maneira imprevista ou repentina, em virtude de conflitos armados, tensões civis internas, violações massivas de

direitos humanos, e que não atravessaram sua fronteira nacional, em virtude da falta de recursos financeiros (como a possibilidades de pagar os chamados coiotes para facilitar a travessia fronteira ou o acesso de botes e embarcações de fuga) ou para se manterem próximos de amigos e familiares (Pereira, 2019, p. 55).

A declaração foi uma importante complementação da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, pois ampliou a caracterização do refugiado para além das cinco causas clássicas (Pereira, 2019, p. 55). Suas linhas definem que qualquer violação de direitos humanos generalizada é suficiente para que se reconheça o deslocado na condição de refugiado. O autor continua destacando que o documento foi importante principalmente nas chamadas regiões mais pobres do mundo, como a América Latina e a África, pois nesses espaços existem diversos episódios de crises econômicas que levam os seus habitantes a deslocamentos internos.

O documento é também resultado de um debate internacional sobre a ampliação das condições para uma pessoa pedir refúgio. As formas clássicas nem sempre contemplam as realidades de países pobres, que têm contextos bem diferentes dos da Europa ou países mais estáveis no campo da economia. Vale lembrar que a Convenção de 1951 levou em conta a realidade do continente europeu do pós-guerra, algo que está longe da dimensão social dos países do sul (Pereira, 2019, p. 56).

O Pacto Global para Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares é uma declaração conjunta, assinada em 2016, por todos os 193 membros da Organização das Nações Unidas. Segundo relatório publicado da ACNUR, agência da ONU destinada aos refugiados, publicado em 13 de setembro de 2018, o objetivo é “proteger aqueles forçados a fugir e apoiar países que os abrigam são responsabilidades internacionais compartilhadas que devem ser sustentadas da forma mais igualitária e previsível”. O documento traz em si quatro objetivos para “fortalecer a resposta internacional a grandes movimentos de refugiados”, sendo eles: (1) diminuir a pressão em países de acolhimento; (2) aumentar a autossuficiência dos refugiados; (3) expandir o acesso a soluções de países terceiros; e (4) apoiar condições nos países de origem para retorno com segurança e dignidade.

O acordo prevê também a importância de um pacto global, unificando as políticas internacionais sobre os direitos humanos dos refugiados; define-se que a responsabilidade sobre a pessoa refugiada deve ser compartilhada, incluindo seu acolhimento; o comprometimento do Estado sobre o financiamento para treinamento de “abordagens sustentáveis” que possam fomentar a resiliência dos refugiados na adaptação às comunidades locais; a necessidade de respostas rápidas em relação aos grandes fluxos de pessoas à procura de refúgio e preparação

para o seu prolongamento; entre outros.

O Brasil, mesmo assinando o documento em 2018, saiu do Pacto em 2019. A retirada aconteceu após a posse do presidente Jair Bolsonaro. Segundo matéria publicada no Jornal da USP, em 18 de dezembro de 2020, intitulada “Brasil completa quase dois anos fora do Pacto Global para Migração da ONU”, a justificativa dada pelo governo foi que o país precisava ser soberano nas discussões sobre migrantes. O especialista Paulo Borba Casella, professor Titular do Departamento de Direito Internacional da Faculdade de Direito da USP, rebate essa ideia ao dizer que o “argumento não é válido, já que o Pacto Global para Migração deixa claro que respeita a soberania dos países acerca do tema” (Jornal da USP, s/p, 2020).

Paulo Casella (2020) assinala que a saída do Brasil do pacto também afeta o país externamente, pois contribui para o isolamento internacional e que essa atitude vai contra os interesses dos brasileiros que vivem em outras nações, porque fere o direito desses cidadãos que vivem no exterior, tornando-os vulneráveis. O professor reafirma a importância do Pacto para os refugiados, uma vez que garante a aplicação dos direitos dos indivíduos que fogem dos seus países devido a conflitos, fome, perseguição, etc., um processo agravado pela pandemia do Sars-Cov-2 e que afetou o mundo no ano de 2020, principalmente os países mais pobres. Com a pandemia, pessoas em situação de vulnerabilidade se tornaram mais expostas ao vírus e também com mais chances de morte pela doença.

Felizmente, após a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, nas eleições gerais de 2022 e sua posse em 2023, o Brasil retornou ao Pacto Global para Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares, conforme nota à imprensa publicada em 05 de janeiro de 2023: “Governo brasileiro comunicou, hoje, ao Secretário-Geral das Nações Unidas, ao Diretor-Geral da Organização Internacional para as Migrações (OIM), aos Presidentes da Assembleia Geral da ONU e do Conselho da OIM e ao Chefe do Secretariado da Rede das Nações Unidas sobre Migrações sua decisão de reintegrar o País ao Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular.”³

2.4. A Legislação sobre Refúgio no Brasil

O aprofundamento das relações internacionais e o aparecimento de diversos documentos resultantes da criação de mecanismos internacionais, em especial a ONU, foram importantes para trazer igualdade e reconhecimento, facilitando o acesso à educação da pessoa refugiada ou

³ https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/retorno-do-brasil-ao-pacto-global-para-migracao-segura-ordenada-e-regular

que imigra ao país. É partir dos acordos internacionais que os países realizam modificações em suas próprias legislações, como é o caso da Lei brasileira nº 9474, de 22 de julho de 1997, que teve inspiração no Protocolo de 1951. A própria Constituição do Brasil, da pós-ditadura civil-militar, promulgada em 1988, traz em seu artigo 5º que todos são iguais perante a lei, assegurando a brasileiros e migrantes as mesmas garantias; em seu artigo 6º a Constituição também é clara ao dizer que a educação é um direito social:

A Constituição Federal de 1988 compreende a relevância e proteção da dignidade da pessoa humana. A previsão de determinados direitos, garantias e deveres trazem elementos essenciais para a integridade do refugiado na comunidade. Nota-se que no caso do refugiado, a sua integração tem um conteúdo bastante visível em dignidade da pessoa humana, expondo extrema sensibilidade diante de uma estrutura de direitos individuais e responsabilidade estatais (Rodrigues, 2020, p. 92-93).

A constituição é ampla no direito fundamental da pessoal humana, garantindo que os migrantes tenham os mesmos direitos que os cidadãos nacionais, ou seja, à saúde, à educação 'etc. Todas as crianças migrantes devem frequentar a escola na idade obrigatória, dos 06 aos 14 anos, que compreende o Ensino Fundamental, e é dever o Estado ofertar essa matrícula. Porém, devemos realizar uma importante reflexão sobre o tipo de inclusão a que essas crianças e adolescentes estão sendo submetidas, se de fato as suas experiências e os seus conhecimentos de mundo estão sendo respeitados.

A **Lei no 6.815**, de 19 de agosto de 1980, mais conhecida como **Estatuto do Estrangeiro**, regulamentada pelo Decreto no 88.715, de 10 de dezembro de 1981, foi criada durante o período militar e tinha como principal função resguardar a soberania nacional e os interesses brasileiros diante da possível ameaça estrangeira. O migrante, então, era visto como potencial inimigo para o país e sua população, visão que permeou toda a normativa jurídica de migrantes da época. A lei define a situação jurídica do imigrante no Brasil e cria o CNIg, o Conselho Nacional de Imigração:

Art. 1º. Em tempo de paz, qualquer estrangeiro poderá, satisfeitas as condições desta lei, entrar e permanecer no Brasil e dele sair, resguardados os interesses nacionais.

Art. 2º. Na aplicação desta lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem como à defesa do trabalhador nacional.

Art. 3º. A concessão do visto, a sua prorrogação ou transformação ficarão sempre condicionadas aos interesses nacionais (Brasil, 1980).

Ao longo dos seus 141 artigos originais, o Estatuto do Estrangeiro mencionava preocupação com a segurança nacional em cinco deles (Arts. 2º, 21º, 65º, 68º e 71º), incluindo dois em que mencionava a participação da Secretária-geral do Conselho de Segurança Nacional (SG/CSN) como observadora no CNIg (Arts. 128º, § 2º e 129º, § 2º). Os interesses nacionais, terminologia obscura que dependia das oscilantes políticas de governo e de Estado anteriores à redemocratização, eram expressamente mencionados em dez artigos (1º, 2º, 3º, 7º II, 21º, 57º § 2º, 65º, 67º, 110º e 130º). Os direitos dos migrantes, contudo, ficavam limitados ao direito de defesa daqueles que seriam expulsos do país (Art. 71º). Segundo Carolina de Abreu Batista Claro, o Estatuto do Estrangeiro limitava os direitos dos migrantes/refugiados que chegavam ao Brasil ao declarar que:

- a posse ou propriedade de bens não garantia direito a nenhum tipo de visto – art. 6º;
- os documentos de estrangeiro fronteiriço não conferiam o direito de residência ou de circulação pelo país – art. 21º, § 2º;
- o visto representava mera expectativa de direito de ingresso e estada no território – art. 26º;
- o estrangeiro com visto permanente que se ausentasse por dois anos ou mais do Brasil teria seu registro cancelado e renunciaria expressamente, naquele ato, ao direito de retorno – art. 49º;
- o imigrante português reconhecido pelo Estatuto da Igualdade teria restringidos seus direitos de assumir a responsabilidade, orientação intelectual e administrativa de empresas de televisão e radiodifusão, de ser proprietário, armador ou comandante de navio nacional, inclusive de navegação fluvial e lacustre, e de prestar assistência religiosa às Forças Armadas – art. 106º, § 2º;
- e o direito à naturalização não era garantido ao imigrante, mesmo àquele que satisfizesse as condições determinadas pelo Estatuto do Estrangeiro – art. 121º (Claro, 2020, p. 46).

O Brasil é signatário da Convenção de Genebra, que discutiu o Estatuto dos Refugiados desde a década de 1960, mas foi apenas na década de 1990 que o país voltou os seus olhos para a questão dos refugiados. Não havia até aquele momento uma política que apoiasse os indivíduos em situação de refúgio. A sua atuação era através da ACNUR, organismo da ONU

que trata das questões relativas ao refúgio (Millet e Carlet, 2016, p. 118). Com a **Lei 9.474**, de 1997, fruto de uma luta de diversas entidades da sociedade civil, como CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil) e OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), efetiva-se o compromisso do Estado brasileiro com o Estatuto dos Refugiados.

As autoras continuam que a lei teve avanços importantes, pois ampliou-se o conceito de refugiado, incluindo as vítimas de violência grave e também aquelas que sofrem arbitrariedade generalizada dos direitos humanos. Houve também a criação do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), órgão do governo brasileiro responsável por declarar se o indivíduo que chegar ao país pode ser reconhecido como refugiado ou não, também é o responsável pela concessão de permissão para o trabalho e pela implementação de políticas para a integração dos refugiados.

A lei, como dito anteriormente, faz parte de um longo processo de luta pelo reconhecimento do Estado dos direitos dos refugiados. Millet e Carlet completam que, com “o amadurecimento da temática e o debate sobre a importância do acesso dos refugiados à educação, ao trabalho, à saúde, à moradia, ao lazer” (2016, p. 119), o Brasil efetivamente cria uma política pública de acolhimento para a pessoa refugiada que necessita recomeçar a vida em território nacional, alinhando nossa legislação à política global.

A **Lei 13.445/17**, chamada “**Nova Lei de Migração**”, de 2017, foi a responsável pela regulação do “ingresso e permanência” dos migrantes no Brasil. A lei entrou em vigor em novembro de 2017, durante o governo de Michel Temer. Ela contém 125 artigos e muitos vetos do ex-presidente. A nova legislação substituiu o chamado “Estatuto do Estrangeiro”, Lei 6.815/80, em vigor desde a década de 1980, ainda fruto do período em que o Brasil era governado por uma ditadura civil-miliar. A antiga lei, destaca Pereira, enxergava o migrante como uma ameaça à segurança nacional e impunha limites de atuação política e poderia ser usada para a expulsão “arbitrária” os estrangeiros (Pereira, 2019, p. 76-77).

Pereira continua que a lei anterior exigia daquele que imigrasse para o Brasil uma série de procedimentos burocráticos que tinham a intenção de dificultar a entrada no país. Apesar de a lei não avançar, como entidades de direitos humanos gostariam, houve uma sensível melhora na questão burocrática. A antiga legislação, continua o autor, fazia menção àqueles que eram considerados “improdutivos” pelo Estado brasileiro, podendo ser expulso por conta de tal condição. O artigo 65º da antiga lei dizia que eram passíveis de expulsão os migrantes que “se entregavam à vadiagem” ou a “mendicância”. Como se vê, a antiga legislação que regulamentava a entrada de migrantes no Brasil era extremamente preconceituosa e necessitava

de uma importante mudança, que veio com a Lei 13.445/17 (Pereira, 2019, p. 77).

Gustavo Pereira (2019) lembra que a primeira mudança significativa da nova lei já começa pelo nome, pois a nomenclatura “estrangeiro” tinha um significado negativo. Segundo o autor, a palavra estrangeiro vem da língua grega, *xénos*, mesma raiz que origina o vocábulo xenofobia. Na nova lei, usa-se a palavra “migrante”, mais acolhedora e politicamente correta. Outra mudança significativa foi o uso da expressão “direitos humanos”, estabelecendo um vínculo com as políticas internacionais de proteção aos mais vulneráveis, deixando de lado a questão da segurança nacional para dar lugar ao espaço democrático, em que o migrante tem os mesmos direitos que os cidadãos nacionais (Pereira, 2019, p. 77).

A legislação atual amplia também os tipos de vistos temporários, tais como tratamento de saúde, acolhida humanitária e reunião familiar, e, ao contrário da legislação criada durante a ditadura militar, o migrante/refugiado tem direito à livre manifestação política (Pereira, 2019, p. 79). Também garante os mesmos direitos dos nacionais aos serviços públicos, como educação, programas de benefícios sociais, assistência jurídica pública, trabalho, moradia, serviços bancários e seguridade social. O autor, porém, ressalta que esses direitos não refletem na prática, pois o país ainda deixa a desejar em relação aos seus cidadãos, mesmo que a legislação nacional garanta a todos o acesso aos serviços básicos. A lei garante um avanço importante em relação à antiga legislação.

Uma das questões levantadas é o valor das cédulas de identidade. Os migrantes anteriormente eram isentos. Agora não há uma orientação explícita a respeito disso, o que pode prejudicar os novos pedidos de refúgio e aumentar a burocracia. O autor também critica a não criação de uma “Agência Nacional Migratória”, não para controlar a entrada de migrantes/refugiados, mas sim para fiscalizar o processo de entrada e saída. Essa responsabilidade hoje é exercida pela Polícia Federal. Pereira ainda escreve que essa situação “implica, simbolicamente, em uma austeridade não condizente com a sensibilidade que o tema migratório demanda” (2019, p. 81). Também expõe três paradigmas importantes quando se discute a mobilidade humana: direitos, segurança e mercado.

Quando se debate sobre o direito e a segurança nacional, o autor aponta que não são raras as ocasiões em que a origem do migrante/refugiado é considerada um problema. O caso mais comum são os árabes, pois ficaram marcados com a imagem de “terroristas” ou “desestabilizadores” em face à chamada “Guerra ao Terror”, política estadunidense que iniciou logo após os atentados de 11 de setembro. Quando se fala do mercado, observa-se que o migrante/refugiado faz parte do que o autor chama de “utilitarismo”, ou seja, quando são

necessários, o país acolhe, mas quando não são, por exemplo em época de crise do capitalismo, eles são rechaçados, excluídos, vistos como um público que quer “roubar” o emprego dos brasileiros, provocando, inclusive, cenas de xenofobia.

No quadro a seguir, fazemos um resumo do histórico das principais políticas mundiais e locais (Brasil). No caso das políticas mundiais, começamos pelo Estatuto dos Refugiados, de 1951, adotado em 28 de julho de 1951 pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas, na Suíça, e finalizamos com o Pacto Global para Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares, de 2016, assinado no Marrocos. Em relação às políticas brasileiras, começamos com a Lei 6.815, chamada de “Estatuto do Estrangeiro”, de 1980, que é uma legislação sobre o migrante, mas com uma série de problemas que só seriam corrigidos com a promulgação da Constituição de 1988, indo até a Lei 13.445, chamada de “Nova Lei de Imigração”, sancionada em 2017.

Quadro 4: Resumo histórico da Política sobre refúgio/imigração

RESUMO HISTÓRICO DA POLÍTICA SOBRE REFÚGIO/IMIGRAÇÃO			
MUNDO			
Nome	Ano	País	Principais pontos
Estatuto dos Refugiados	1951	Suíça	Traz a noção das cinco circunstâncias clássicas para a concessão de refúgio: raça, religião, nacionalidade, grupo social perseguido e opinião política.
Protocolo de 1967	1967	Estados Unidos da América	Extingue as limitações geográficas e temporais da Convenção de 1951 e o reconhecimento dos deslocados internos.
Declaração de Cartagena	1984	Colômbia	Ampliou a caracterização do refugiado para além das cinco causas clássicas. Cria também a categoria do deslocado interno colocando sobre a

			responsabilidade dos países em conflito a proteção dos cidadãos que necessitam cruzar o seu território.
Pacto Global para Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares	2016	Marrocos	O documento tem como objetivo a proteção daqueles forçados a fugir e o apoio internacional aos países que abrigam refugiados. Além disso, o documento traz quatro objetivos: diminuir a pressão em países de acolhimento; aumentar a autossuficiência dos refugiados; expandir o acesso a soluções de países terceiros; e apoiar condições nos países de origem para retorno com segurança e dignidade.
BRASIL			
Lei 6.815 “Estatuto do Estrangeiro”	1980	Brasil	Resguardar a soberania nacional e os interesses brasileiros diante da possível ameaça estrangeira. Limitava os direitos dos migrantes/refugiados em nova da segurança nacional.
Lei 9.474	1997	Brasil	Ampliou o conceito de refugiado, incluindo as vítimas de violência grave e as que sofrem arbitrariedade generalizada dos direitos humanos e a criação do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE).

<p>Lei 13.445 “Nova Lei de Imigração”</p>	<p>2017</p>	<p>Brasil</p>	<p>Substituiu a Lei 6.815, o chamado “Estatuto do Estrangeiro” e regulamentou o ingresso e a permanência dos migrantes no Brasil. A Lei também amplia os tipos de vistos temporários e garante os mesmos direitos dos nacionais aos serviços públicos, como educação, programas de benefícios sociais, assistência jurídica pública, trabalho, moradia, serviços bancários e seguridade social.</p>
--	--------------------	----------------------	---

Fonte: Elaboração própria com base em Comparato (2019); Bobbio (2020); Pereira (2019).

2.5. O Contexto do Refúgio no Mundo

Antes de adentrarmos no assunto “migrantes/refugiados e as Políticas educacionais”, precisamos fazer um breve contexto sobre a situação dos refugiados no mundo, focando principalmente nas grandes crises migratórias que afetaram Manaus, precisamente dos haitianos em 2010 e venezuelanos a partir de 2013. Muitas causas podem ser associadas à crise humanitária que fez milhões de pessoas se tornarem refugiados. Neste tópico, são apresentados alguns exemplos de países que se tornaram epicentros dessa crise e como a falta de democracia e a desigualdade social podem fazer pessoas se lançarem a jornadas que podem ser fatais. Ao falar sobre o contexto do refúgio na América Latina, não se pode deixar de escrever sobre as pessoas dos pequenos países da América Central que procuram refúgio por causa da pobreza e das crises internas em seus países, voltando-se às economias mais fortes ao Norte.

O **Haiti** é um dos casos na América Central de países que entraram em convulsão social. A história do país é marcada pela primeira e única revolta escrava que teve como resultado a independência de um país latino-americano. Emanuel Sá Rocha *et al.* (2016) escrevem que, apesar da conquista histórica, o Haiti se tornou, ao longo dos seus 200 anos de independência, uma nação sem tradição democrática, sendo que quase metade de toda a renda nacional está concentrada em apenas 1% da população. Sá Rocha continua que a maioria dos governantes do país foi destituída ou obrigada a renunciar em meio a uma tradição de golpes de Estado.

O período de terror do Haiti e de instabilidade política se intensifica com a chegada ao poder de François Duvalier, conhecido como “Papa Doc”, em 1957. O ditador transformou o país em um ambiente de terror e levou repressão à população através da sua guarda pessoal conhecida como “tontons macoutes”. Segundo o autor, o Haiti teve quatro períodos de grande repressão que levaram ao êxodo da população: no fim dos anos de 1960; em 1971, quando o filho de Duvalier, Jean-Claude “Baby Doc” assume o poder; no início dos anos 1980; e entre 1986 e 1987, quando “Baby Doc” foge para o seu exílio na França.

Em 1990, Jean-Bertrand Aristide foi eleito para o cargo de presidente da República, mas, após sete meses, é deposto e se inicia “uma crise humanitária que levou milhares de haitianos a sair do país para países vizinhos devido à violência e terror” (Sá Rocha *et al.*, 2016, p. 90). Sá Rocha esclarece também que não há uma unidade social no país caribenho, pois a sociedade é dividida em duas: uma elite mulata e uma população negra e pobre. Nunca houve uma tentativa de acordo social para trazer estabilidade social à nação.

Hoje é um dos países mais pobres do mundo e o mais pobre da América Latina, vivendo com ajuda internacional. Em 2001, Jean-Bertrand Aristide foi novamente eleito para o cargo de presidente do país, mas foi novamente deposto em 2004, quando a ONU decidiu restaurar a ordem social no país através da Missão da Nações Unidas para a Estabilização no Haiti ou simplesmente MINUSTAH. Essa missão foi liderada pelo exército brasileiro com outros 15 países e finalizada em 2017. Em 12 de janeiro de 2010, um terremoto piorou a questão socioeconômica que já era delicada no país e, por consequência, grande parte da sua população foi obrigada a praticar a migração. Após esse evento natural, Manaus recebeu um importante volume de migrantes, que chegaram à capital amazonense através de países vizinhos.

A **Venezuela** é outro caso de grande fluxo de refugiados na segunda metade da década de 2010, porém, por conta de a economia venezuelana ser baseada quase que exclusivamente no petróleo, é preciso analisar o fenômeno do refúgio dos venezuelanos também a partir de uma perspectiva universal. A Venezuela, após Hugo Chávez (1999-2013), nunca foi bem aceita pela comunidade internacional, por países que comandam o grande capital, principalmente pelos Estados Unidos. Os dois países têm relações conturbadas, que se intensificam a partir de 2013, com a chegada de Maduro ao poder. No entanto, o próprio Hugo Chávez já havia sofrido um golpe de Estado em 2002, e o seu líder, um dos representantes do capital na Venezuela, foi logo reconhecido pelos Estados Unidos, demonstrando um interesse daquele país na derrubada do governo bolivariano.

A singularidade está no movimento migratório que chegou à Amazônia por causa do terremoto no Haiti e da crise econômica na Venezuela, ocorrida no início da década de 2010. A chegada dos migrantes/refugiados ao Brasil provocou, como todas as relações humanas, uma construção social em torno desse fenômeno que foi, aos poucos, intensificando-se. É necessário lembrar que a chegada dos migrantes se deu em um contexto de severa crise econômica no país e Manaus, a capital do Amazonas, não fugia dessa realidade, principalmente porque o modelo econômico da Zona Franca, há tempos, já se mostra esgotado. Com isso, preconceitos foram criados. Muitos alegavam que esse refúgio não poderia ser autorizado e que eles, os venezuelanos, estariam “roubando” o emprego dos brasileiros.

O acesso dos refugiados à educação se apresenta continuamente como um desafio para os governos, mesmo após a criação da ONU, de uma série de instituições e de acordos internacionais, principalmente com a Convenção de 1951. Esses desafios estão presentes em países desenvolvidos, em desenvolvimento e pobres. Cada uma dessas realidades tem desafios para o aluno refugiado, da xenofobia à falta de acesso aos sistemas de educação nacionais. O Brasil, um país de contrastes, em desenvolvimento e com diversos obstáculos em seu sistema educacional, avançou muito na sua legislação a partir da redemocratização do país, que efetivamente aconteceu com a Constituição de 1988.

A partir da Constituição de 1988, a legislação brasileira avançou em torno dos direitos dos cidadãos, incluindo os não brasileiros, que encontram amparo nas convenções e tratados internacionais de que o Brasil é signatário. Após as conquistas constitucionais, várias outras leis foram cruciais para que os refugiados tivessem o seu acesso garantido, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e as leis posteriores que foram direcionadas para garantir à pessoa refugiada a integração necessária para reconstrução de sua vida e também para colocar o Brasil entre as nações que reconhecem a política mundial de direitos humanos para quem não tem outra alternativa que não o refúgio.

Como diz Karl Marx em “18 de Brumário de Luís Bonaparte”, escrito entre 1851 e 1852, “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, 2011, p. 25). Ou seja: as condições materiais dos refugiados os colocam em uma posição, mesmo com políticas paliativas de inclusão, de vulnerabilidade em relação àqueles que possuem tais condições, levando-os à margem. Sem uma política global do Governo Federal para incluir os alunos pobres, entre eles os refugiados,

a pandemia do novo coronavírus agravou a situação social das camadas com menos recursos financeiros.

SEÇÃO 03 – MIGRANTES/REFUGIADOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*O povo que subjuga outro forja suas próprias cadeias
(Marx, 2014, p. 276)*

Na primeira seção, realizou-se a exposição sobre a base teórica e metodológica que apoiou a análise da política de formação de professores que ministram aulas para os estudantes migrantes na rede municipal de Manaus. A segunda seção expôs a evolução dos direitos humanos entrelaçados ao conjunto de políticas públicas em relação aos estudantes de diferentes nacionalidades. Nesta terceira seção, objetiva-se entender a política educacional, o processo de inclusão dos estudantes oriundos da Venezuela e os percursos educacionais para quem realiza a migração.

Muitos migrantes chegam ao país ainda em idade escolar e então enfrentam outro grande desafio de adaptação: o ambiente novo da escola. Segundo dados de Junger (2023) para o OBMigra (Observatório das Migrações Internacionais), entre as principais nacionais que pediram refúgio no Brasil, apenas os venezuelanos tinham o maior grupo concentrado entre 0 e 15 anos.⁴ Por isso, a prática escolar diferenciada é fundamental para contornar essa dificuldade de adaptação, pelo menos, duas vezes mais complicada, pois além da língua, a criança ou adolescente se vê como diferente daqueles que são nacionais. Como a cidade de Manaus torna-se, em muitos casos, a provável residência pela proximidade⁵ com o país vizinho e sua densidade demográfica, acaba também por ser a responsável pela sua inclusão educacional. Outra grande particularidade do fluxo venezuelano é ser uma questão amazônica, pois os dois países, Brasil e Venezuela, fazem parte deste grande sistema ambiental, social e econômico que abrange grande parte da América do Sul. Logo, deve-se atentar para o estudo e o possível entendimento desse fenômeno migratório, suas causas e suas consequências para as sociedades brasileira, venezuelana e suas singularidades regionais.

Esse lugar de recomeço de muitos migrantes e refugiados venezuelanos é Manaus, a capital do maior estado brasileiro, o Amazonas, com um território de 1.570.745,680 km². A cidade já passou por vários ciclos econômicos desde a sua fundação, em 1669, sendo o mais famoso deles o da exploração do látex entre o final do século XIX e o início do XX, mais conhecido como Ciclo da Borracha, que entrou em decadência por volta de 1910. Em 1967, o

⁴ https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmoros/Refugio_em_Numeros_-_final.pdf.

⁵ São 1.008 quilômetros de Manaus até Santa Helena de Uairén, primeira cidade venezuelana após a fronteira.

centro da economia do Norte do país volta a capital do estado com a implantação da Zona Franca de Manaus (ZFM), modelo econômico baseado em subsídios para incentivar a permanência de empresas fabricantes de eletrônicos, bebidas, setor de duas rodas, etc. Por conta da ZFM, Manaus cresceu e se tornou a maior cidade da Amazônia brasileira, com mais de 2 milhões de habitantes, além de ser a rota mais atrativa para migrantes/refugiados que procuram oportunidades na região Norte do Brasil. De acordo com o portal G1, segundo a Secretaria Municipal de Educação, em 2017, eram cerca de 117 alunos venezuelanos matriculados na rede. Já em 2018, esse número subiu para 301, havendo crescimento ao longo dos anos seguintes. Por lei, todas as escolas do município estão aptas a receber os estudantes de origem venezuelana, porém o atendimento pode não oferecer a qualidade e a inclusão esperada pelo poder público.

Esta seção iniciará apresentando o contexto educacional do refugiado no mundo, principalmente durante o século XX. Essa discussão é importante, pois grande parte dos que se encontram em situação de refúgio são crianças (ACNUR, 2020). Logo após, apresenta-se a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em que se expõe elementos da história da Secretaria e as atribuições da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), responsável pela formação continuada dos professores, da Gerência de Formação Continuada (GFC), responsável pela aplicação das políticas de formação. Com base em informações do Portal da Transparência, apresentamos alguns dados sobre as ações da política de formação da SEMED, tais como o Programa Ampliando Horizontes, que oportuniza aos docentes o aprendizado de uma segunda língua; o Curso de Introdução ao Ensino de Português para Estrangeiros; e outras ações destacadas pela Secretaria através da DDPM.

Na penúltima subseção, quantifica-se o número de alunos venezuelanos matriculados na rede municipal de Manaus, dados do Portal da Transparência e levanta-se algumas hipóteses sobre as razões dessa distribuição. Por fim, como grande parte deste trabalho foi realizado durante a pandemia, destacam-se os efeitos da Covid-19 na realidade educacional do refugiado. A pandemia foi um episódio da humanidade que obrigou grande parte dos estudantes que tinham acesso à educação a ir para suas casas. O governo brasileiro promoveu meios para garantir o direito à educação, porém os efeitos da paralisação presencial das aulas ainda são sentidos e de algum modo também retratados nessa pesquisa.

3.1. O contexto educacional do refugiado no mundo

Ao longo do século XX, várias iniciativas foram de encontro ao direito dos refugiados, ao acesso a serviços básicos de cidadania, porém na constituição desta pesquisa foram necessários questionarmos: qual o percurso para essa conquista? Assim, o conjunto da literatura evidencia que, após a Segunda Guerra Mundial, em consequência das atrocidades cometidas contra Judeus, Ciganos, homossexuais e muitos outros grupos, houve a formalização de normativas que consideraram era necessários mecanismos para que regimes totalitários não mais violassem os direitos fundamentais do ser humano, dentre eles a educação. Como diz Rodrigues (2020),

[o] direito à educação guarda sintonia com a evolução registrada, notadamente a contar da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948, no âmbito do direito internacional e dos direitos humanos. Dessa forma, os direitos humanos no âmbito internacional ganharam efetivações com as crueldades da Segunda Guerra Mundial, levando à necessidade de reconstruir valores relacionados aos direitos humanos e a busca por novos paradigmas como referencial ético para instituir a nova ordem social. A comunidade internacional estabeleceu compromisso moral e político como reação às graves e inolvidáveis atrocidades cometidas especialmente pelos regimes totalitários (Rodrigues, 2020, p. 92).

Apesar do contexto apresentado, em relatório da ACNUR, publicado no ano de 2016, a agência apontou que 3,7 milhões, dos seis milhões de refugiados em idade escolar, não tinham estabelecimentos de ensino para frequentar. Desse número, 1,75 milhão não frequentava o ensino primário, 1,95 milhão não frequentava a escola secundária e, pela média global, os refugiados são cinco vezes mais propensos a ficar fora do sistema educacional. Quase metade de todos os deslocados à força em todo mundo estão fora da escola, cerca de 48%. ⁶(ACNUR, 2016, s/p.).

Segundo a ACNUR, metade dos refugiados em todo mundo são crianças, o que impõe um desafio para a inclusão educacional. Por serem as crianças as mais vulneráveis, correm um risco maior de serem cooptadas para as práticas de exploração sexual, tráfico de drogas, recrutamento militar para lutar em conflitos regionais e uma série de outras violências que estão presentes no percurso dos refugiados. Desse modo, o século XXI evidencia as preocupações do pós-guerra não foram suplantadas, o que indica a contínua necessidade dos Estados nacionais

⁶ “This continued rise in the global forcibly displaced population means that close to half of all refugee children – 48 per cent – remain out of school”

no desenvolvimento de ações de proteção aos grupos e indivíduos que historicamente são marginalizados, objetivando diminuir os riscos impostos ao refugiado, como alerta a Agência:

Esse número é tão grande quanto a soma das populações da Mongólia, Dinamarca e Austrália. Durante crises e deslocamento, essas crianças estão ainda mais vulneráveis à exploração, violência, negligência, tráfico, abusos e recrutamento militar. E é por isso que elas precisam de proteção especial (Nações Unidas, 2020, s/p).

O relatório intitulado “Staying The Course: The Challenges Facing Refugee Education” (“Seguindo no Caminho: os desafios de jovens refugiados no acesso à educação”, em português), diz que entre 2018 e 2020, quase um milhão de crianças nasceram como refugiadas.⁷ O documento também alerta para o impacto do fechamento das escolas por causa da Covid-19. Mais de 1,5 bilhão de crianças ficaram fora da escola durante o período mais agudo da pandemia. O acesso ao ensino secundário também é um grande desafio para a inclusão educacional dos refugiados, apenas 34% dos jovens refugiados estão matriculados no ensino secundário, em comparação com os cidadãos locais. Por exemplo, na Jordânia, 25% dos refugiados estão no ensino secundário, enquanto os locais são 65%; no Paquistão, apenas 5% dos refugiados frequentam, os locais são 44%, observando-se uma grande disparidade no acesso.

Figura 2: Acesso de refugiados ao ensino primário e secundário



Fonte: ACNUR (2021)

⁷ From 2018 to 2020, almost a million children were born as refugees (ACNUR, 2021, p. 06).

Conflitos mais longos, mais intensos e combinados são o combustível perfeito para que crianças, adolescentes e jovens adultos se encontrem fora da escola. Além dessa situação, os países que acolhem os refugiados em idade escolar não possuem capacidade física e/ou não dispõem de um sistema educacional bem avaliado por organizações internacionais, fazendo com que as crianças sofram ainda mais com a falta de vagas e com um sistema que não atenda a todas as necessidades de pessoas que fogem de situações já degradantes. O Chade, por exemplo, um país africano que acolhe refugiados do Sudão, segundo o estudo, passa por dificuldades em atender a demanda do país vizinho, pois o seu sistema educacional é deficitário, ocupando 185º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 2015:

Aqueles que fogem de um determinado país geralmente se concentram em dois ou três países que acolhem refugiados, que enfrentam sistemas educacionais com poucos recursos. O Chade, por exemplo, é um dos países mais pobres do mundo, classificando-se em 185º lugar entre 187 países no Índice de Desenvolvimento Humano em 2015 (PNUD, 2015): e, no entanto, sua proximidade com o Sudão significa que hoje 48% dos refugiados sudaneses que fogem da crise prolongada lá estabeleceram-se no Chade (Figura 1). O Chade, juntamente com outros países anfitriões para os quais esses refugiados estão fugindo, já tinha sistemas educacionais fracos antes de absorver as novas populações de refugiados (UNESCO/ACNUR *apud* Zubairi e Rose, 2016, p. 6, tradução nossa).⁸

Como podemos observar, os países que acolhem os refugiados também se encontram, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade social. As pessoas em situação de risco vão, primeiramente, para as fronteiras e buscam viver o mais próximo possível do lugar em que estavam na esperança de voltarem um dia. Infelizmente, com as fronteiras se tornando lugares de conflito, com a ascensão de políticas antimigratórias nos países ricos e, agora, também se fortalecendo em países em desenvolvimento, cada vez mais o refugiado se encontra em um perverso ciclo de violência e descarte humano, ferindo os direitos fundamentais dos quais a maioria dos países são signatários.

Em relação aos venezuelanos, mais de 5,4 milhões cidadãos estavam fora do país ao final de 2020. Desses, 80% estavam vivendo na América Latina, principalmente na Colômbia, Chile, Equador, Brasil e Peru. A Colômbia é o país que mais recebeu venezuelanos, com um

⁸ “Those fleeing from a particular country are often concentrated in two to three refugee-hosting countries, which themselves face poorly-resourced education systems. Chad, for instance, is one of the poorest countries worldwide ranking 185th out of 187 countries on the Human Development Index in 2015 (UNDP, 2015): and yet its proximity to Sudan means that today 48% of Sudanese refugees fleeing the protracted crisis there have settled in Chad (Figure 1). Chad, along with other host countries to which these refugees are fleeing, already had weak education systems before absorbing the new refugee populations.”

pouco mais de um terço de todos os refugiados/migrantes do país vizinho. De acordo com dados de 2019, 42% das crianças venezuelanas estavam matriculadas nas escolas primárias da Colômbia e 34% no ensino secundário. Essas taxas estão abaixo da média global. O documento, porém, é otimista quando diz que o país andino (Colômbia) concedeu proteção temporária aos venezuelanos, o que garante aos refugiados acesso facilitado aos serviços educacionais:

Até recentemente, o acesso à educação dos venezuelanos na Colômbia era limitado: de acordo com dados de 2019, aproximadamente 206.000 estudantes da Venezuela estavam matriculados em escolas colombianas, com taxas brutas de matrícula de 42% e 34% nos níveis primário e secundário, respectivamente. No nível primário, em particular, a taxa de matrícula está muito abaixo da média global para crianças refugiadas e da taxa para seus pares não refugiados. É provável que isso melhore agora que a Colômbia concedeu status de proteção temporária aos venezuelanos, dando-lhes acesso a serviços básicos, incluindo documentos de identificação, emprego formal, educação, sistema de saúde e planos de vacinação contra a COVID-19 (ACNUR, 2021, p. 12, tradução nossa).⁹

Diante da situação da educação de refugiados no mundo, o relatório recomenda algumas ações para garantir o acesso dos refugiados a ela. Sugere-se que: (1) todos os Estados devem fornecer acesso irrestrito a essa etapa do ensino aos jovens, incluindo os refugiados, em igualdade de condições; (2) a garantia que o sistema educacional dos países que recebem refugiados tenham planos que incluam todos os jovens, de forma a respeitar suas diversas necessidades, habilidades e capacidades, livres de todas as formas de discriminação; (3) a exclusão de políticas e regulamentos que impeçam as mães jovens e adolescentes grávidas e casadas de ter acesso à educação; (4) a criação de políticas públicas que incentivem a inclusão de refugiados no sistema educacional em todos os níveis, e especificamente para acesso ao ensino médio.

O relatório também defende que os governos devem aumentar os gastos com educação, com o objetivo de aumentar o acesso dos mais marginalizados; a ampliação do fomento de programas de bolsas e outras formas de apoio financeiro para alunos em situação de vulnerabilidade; e a garantia do financiamento do ensino secundário a partir de programas de

⁹ Until recently, access to education for Venezuelans in Colombia has been limited: according to 2019 data, approximately 206,000 students from Venezuela were enrolled in Colombian schools, with gross enrolment rates of 42 per cent and 34 per cent at primary and secondary levels respectively.² At primary level in particular, the enrolment rate is far below both the global average for refugee children and the rate for their non-refugee peers. This is likely to improve now that Colombia has granted Venezuelans Temporary Protected Status, giving them access to basic services including identification documents, formal employment, education, the health system and COVID-19 vaccination plans (ACNUR, p. 12, 2021).

educação voltados para refugiados, incluindo formação de professores, infraestrutura, materiais didáticos etc.

Em relação às meninas refugiadas, a ACNUR (2020) orienta que os estados nacionais devem garantir em seus ambientes escolares infraestrutura de higiene, prevenção à violência de gênero e fazer uso de materiais de ensino que oriente sobre o respeito às meninas, adolescentes e mulheres estudantes. Sugere-se também que crianças e jovens, especificamente adolescentes do gênero feminino, sejam incluídas nas decisões sobre suas necessidades e prioridades. O relatório continua que é necessário que a educação tenha como foco o mundo do trabalho e que respeite as especificidades dos refugiados; que as crianças devem ser alfabetizadas, apreendam as capacidades da numeracia e sejam incluídas no mundo digital:

- Os sistemas educacionais precisam ser flexíveis e responder às necessidades de aprendizagem e pós-educação dos jovens, com foco em habilidades de trabalho, habilidades para a vida e treinamento voltado para a demanda especificamente para refugiados.
- Todas as crianças e jovens matriculados na escola formal devem adquirir habilidades básicas (alfabetização, numeracia, digital) e habilidades transferíveis até o nível secundário (UNICEF, 2020, tradução nossa).¹⁰

Os pesquisadores Asma Zubairi e Pauline Rose, da Universidade de Cambridge, com base nos dados da ACNUR, afirmam que, em 2015, no auge da crise dos refugiados no mundo, mais de 65 milhões de pessoas tiveram que sair de seus países por causa de conflitos internos (1 em cada 113 pessoas no mundo era refugiado). Esses números demonstram um fluxo crescente em relação ao ano anterior, em que quase 60 milhões ficaram nessa situação. Um dos componentes que são decisivos para o aumento desse número se dá por conta de que os conflitos estão cada vez mais espalhados cronologicamente, são locais que permanecem por muitos anos ou até décadas em guerra:

O número de pessoas deslocadas por conflitos e perseguições atingiu um recorde histórico em 2015, com uma em cada 113 pessoas em todo o mundo sendo deslocadas. Até o final de 2015, 65,3 milhões de pessoas foram deslocadas à força em comparação com 59,5 milhões apenas 12 meses antes. O aumento do número de populações deslocadas deve-se ao aumento do

¹⁰ Education systems need to be flexible and respond to the learning and post education needs of young people with an eye to work skills, life skills and demand-driven training specifically for refugees.

All children and youth enrolled in formal schooling should gain foundational skills (literacy, numeracy, digital) and transferable skills up to secondary level.

número de conflitos novos ou reemergentes e ao aumento da intensidade dos conflitos existentes (Burundi, República Centro-Africana, Sudão do Sul, Síria e Ucrânia), combinado com conflitos que se prolongam muito em natureza (Zubairi e Rose *apud* ACNUR, 2016, p. 5, tradução nossa).¹¹

A situação da educação de mulheres refugiadas é o que podemos chamar de “vulnerabilidade dentro da vulnerabilidade”, pois as meninas têm duas vezes e meia mais chances de ficar fora da sala de aula em países em conflito, como dizem os autores do estudo: “Girls are almost two and a half times more likely to be out of primary school if they live in a conflict-affected country” (Zubairi e Rose, 2016, p. 9). Segundo as autoras Schwinn e Costa (2016), as mulheres e as crianças já sofrem historicamente com contextos de violência. Essa situação acaba sendo potencializada nos movimentos humanos provocados por conflitos sociais, históricos, religiosos etc.: “Em um contexto migratório, não voluntário, como é o caso de refúgio, onde um grande contingente de pessoas se desloca fugindo justamente da violência, esse tipo de violência acaba potencializada” (Schwinn e Costa, 2016, p. 218).

A diferença social entre gêneros é consequência, não de uma questão biológica, mas de causas sociais e históricas. As autoras continuam: “a perspectiva de gênero significa reconhecer que as diferenças entre homens e mulheres não correspondem a uma explicação biológica, mas a uma construção mental da sociedade e as relações de poder estabelecidas” (Schwinn e Costa, 2016, p. 227). Por conta disso, muitas meninas e mulheres acabam sendo marginalizadas em um ambiente de muita exclusão, que as torna mais vulneráveis entre os grupos que compõem aqueles que necessitam de refúgio.

Zubairi e Rose chamam atenção à discrepância educacional entre gêneros, a qual começa nos próprios países de origem. Tomando como exemplo o Sudão e o Afeganistão, lugares de intensos conflitos e de origem de muitos refugiados desta década, a porcentagem de meninas que concluem o ensino secundário varia entre 1% e 10% da população, sendo que de 51% a 83% dos homens concluem a mesma faixa de ensino: “No Sudão, por exemplo, apenas 10% das adolescentes das famílias mais pobres concluem o ensino médio, em comparação com 83% dos homens mais ricos. Da mesma forma, no Afeganistão, apenas 1% das mulheres mais pobres, em comparação com 51% dos homens mais ricos, concluem o ensino fundamental” (Zubairi e

¹¹ The number of people displaced by conflict and persecution reached an all-time high in 2015 with one in every 113 people globally being displaced. By the end of 2015, 65.3 million people were forcibly displaced compared with 59.5 million just 12 months earlier. The increase in the numbers of displaced populations are due to the increasing numbers of new or reemerging conflicts and the increase in the intensity of existing conflicts (Burundi, Central African Republic, South Sudan, Syria and Ukraine) combined with conflicts becoming much more protracted in nature.

Rose, 2016, p. 9, tradução nossa).¹²

Ao chegarem nos países que as recebem, as crianças, as adolescentes e as mulheres já estão com um *déficit* de anos na escola em relação às locais do mesmo gênero. Antes mesmo de terem a chance de refazer as suas vidas, as refugiadas continuam a lidar com um fardo mais pesado, pois devem enfrentar mais dificuldades para se adequarem ao sistema de ensino e podem demorar mais tempo para chegar ao mesmo patamar dos refugiados do gênero masculino. Muitos dos países em conflito sofrem também com a prática do casamento precoce, tornando-as vulneráveis à gravidez e à exploração sexual, o que contribui ainda mais para a sua marginalização social e educacional.

3.2. A política educacional para o migrante/refugiado no Brasil

Apesar de ter leis que garantem o acolhimento de crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio no sistema educacional, o Brasil ainda sofre com o processo de adaptação e problemas de inclusão (a questão do idioma; os professores não preparados; a burocracia documental). O Estado brasileiro tem a obrigação de garantir aos refugiados/migrantes o acesso básico à saúde, ao trabalho e à educação, em nível igualitário com os cidadãos brasileiros, não podendo limitar esse acesso pela condição de refúgio/migrante: “No caso brasileiro, em que pesem as grandes carências e privações da população de solicitantes e de refugiados no Brasil, o acesso às políticas públicas de saúde e educação é garantido em igualdade de condições com brasileiros. Da mesma forma, existe o direito ao trabalho” (Rodrigues, 2010, p. 140). Os próximos subtópicos apresentarão as principais legislações que acolhem o refugiado/migrante na garantia do seu direito à educação pública e gratuita. A legislação brasileira começa em sua Lei maior, a Constituição Federal, e vai até leis específicas para o público migrante ou em situação de refúgio.

¹² In Sudan, for instance, just 10% of female adolescents from the poorest families complete secondary school, compared with 83% of the richest males. Similarly, in Afghanistan just 1% of the poorest females compared with 51% of the richest males complete lower secondary.

3.2.1 Constituição Federal

Para adentrarmos nas leis nacionais, começamos com a Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, após um longo período de totalitarismo. É a lei máxima do país, que em seu Artigo 5º diz que todos são iguais e não deve existir distinção entre brasileiros e migrantes residentes: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos migrantes residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

Já no seu Art. 6º, capítulo II, a Carta Magna prevê que “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância são direitos sociais para todos” (Brasil, 1988). A Constituição continua, em seu Art. 205, informando que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionada pelo então presidente Fernando Collor, popularmente conhecida por ECA e é a legislação responsável pela proteção de crianças e adolescentes. Esta lei prevê em seu Art. 4º que a família, a comunidade, a sociedade e o Estado têm o dever de se responsabilizar pela inclusão desse público aos direitos básicos assegurados pela Constituição de 1988, tais como: vida, saúde, alimentação, esporte, lazer, cultura e, claro, à educação:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

No Art. 5º, diz que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990). Ou seja, a lei reafirma o dever assegurado no Artigo 4º. Nenhuma criança, sendo ela brasileira ou

estrangeira, poderá ter seu direito desrespeitado e/ou negligenciado. Em seu Artigo 54º, expressa que é dever do Estado o Ensino Fundamental, sendo este obrigatório e gratuito, o atendimento educacional da creche até o Ensino Médio, sendo também uma responsabilidade conjunta entre o Estado e a família, como diz o Artigo 55º:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII – Atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

3.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei nº 9.394, de 1996, sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, é a responsável por regulamentar todo o sistema educacional brasileiro. Diz em seu Artigo 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Afirma também, em seu Art.4º, que a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Toda criança em território nacional, brasileira ou estrangeira, tem o direito de ter acesso ao sistema educacional brasileiro. Conforme seu Artigo 3º, todos têm igualdade de condições e liberdade para aprender. Em seu inciso VI, a gratuidade da educação em estabelecimentos oficiais é garantida, e seu inciso XII destaca que se deve

considerar a diversidade étnico-racial. A lei, em seu Artigo 3º, institui como dever do Estado garantir aos refugiados os mesmos direitos, pois a lei maior, nossa Constituição Federal de 1988, prevê a igualdade entre todos.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII – Consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996).

3.2.4 Implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 pelo Estado Brasileiro (Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997)

A Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, dispõe sobre a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, lei sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A lei está dividida em oito títulos, sendo eles: Dos aspectos caracterizadores; Do Ingresso no Território Nacional e do Pedido de Refúgio; Do Conare; Do Processo de Refúgio; Dos Efeitos do Estatuto de Refugiados Sobre a Extradicação e a Expulsão; Da Cessação e da Perda da Condição de Refugiado; Das Soluções Duráveis; Das Disposições Finais.

No título IV, do Capítulo 1, a escolaridade é citada, porém apenas para identificação das pessoas que solicitam refúgio no país. Já no capítulo II, em seu Artigo 5º, diz que todo refugiado tem igual direito do migrante em território nacional e prevê que Ministério da Educação deve ter um representante no CONARE, o Comitê Nacional para os Refugiados.

Art. 43. No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares.

Art. 44. O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados (Brasil, 1997).

No capítulo VII, que em um dos seus pontos discorre sobre a política pública para os migrantes, está claro que o Estado deve promover as “condições de vida digna, por meio, entre outros, da facilitação do registro consular e da prestação de serviços consulares relativos às

áreas de educação, saúde, trabalho, previdência social e cultura” (Brasil,1997). A lei torna clara a obrigação de dar ao refugiado que chega ao país condições dignas de sobrevivência, não havendo distinção entre ele e o brasileiro nato.

Sobre o refúgio, a Lei nº 9.474 (1997) observa que a sua identificação deve ser com qualquer documento disponível: “A identificação civil de solicitante de refúgio, de asilo, de reconhecimento de apatridia e de acolhimento humanitário poderá ser realizada com a apresentação dos documentos de que o imigrante dispuser” (Brasil, 1997). A legislação também garante que nenhuma criança ou adolescente desacompanhado ou separado de sua família, menor de 18 anos, será deportado, garantindo sua permanência no país:

Não será aplicada medida de repatriação à pessoa em situação de refúgio ou de apatridia, de fato ou de direito, ao menor de 18 (dezoito) anos desacompanhado ou separado de sua família, exceto nos casos em que se demonstrar favorável para a garantia de seus direitos ou para a reintegração a sua família de origem, ou a quem necessite de acolhimento humanitário, nem, em qualquer caso, medida de devolução para país ou região que possa apresentar risco à vida, à integridade pessoal ou à liberdade da pessoa. (Brasil, 1997).

3.2.5 Lei da Migração (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017)

A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, chamada de Lei de Migração, sancionada pelo então presidente Michel Temer, “dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante” (Brasil, 2017). Ela está dividida em dez capítulos: Disposições preliminares; Da situação documental do migrante e do visitante; Da condição jurídica do migrante e do visitante; Da entrada e da saída do território nacional; Das medidas de retirada compulsória; Da opção de nacionalidade e da naturalização; Do emigrante; Das medidas de cooperação; Das infrações e das penalidades administrativas; e Disposições finais e transitórias. A Lei estabelece em seu Artigo 3º o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (Brasil, 2017), ou seja, nenhum migrante, sendo ele com status de refugiado ou não, pode ter tolhido o seu direito aos serviços básicos disponibilizados pelo Estado brasileiro.

Segundo Azevedo e Barreto (2020), a Lei da Migração (13.445/ 2017) foi o resultado de lutas históricas da sociedade civil para sanar as diversas lacunas que ainda não estavam

garantidas na legislação. As autoras, entretanto, observam que, apesar dos nítidos avanços, a lei brasileira ainda precisa melhorar, mas as conquistas foram importantes principalmente no campo da educação, pois o Estatuto do Estrangeiro (6.815/1981), sancionada ainda no período da ditadura civil-militar e na chamada política de segurança nacional, não contemplava as conquistas da Constituição Federal de 1988, exatamente o documento que deu fim àquele período.

A Lei da Migração foi sancionada através da Lei nº. 13.445, em 24 de maio de 2017. Sua elaboração é fruto de movimentos e reivindicações, desenvolvidos em prol da ampliação legal dos direitos dos migrantes e da superação de lacunas apresentadas pelo antigo Estatuto do Apesar de ainda terem muitos desafios a serem superados, a Lei da Migração (2017) trouxe muitos avanços no que concerne a garantia de direitos para os migrantes, em território brasileiro (Azevedo e Barreto, 2020).

O direito à educação na Lei do Migrante (13.445/ 2017) se encontra no seu capítulo I, seção II, quando fala sobre as garantias. É garantido o acesso igualitário do migrante a todos os programas sociais, assistência jurídica, trabalho, moradia, seguridade social e, claro, à educação pública e gratuita, vedando qualquer tipo de discriminação por conta da sua nacionalidade ou da sua condição. Está garantida a proteção integral da criança e do adolescente, assegurando a universalidade dos direitos humanos, repudiando e prevenindo a xenofobia e o racismo, garantindo a reunião familiar e o acesso igualitário à educação e na promoção cidadã do migrante em território nacional.

De acordo com a Lei do Migrante (13.445/2017), ao refugiado também é garantida a “promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei” e também o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”. A lei também diz que ao “migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados”; “direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos” e o “direito à liberdade de circulação em território nacional” (Brasil, 2017). Ao contrário da lei 6.815/1981, sancionada no período da ditadura civil-militar, é garantido ao refugiado/migrante o “direito de reunião para fins pacíficos” o “direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos” (Brasil, 2018) e o “acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2018).

3.2.6 A Lei nº 13.684/2018

A Lei, também sancionada pelo então presidente da República Michel Temer, dispõe sobre “medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências” (Brasil, 2018). Segundo a ACNUR, agência da ONU para refugiados, o número de refugiados cresceu mais de 50% nos últimos dez anos, algo em torno de 25,4 milhões em todo o mundo (ACNUR, 2019, s/p). Segundo a mesma agência, mais da metade, cerca de 52% dos refugiados são crianças, o que torna a efetivação de políticas educacionais para esse público ainda mais urgente:

Art. 5º As medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária visam à ampliação das políticas de:

I – Proteção social;

II – Atenção à saúde;

III – Oferta de atividades educacionais;

IV – Formação e qualificação profissional;

V – Garantia dos direitos humanos (Brasil, 2018).

No parágrafo 2, do Artigo 5º, a Lei 13.684/2018 define a sua política para a Educação Básica, em que aponta a fonte recursos, a implementação e direcionamento do acesso à educação da pessoa refugiada. Essa parte da redação é a mais ampla quando se trata da política educacional, cabendo à comissão a responsabilidade da divisão dos recursos para diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino, há também a definição da complementação dos recursos através de programas governamentais:

§ 2º Caberá à Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade de que trata a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, no tocante à ampliação das políticas de que trata o inciso III do caput deste artigo, revisar as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, o limite proporcional de apropriação de recursos pelas diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica e a parcela da complementação da União a ser distribuída para os fundos por meio de programas direcionados à melhoria da qualidade da educação básica, bem como respectivos critérios de distribuição. (Brasil, 2018).

O 4º parágrafo, do Artigo 5º, define a participação da sociedade civil nas decisões do Comitê Federal de Assistência Emergencial, porém não está claro como isso ocorreria nem o

número de pessoas que comporiam essa participação. Também não se sabe se essas entidades seriam ligadas apenas à assistência social ou se seriam compostas também por entidades ligadas à educação: “§ 4º As organizações da sociedade civil que desenvolvam atividades relevantes na defesa dos direitos dos migrantes, em especial dos migrantes e refugiados, poderão participar, com direito a voz, das reuniões do Comitê de que trata o caput deste artigo”.

Sobre os recursos, a Lei trata que a execução orçamentária deve respeitar a disponibilidade de recursos, o que é um limitante para as políticas sociais com o refugiado: “§ 1º A execução das ações previstas no caput deste artigo fica sujeita às disponibilidades orçamentárias e financeiras anuais”. Michel Temer se tornou presidente da República após o impeachment sem crime de responsabilidade aplicado a então presidente Dilma Rousseff, esse processo histórico se deu mais como uma ação política do que judicial, pois a burguesia brasileira necessitava de um governo que atendesse a pautas de direita, inclusive uma política de austeridade que afeta os mais pobres. Por conta dessas questões, o orçamento público sempre foi um debate, pois há o interesse do Estado de gastar o mínimo possível com os trabalhadores e privá-los de direitos assegurados na Constituição de 1988.

Os refugiados, por terem baixa renda, buscam se inserir no sistema público de educação, o mais acessível àqueles que chegam com pouquíssimos recursos ao Brasil, mas enfrentam diversas dificuldades, a principal delas é a documentação, pois muitos não têm o documento comprobatório do local anterior de estudo. O Conselho Nacional de Educação (CNE), consoante a Resolução nº 1 publicada no dia 13 de novembro de 2020, determina que crianças e adolescentes em situação de refúgio têm direito à matrícula mesmo sem a comprovação documental, também assegurando o mesmo direito para quem tem o documento, mesmo sem tradução. Conforme reportagem do Jornal Correio Braziliense, de 16/11/2020, se não houver a comprovação, o estudante deve realizar a prova de classificação na sua língua materna. Isso garante a igualdade a todos no acesso escolar, uma questão que está, teoricamente, superada na legislação. Porém, é possível afirmar que a maioria das secretarias de educação no Brasil descumprem o estipulado e impõem às crianças ainda inúmeros obstáculos, como foi o caso de Roraima, em 2018. Na ocasião, as crianças que não tinha comprovação documental tiveram que voltar ao 1º ano do Ensino Fundamental, como relata a jornalista Evilene Paixão:

Até o início de março deste ano, 1.641 alunos venezuelanos foram matriculados nas escolas de Boa Vista. Muitos são inscritos no 1º ano do Ensino Fundamental devido a uma exigência da rede. É solicitado que os pais tenham a documentação escolar original da criança traduzida para o português para que ela possa ser inserida no ano em que estava na Venezuela. Sem os

documentos, as crianças vão para o 1º ano para adaptação da fala e da escrita e fazem prova de nivelamento ao final de um bimestre (Paixão, 2018, s/p).

Após o caso acontecido na Secretaria de Educação de Boa Vista, responsável pela inclusão de crianças, adolescentes e adultos ao sistema educacional da capital de Roraima, que exigiu a documentação original da escola de origem e uma tradução do documento e com a provocação do Ministério Público ao Ministério da Educação, o ministério garantiu que as crianças têm direito de acesso à educação em conformidade com a lei:

Após provocação, o MEC manifestando-se informando que compreende “que a LDB/96, o ECA/90 e recentemente a Lei de Migração – Lei 13.445/2017 explicitam que não deverá haver discriminação das crianças oriundas de outros países no que tange à educação escolar, entendemos que não é exigível documentação traduzida para efetivação de matrícula nas redes públicas de ensino fundamental e médio” (Alvim, 2018, p. 87-88).

O idioma é uma das barreiras para o refugiado ser incluído na sociedade brasileira. O Brasil é o único país falante de Língua Portuguesa das Américas, enquanto a maioria dos países vizinhos, que dão origem a grande parte dos refugiados, são falantes da Língua Espanhola. Essa condição faz com que sejam obrigados a aprender o idioma nacional para conseguir emprego ou mesmo, como dito acima, solicitar matrículas no sistema educacional público. O Estado não tem um sistema organizado de ensino de português para quem pede refúgio, então os refugiados muitas vezes recorrem a instituições religiosas ou à OSC (organizações da sociedade civil):

O português, como idioma preponderante e conector de toda a população brasileira, é para o Brasil um importante elemento de unidade, mas para os estrangeiros significa muitas vezes uma barreira. No caso de solicitantes e de refugiados de língua castelhana, a dificuldade de aprender o português pode gerar dificuldades para o mercado de trabalho e até mesmo estigma para a convivência. A falta de um ambiente internacional nos grandes centros urbanos, que se refletiria em placas e indicações bilíngues e/ou trilíngues em equipamentos públicos, gera dificuldades para os estrangeiros em geral que residem no país. A saída – aprender o português – depende muito mais de programas da sociedade civil do que do Estado, ainda muito tímido nessa questão. (Rodrigues, 2010, p. 142).

O Brasil passou nos últimos anos por uma séria crise econômica e forte polarização no cenário político. Essas questões influenciam muito no sucesso do refugiado em ter no Brasil um local seguro, pois, mesmo que haja uma aparente segurança jurídica, quem procura o país

para recomeçar a sua vida ainda precisa conviver com todas as contradições de uma sociedade desigual e com um enorme exército de reserva de trabalhadores. Existem muitas contradições entre o que está na legislação e o que ocorre de fato. Infelizmente não podemos simplesmente observar isso como um fenômeno brasileiro. Mesmo em países desenvolvidos, existem diversas barreiras para as pessoas com o status de refugiado.

Com a entrada de um importante fluxo de migrantes e refugiados e também com as dificuldades que o migrante tem ao obter o direito aos serviços públicos, no dia 18/10/2021, a ACNUR e o Governo Federal lançaram um guia sobre o direito à educação destinado a pais e educadores sobre a integração de crianças e adolescentes refugiados nas escolas. O documento tem 26 páginas e se divide em duas partes: “O direito à educação no Brasil” e “Como funciona a educação no Brasil?”. Segundo o site de notícias do Governo Federal – Agência Brasil –, o objetivo da cartilha é “ajudar todos os envolvidos no processo educacional a garantir a integração efetiva de crianças e jovens refugiados no sistema educacional brasileiro” (Agência Brasil, 2021, s/p).

A cartilha traz uma série de orientações sobre como o migrante e o refugiado podem ter acesso à educação no Brasil, descrevendo a política educacional e quais documentos são necessários para que o acesso seja efetivado. Na página 13, a cartilha traz a Resolução do CNE nº 1, de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre “o direito de matrícula de crianças e adolescente refugiados, solicitantes da condição de refugiados, apátridas e migrantes, nas redes públicas de educação básica, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior” (ACNUR, 2021, s/p). A resolução assegura que a criança, adolescente ou adulto tem o direito de realizar sua matrícula mesmo na ausência de documentação escolar no país de origem. Os migrantes e os refugiados também têm direito ao exame de classificação em seu idioma materno.

De acordo com essa resolução, a matrícula uma vez demandada será imediatamente assegurada na educação básica obrigatória, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em creches, nesta última a depender da disponibilidade de vagas. Também é destacado que na ausência de documentação escolar anterior, os estudantes refugiados, apátridas, solicitantes da condição de refugiados e migrantes terão direito a processo de avaliação/classificação em seu idioma materno, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária (ACNUR, 2021, s/p).

Figura 3: Capa do Guia publicado pela ACNUR em parceria com o Governo Federal para orientar pais e educadores sobre a integração de estudantes refugiados nas escolas brasileiras.



Fonte: Guia publicado pela ACNUR em parceria com o Governo Federal (2021).

Em sua página 14, a cartilha enumera as Leis e resoluções que podem ser úteis aos migrante e refugiados para garantir o seu direito. Entre elas estão: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Estatuto dos Refugiados no Brasil – Lei nº 9.474, de 22 de Julho de 1997; Reforma do Ensino Médio – Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; Lei de Migração – Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017; Regulamento da Lei de Migração – Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017; Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes refugiados – Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020; Documento Provisório de Registro Nacional Migratório – Decreto nº 9.277, de 05 de fevereiro de 2018; Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes refugiados - Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.

Figura 4: Resumo das leis fundamentais que garantem o direito à educação no Brasil.

<p>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 1996)</p> <p>O documento mais importante para compreender o sistema educacional brasileiro, pois assegura a gratuidade da educação nos estabelecimentos oficiais de ensino. A Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.</p>	<p>Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 199)</p> <p>Afirma em seu capítulo IV, art. 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o seu desenvolvimento pleno para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho”. Para isso, assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.</p>	<p>Lei da Migração, Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017</p> <p>Estabelece princípios e diretrizes para política migratória nacional. Segundo a Lei de Migração, é garantido acesso igualitário e livre às pessoas refugiadas e imigrantes, incluindo os programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social, sem distinção de qualquer natureza, bem como sem distinção da situação migratória no Brasil.</p>
--	--	--

Fonte: Guia publicado pela ACNUR em parceria com o Governo Federal (2021).

O documento continua esclarecendo sobre as etapas e modalidades de ensino, ou seja, sobre a divisão da educação brasileira. A educação Brasileira está dividida entre educação básica e educação superior, “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola: b) ensino fundamental; (c) ensino médio” (Brasil, 1996). Segundo a LDB, em seu Art. 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996); o ensino fundamental, também obrigatório deve, segundo o Art. 32, ter “duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade” (Brasil, 1996); o Art. 35 trata sobre o ensino médio, “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos” (Brasil, 1996). Além das etapas de ensino, a cartilha dá especial atenção à Educação de Jovens e Adultos, pois ela é fundamental para o público acima de 15 anos e que não conseguiu completar as etapas da educação básica. O direito também está assegurado pela LDB de 1996, em seu artigo 37, que diz o seguinte: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996).

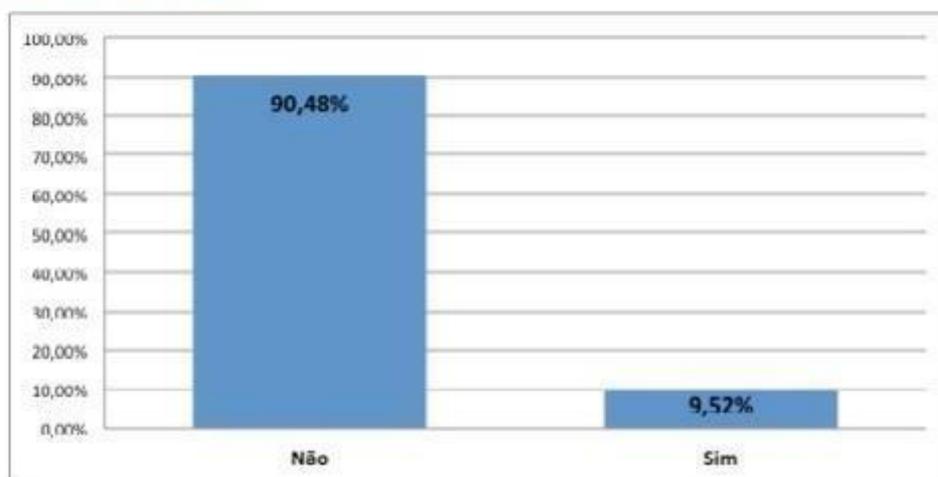
Em 2019, foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de entender o perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil. O estudo foi uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná (PR), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS), a Universidade

Estadual de Campinas (SP), a Universidade de Brasília (DF) e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (MG), a Universidade Federal do Amazonas Universidade Federal, a Universidade Federal de Santa Catarina e do Laboratório de Estudos sobre Migrações Internacionais (LAEMI-UnB) em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas (UNHCR). Entre as várias áreas pesquisadas, tais como moradia, trabalho, riscos financeiros, etc., destacamos as características educacionais apuradas pelo estudo.

Figura 5: Percentual de sucesso na revalidação de diplomas.

GRÁFICO 13 - PERCENTUAL DE SUCESSO NA REVALIDAÇÃO DE DIPLOMAS

Fonte: Pesquisa de Campo



Fonte: ACNUR (2021).

Figura 6: Escolaridade e nível de escolaridade dos refugiados que se encontram no Brasil.



Fonte: ACNUR (2021).

No total, foram entrevistados 487 migrantes/refugiados entre junho de 2018 e fevereiro de 2019. Segundo a pesquisa, a maioria dos refugiados tem ensino médio completo ou 31,33%. O segundo maior quantitativo tem ensino superior completo, porém grande parte desses diplomas não foram revalidados por instituições de ensino superior no Brasil. Segundo o estudo, apenas 14 refugiados conseguiram a revalidação: “apenas 14 refugiados que conseguiram revalidar seus diplomas (em todos os níveis de ensino e em formações profissionais diversas) no Brasil contra 133 que não conseguiram revalidar¹², um número próximo dos 166 refugiados

diplomados” (ACNUR, p. 2019, s/p), levando à conclusão de que a dificuldade comprobatória da escolaridade é mais um ingrediente para a marginalização e precarização dos profissionais migrantes e/ou situação de refúgio.

3.3. O contexto da pesquisa

3.3.1. Manaus como lugar de recomeço

Manaus é a capital e maior cidade do estado e da região Norte do Brasil, que tem uma população estimada pelo IBGE para o ano de 2022 de 2.063.547 habitantes (IBGE, 2022). Manaus é também a cidade mais rica do estado e da região Norte do Brasil por causa da Zona Franca de Manaus, criada em 1967 pelo governo civil-militar, o grande motor da sua economia até hoje (Nunes, 2019, p. 44). A cidade atraiu, ao longo da sua existência, grande massa de migrantes nordestinos por causa da sua riqueza com borracha e depois pelas empresas do polo industrial, sendo também este um dos motivos de muitos migrantes venezuelanos acharem aqui o seu local definitivo de morada.

Manaus foi fundada no ano de 1669, sendo elevada à categoria de cidade em 1848, no dia 24 de outubro, tornando esse dia a data oficial do seu aniversário. No século XIX, Manaus tornou-se um centro de negociação de borracha, produto essencial para a crescente indústria que florescia na Europa e nos Estados Unidos da América. Nesse período, a capital amazonense foi palco de uma elite que construiu teatro para apresentação de artistas europeus, pontes, portos, bairros planejados, mas foi também um ambiente de profundas desigualdades sociais, com os trabalhadores bem distantes da glamurosa Manaus do Século XIX. Com o roubo de mudas de seringueira e o começo da plantação no sudeste asiático no início do século XX, a capital passou a viver um período de decadência econômica e social, cenário que só mudaria por um curto período de tempo durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) por consequência da ocupação japonesa no sudeste asiático.

Em 1967, durante a ditadura civil-militar, foi implantada a Zona Franca de Manaus. Porém, é necessário lembrar que o modelo econômico já estava na agenda do Estado brasileiro desde o governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961), e a partir da década de 1970 a cidade foi palco de uma grande expansão urbana, principalmente para as zonas Norte e Leste. Nos anos 2000, as empresas da Zona Franca começaram a enfrentar dificuldades com a concorrência crescente do mercado chinês; com as várias tentativas para levar os incentivos fiscais para outros estados da federação, a chamada “guerra fiscal”; e ações repetidas de retiradas ou

reduções das alíquotas das desonerações fiscais (Nunes, 2019, p. 13).

Neste cenário que os migrantes e os refugiados venezuelanos, uma vez em Manaus, são recebidos pelas instituições do Estado, mas também são acolhidos por diversas organizações civis ou religiosas, como a Pastoral do Migrante, ou por organizações internacionais que garantem sua permanência na cidade. Atualmente, os migrantes estão em quase todos bairros de Manaus, entre eles, os situados na Zona Centro-Sul, como Chapada, São Geraldo, São Jorge, São Raimundo e outros da Zona Norte, como Manoa, Zumbi, Mutirão, Cidade Nova e na Zona Leste, no bairro Nova República.

A reportagem publicada pelo portal Amazonas Atual, pela jornalista Alessandra Taveira, intitulada “Sem vagas em Abrigos, refugiados venezuelanos se mantêm nas ruas de Manaus”, publicada em 20 de janeiro de 2020, antes de a pandemia chegar na capital amazonense, já denunciava a situação de vulnerabilidade em que os venezuelanos estavam. A jornalista escreve que após três anos da vinda dos primeiros migrantes/refugiados para Manaus, muitos ocupam as ruas da cidade por falta de vagas nos abrigos, espalham-se pela capital vendendo água, alimentos e balas, principalmente nos semáforos e perto dos principais supermercados.

À reportagem, a então secretária de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do estado do Amazonas, Caroline Braz, disse não haver espaço para abrigar todos os migrantes/refugiados nos espaços públicos. Por causa dessa situação, o governador Wilson Lima, com o apoio do Governo Federal, montou a chamada “Operação Acolhida”, que consiste em fazer a chamada “interiorização”, ou seja, enviar os venezuelanos que chegam a Boa Vista ou Manaus para outros estados da federação. Na mesma reportagem, a venezuelana Jarvie Cuence, de 32 anos, contou que está nas ruas porque não havia outra alternativa, que necessitava alimentar o filho que naquele momento tinha 10 anos.

A migrante disse que tentou abrigo nos locais disponibilizados pelo governo, mas foi informada que não havia vaga. Ao tentar se transferir para o estado da Paraíba, onde tem parentes, Jarvie contou que existe um protocolo burocrático que não facilita a sua ida, pois pedem que o migrante exerça um trabalho fixo, tenha um comprovante de pagamento regular de aluguel e uma conta bancária, o que dificulta o processo. Jarvie acrescenta que fica angustiada ao ver o filho, de 10 anos, pedindo dinheiro na rua e correndo o risco de sofrer alguma violência. Sobre o risco de violência, a reportagem afirmou ter questionado a polícia civil sobre algum dado em relação à violência sofrida pelas refugiadas venezuelanas em abrigos. O órgão disse que não tinha esse dado e que quem deve garantir a segurança dessas mulheres é

a SEJUSC e que não havia um banco de dados para monitorar essa situação.

Outra questão que preocupa nesse contexto é o número de migrantes de origem indígena que chega ao país. Em outra reportagem intitulada “Imigrantes venezuelanos sofrem de maneira mais intensas impactos da covid- 19”, publicada em 21 de julho de 2020, pela jornalista Jakeline Xavier para o Portal A Crítica, já no contexto da Pandemia da Covid-19, aponta que, de acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, havia na capital amazonense cerca de 5 mil migrantes indígenas, sendo que metade deles estaria em casas superlotadas ou nas ruas em condições insalubres. Antes da pandemia, cerca de 500 venezuelanos de origem indígenas e não indígenas atravessavam a fronteira com o Brasil. Após o fechamento do acesso por conta da pandemia, esse número não foi mais contabilizado.

3.3.1. A Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Este tópico fará a exposição sobre as origens da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e sua estrutura a partir de dados retirados do seu site oficial disponibilizados no ano de 2022 e depois entraremos nas ações que a Secretaria informou realizar para a inclusão dos alunos de origem venezuelanas nas escolas do município. A SEMED iniciou suas atividades no ano de 1970, na administração do governador Danilo Duarte de Mattos Areosa, que repassou a responsabilidade administrativa das chamadas “escolas isoladas” e seus respectivos professores para o município de Manaus por meio de decreto. Nesse momento, a Prefeitura atendia as localidades de Ariaú, Catalão, Caldeirão, Cacau-Pirera, Iranduba, Colônia Antônio Aleixo, as estradas Manaus-Caracarái (BR-174) e AM-010, entre outras. Percebe-se que várias comunidades, hoje pertencentes a outros municípios, faziam parte da Secretaria até a década de 1980.

A Lei nº 1.094, de 21 de outubro de 1970, Art. 16, criou a Secretaria de Desenvolvimento Comunitário (SEDECO), sendo responsável pela Educação e Ensino, Cultura – Letras e Artes, Assistência Social, Abastecimento, Saúde, Promoção-Desporto e Turismo, Administração de Bairros e Distritos e o Corpo de Bombeiros, ou seja, uma super secretaria que não tinha como função principal a administração da educação no município. Em 1974, a Lei nº 1.175 alterou a anterior, modificando a estrutura administrativa da Prefeitura e criou a Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem Estar Social (SEBEM). Nessa altura, a Secretaria

tinha como responsabilidade os campos da Educação e do Ensino, Cultura – Letras e Artes, Assistência Social e Saúde, Ação Preventiva e Vigilância Sanitária. Mesmo que várias atribuições tenham sido descentralizadas, o órgão ainda era sobrecarregado com assuntos que fugiam do campo educacional.

Em 1974, implantou-se na Escola Abílio Nery a primeira turma de 5ª série do 1º Grau do Município, como todos os professores qualificados, um grande avanço para a época, pois a maioria dos professores ainda eram leigos. Um ano depois, através da Lei nº 1.240, muda-se a nomenclatura do órgão, sendo denominada de Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Já naquele momento, percebendo um quantitativo importante de professores leigos, a SEMEC vê a necessidade de promover cursos de capacitação e atualização aos docentes da rede. Na década de 1980, observa-se o rápido crescimento populacional da cidade de Manaus por causa do desenvolvimento da Zona Franca. Nesse período, a Secretaria ampliou o atendimento escolar em razão da alta demanda de alunos. Em 1989, por meio da Lei 2.000, de 28.01.1989, a Secretaria ganha sua atual nomenclatura – Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – desmembrando-se da área de cultura e desporto.

Em 1993, elabora-se e implementa-se o Plano de Carreiras e Vencimentos pela Lei nº 188 de 12/04/93, uma vitória para os trabalhadores da educação pública do município. Em 1995, a Lei 284 extingue a Secretaria da Cultura, Desporto e Lazer, o que faz da SEMED um órgão independente com direitos, obrigações, acervo e dotação orçamentária. Em 1996, criou-se o Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da Lei Municipal nº 377. O seu objetivo é “definir as políticas educacionais no município”. Em 1997, a Secretaria incentiva a implantação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que, segundo o site oficial da SEMED, é:

Uma organização não-governamental que tem o compromisso no âmbito nacional e estadual de desenvolver estratégias decisivas em prol da melhoria da qualidade e a universalização da escola pública, dando suporte técnico aos secretários municipais de educação (SEMED, 2022, s/p).

Em 2001, a Lei nº 590, de 13 de março de 2001, cria na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura quatro Distritos Educacionais: Leste, Sul, Oeste e Norte. O objetivo foi “descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da rede municipal de ensino”. Em março de 2001, aprova-se o novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração através da Lei nº 591; criam-se também várias estruturas que proporcionaram um importante avanço para a educação do município, como o Centro de Formação Permanente (CFP), atual Divisão

de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM); o Centro Municipal de Educação Especial (CMEE); o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA); e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Após 2002, a SEMED apenas expõe em sua história oficial o nome dos secretários e subsecretários assumiram em governos municipais posteriores a essa data, terminando na gestão do antigo secretário Pauderney Avelino, no início da atual gestão, em 2021.

3.3.2.Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério

A Divisão de Desenvolvimento do Magistério (DDPM) é o setor da Secretaria Municipal de Educação responsável pela formação continuada dos professores da rede municipal. Segundo site da Divisão, a DDPM é “um espaço de formação continuada, criado em 2001, que busca constantemente aprimorar a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências profissionais dos servidores da SEMED/Manaus, visando à promoção de uma educação de qualidade” (DDPM, 2022, s/p). Está dividida entre a Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE). A Divisão funciona nos três turnos e atende de forma presencial, semipresencial e a distância. O objetivo geral consiste em “desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade, articulando as formações continuadas com os processos de construção de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão” (DDPM, 2022, s/p).

3.3.3.Gerência de Formação Continuada (GFC)

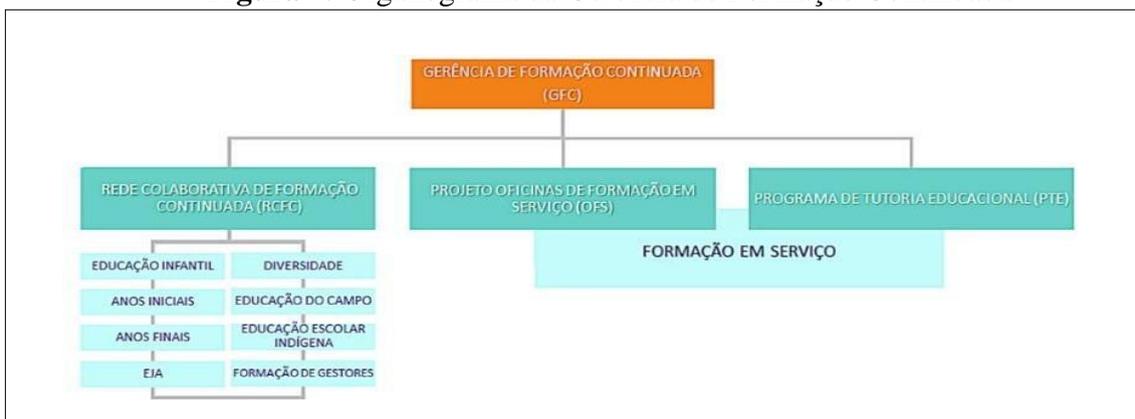
A Gerência de Formação Continuada (GFC) é o setor da DDPM responsável pela formação continuada dos professores da rede pública municipal da cidade de Manaus. O órgão está dividido em (1) “Rede Colaborativa de Formação Continuada”, responsável pela formação da Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJA, Diversidade, Educação no Campo, Educação Escolar Indígena e Formação de Gestores; (2) “Projeto Oficinas de Formação em Serviço” e “Programas de Tutoria Educacional”. Segundo o site da DDPM, as Oficinas de Formação em Serviço é:

Um projeto de pesquisa, ensino e extensão realizado pela Universidade do Estado do Amazonas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Participam desse projeto 10 escolas da rede municipal de ensino, 423 professores, 10.700 alunos e mais 27 estagiários das diferentes licenciaturas da Escola Normal Superior/UEA (DDPM, 2022, s/p).

Os Programas de Tutoria Educacional (PTE), por sua vez, têm como objetivo atender aos docentes em estágio probatório. Segundo a pesquisadora Nayana Cristina Teles, o programa tem apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento, órgão internacional que financia vários projetos na Secretaria Municipal de Educação, entre eles a construção dos CIME (Centros Integrados Municipais de Educação). O PTE, assim como os CIME, está inserido dentro do chamado Projeto de Expansão e Melhoria da Rede Pública de Manaus – PROEMEM, que é ligado diretamente ao gabinete do Secretário, e é o responsável pela implementação de projetos que são financiados por organismos internacionais em parceria com a Prefeitura de Manaus.

Este programa foi implementado como parte do Sistema de Acompanhamento e Avaliação Pedagógica para os professores em estágio probatório, ação inserida no Projeto de Expansão e Melhoria da Rede Pública de Manaus – PROEMEM, que conta com financiamento parcial do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Telles, 2020, p. 3).

Figura 7: Organograma da Gerência de Formação Continuada



Fonte: SEMED (2022)

É importante escrever sobre o PROEMEM, programa criado a partir da Lei nº 1921, de 2013. Segundo Santos (2022), a lei que regulamenta o programa foi reestruturada segundo critérios técnicos do BID (Banco de Desenvolvimento Interamericano), o que “favoreceu a

entrada de empresas privadas na condução da gestão da educação da rede de ensino de Manaus” (2022, p. 154).

O programa recebe críticas por favorecer a administração gerencial da educação pública municipal e por ter resultados aquém daqueles inicialmente esperados. Segundo o autor, era esperado em cinco anos (2017 a 2021) a “construção de sete (07) creches, onze (11) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e onze (11) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EF), em substituição das piores escolas alugadas” (Santos, 2022, p. 156). Mas, apenas cinco escolas foram construídas ao longo dos anos, os CIME (Centro Integrado Municipal de Educação) que efetivamente criou cerca de 2500 vagas, porém como essas escolas também atendem ao ensino fundamental, a defasagem no número das vagas é de cerca de 4000 vagas (Santos, 2020, p. 158).

Além dos programas de tutoria e construção de escolas, o programa também criou as avaliações internas da Secretaria Municipal de Educação: Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE); Avaliação Municipal da Educação Infantil (AMEI); e Avaliação e Certificação dos Diretores (ACDE). O endividamento da administração pública e a entrada de empresas privadas no gerenciamento da educação pública do município se justificaria pela melhoria do ensino público, porém, o autor salienta que “comparado com outros municípios do próprio estado do Amazonas, entendemos que não tenha sofrido impacto tão expressivo como prometera a empresa contratada para atender a este fim” (Santos, 2022, p. 160).

3.4 A política municipal de formação da secretaria municipal de Manaus

3.4.1. Políticas municipais de inclusão do aluno migrante/refugiado na rede municipal de ensino.

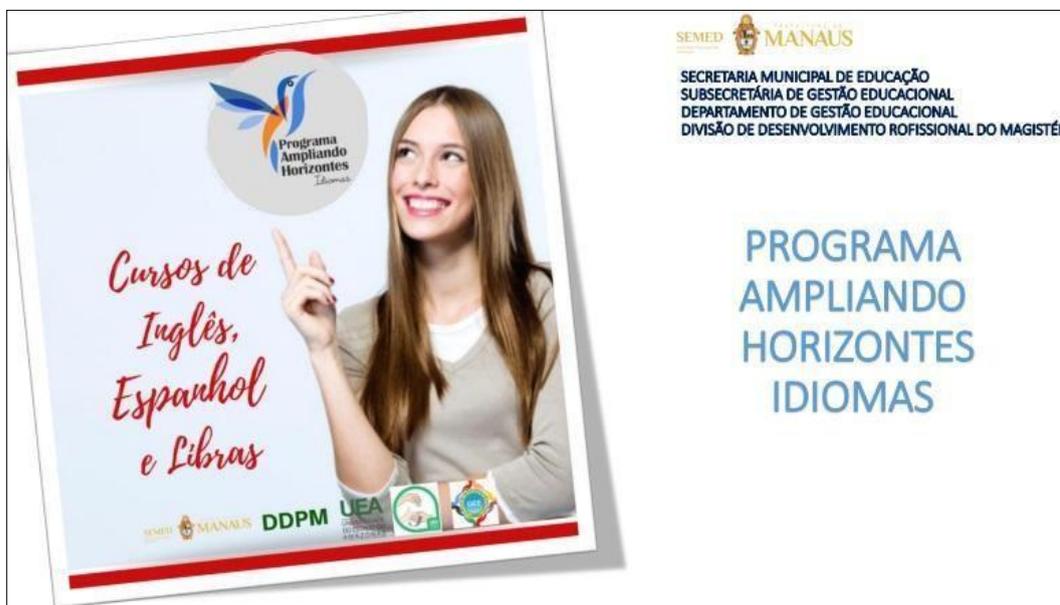
No dia 17 de julho de 2021, o pesquisador responsável por este trabalho solicitou, via Portal da Transparência do município de Manaus, informações sobre: (1) Número de alunos venezuelanos matriculados na rede municipal nos anos de 2020 e 2021; (2) Processo de inclusão dos alunos na rede municipal, quais os trâmites necessários para a sua matrícula; e (3) Políticas de formação para professores que atendem a esse público. A resposta foi enviada no dia 11 de agosto de 2021, pelo Departamento de Planejamento (DEPLAN), da Secretaria Municipal de Educação, que, segundo a resposta, obteve as informações da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) e da Divisão de Informação e Estatística (DIE). Em anexo, foram fornecidos dados sobre o Curso de Introdução ao Ensino de Português para Estrangeiros;

quantitativo de alunos venezuelanos por DDZ, nos anos de 2020 e 2021; e sobre o Programa Ampliando Horizontes Idiomas. Os dados fornecidos serão apresentados nos próximos tópicos.

3.4.2. Programa Ampliando Horizontes

O curso Ampliando Horizontes, segundo a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, começou no ano de 2010. “O Programa Ampliando Horizontes (PAH), curso livre de Idiomas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – SEMED, visa oportunizar a valorização e qualificação profissional de seus servidores, assim como de seus dependentes” (PTM/SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE, 2021, s/p). O curso é oferecido pela Divisão aos servidores e dependentes de forma gratuita e contempla língua inglesa, língua espanhola e Libras. O seu funcionamento acontece nos turnos vespertino e noturno, que facilita para a maioria dos servidores que trabalham 40 horas durante a semana, de segunda a quinta e a sexta são destinadas ao planejamento e reuniões. A equipe de professores é composta por 10 docentes, sendo eles distribuídos em: 10 professores (4 de Língua Inglesa e 4 de Língua Espanhola e 2 de Libras), além de uma assessora administrativa e uma coordenadora.

Figura 8: Cartaz fornecido pelo Portal da Transparência sobre o Programa Ampliando Horizontes.



Fonte: PTM/SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2021).

Segundo a secretaria, o objetivo do ensino de Língua Inglesa e Espanhola é “propiciar o desenvolvimento das habilidades comunicativas das línguas (ouvir, falar, ler e escrever), de modo a poder atuar em situações diversas”. Os cursos têm duração de 3 anos, e o aluno finaliza o curso no nível intermediário de ambos. As aulas são oferecidas às segundas e quartas-feiras, terças e quintas-feiras no turno vespertino e noturno, em horários diversos, pelas plataformas virtuais. A matrícula é semestral e são oferecidas provas de nivelamento para o público-alvo. A divisão também oferece o ensino da Libras, que tem duração de 2 anos. Cada semestre corresponde aos seguintes níveis: Básico, Intermediário, Avançado e Conversação. Segundo a secretaria o objetivo do curso é:

Proporcionar conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais para servidores da Secretaria Municipal de Educação com o intuito de promover a melhoria na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez ou deficiência auditiva e oferecer a educação bilíngue gradativamente em LIBRAS como L1 (primeira língua) no processo ensino- aprendizagem desses sujeitos. (PTM/SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE, 2021, s/p)

Todos os cursos oferecidos são ofertados para os servidores da Secretaria, o que é importante para inclusão de alunos venezuelanos, no caso do ensino da Língua Espanhola, e para alunos com deficiência, no caso do ensino da LIBRAS. Porém, não há uma ação ampla ou direcionada aos públicos que mais necessitam dessa formação do docente, que são os alunos migrante/refugiados e/ou com deficiência. Não foram divulgados números de professores contemplados com esses cursos, o que dificulta a análise em relação à amplitude dessa formação tão necessária ao professor da rede pública.

3.4.3. Curso de Introdução ao Ensino de Português para Estrangeiros

O Curso de Introdução ao Ensino de Português para Estrangeiros é a outra ação que a Secretaria de Educação de Manaus preparou para formar professores que têm estudantes migrantes em suas turmas. O curso está sendo realizado em parceria com o NUPPLES (Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem como ministrante o prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro, da mesma universidade, com assistência do doutorando Antônio José da Silva, cuja pesquisa é intitulada: “Vamos falando no caminho: o ensino de português para estrangeiros nas escolas públicas municipais de Manaus”. A oferta do curso faz parte componente da pesquisa citada.

O público-alvo do curso são professores de 6º ao 9º e de 4º e 5º ano que tenham estudantes de outras nacionalidades em suas turmas. O seu início ocorreu no dia 14 de agosto de 2021 e foi até o dia 18 de setembro de 2021, com trinta vagas e possibilidade de uma lista de chamada com os professores que não conseguiram se matricular. Esse curso também é um desdobramento de uma Audiência Pública realizada no dia 02 de julho na Câmara Municipal de Manaus (CMM), em que foram discutidas ações para a formação dos professores e a inclusão educacional dos discentes imigrantes da rede municipal.

Figura 9: Cartaz sobre o Curso de Introdução ao Ensino de Português Para Estrangeiros.



Fonte: Portal da Transparência (2021).

Percebe-se que ações como essas são válidas, mas ainda estão longe de uma política que, de fato, ofereça a todos os professores uma formação para a inclusão de estudantes imigrantes. O programa Ampliando Horizontes já é uma ação antiga da rede municipal e que agora está sendo reformulada. Neste ano, por exemplo, o programa começou a oferecer o chamado “Ampliando Horizonte in Loco”, em que os professores de escolas com um expressivo número de estudantes de outras nacionalidades recebem formação de uma segunda língua, prioritariamente a língua espanhola.

O Curso de Introdução ao Ensino de Português para Estrangeiros é uma ação importante, mas, infelizmente, foi uma ação restrita. Apesar disso, é necessário para que os docentes possam ter a noção básica de como introduzir a aprendizagem da língua portuguesa para os alunos venezuelanos que chegam à rede municipal de ensino. Sabemos da imensa dificuldade que é introduzir políticas de formação e inclusão em uma rede municipal com mais de 500 escolas, a

terceira maior do país, no entanto, os alunos criaram uma nova demanda e precisamos pôr em prática ações que tenham como foco novas metodologias para que façamos uma educação que seja, de fato, para todos.

3.4.4. Outras ações destacadas pela DDPM

Outras ações foram destacadas pela DDPM através do pedido ao Portal da Transparência:

- Formados mais de 700 alunos (servidores e dependentes) em Língua Inglesa e Espanhola desde 2010;
- Admissão dos servidores em Mestrados e Doutorados, após testes de proficiências realizados em outras instituições;
- Parceria PCE – Aulas de Inglês para os alunos que participaram da *Genius Olympiad* em 2019;
- Admissão dos alunos servidores, certificados pelo PAH, no Projeto *English for Kids*, que visa ensinar crianças do Ensino Fundamental I;
- Parceria SEMED – UFAM – Idiomas sem Fronteiras – Prova de nivelamento do MEO (*My English Online*);
- Metodologia de Projetos – Contextualização nas aulas por meio de passeios de barco, intercâmbio cultural, *City tour*, Mostras Culturais, Mostra gastronômicas, Gincana Cultural, Ação solidária, Arraial, CINE PAH entre outros;
- Aumento nas inscrições em 2019 e 2020 devido à divulgação das práticas desenvolvidas por meio das redes sociais e também em eventos presenciais (Abertura do Calendário Formativo na DDPM e no Encontro de Língua Inglesa realizado na UFAM em 2019);
- Formação de 65 alunos de Língua Inglesa e Espanhola em 2020.

Apesar de as ações da SEMED se concentrarem em sua maioria na questão do aprendizado da língua, temos que ter em mente que a língua não é o fator principal da inclusão ou exclusão dos estudantes. A questão da xenofobia contra os migrantes precisa ser combatida e os estudos dos direitos humanos torna-se uma direção importante para que a secretaria de educação encontre meios de incluir verdadeiramente os estudantes na rede municipal de ensino. Apesar de a língua ser vista como uma barreira, ela pode ser uma porta de socialização e inclusão educacional, assim como as várias manifestações culturais que as crianças e jovens trazem para sala e que precisam ser valorizados e explorados pelos profissionais de educação.

3.5. Acesso dos refugiados à educação em Manaus

3.5.1. Quantitativo de estudantes venezuelanos matriculados na rede municipal de Manaus

Em julho de 2021, também solicitamos ao Portal da Transparência da prefeitura de Manaus dados sobre o quantitativo de alunos venezuelanos matriculados nas escolas municipais nos anos de 2020 e 2021; pedimos também que o quantitativo fosse dividido por Divisão Distrital Zonal (DDZ), que são os distritos que têm a responsabilidade de representar a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nas seis zonas urbanas e na área rural da capital amazonense. Segundo os dados enviados no dia 21/05/2021, a rede pública de Manaus tinha 5.123 estudantes de nacionalidade venezuelana matriculados em 2021; no dia 08 de junho do anterior (2020), a rede possuía 4.245 alunos. Houve um acréscimo de 878 alunos em pouco mais de doze meses.

Como já dito anteriormente, a Secretaria Municipal de Educação está dividida em sete DDZ (Divisão Distrital Zonal), que cuidam mais diretamente das escolas nas diversas zonas da cidade. Apesar de os nomes corresponderem às zonas da cidade de Manaus, algumas Divisões cuidam de áreas que correspondem a outras zonas, como, por exemplo, a DDZ Centro-Sul, que cuida de escolas que estão situadas também na zona Norte. A informação por Divisão é importante para que o poder público tenha conhecimento dos locais mais vulneráveis e possa atuar de maneira mais concentrada e a inclusão dos alunos seja de fato garantida. Os quadros a seguir trazem as informações sobre o quantitativo de estudantes por zona, repassadas pela secretaria através do Portal da Transparência Municipal:

Quadro 5: Estudantes de origem venezuelana matriculados na rede municipal de Manaus – 2020	
Divisão Distrital Zonal	Número de Estudantes
Sul	1099
Oeste	1039
Leste I	636
Centro-Sul	602
Norte	417
Leste II	454
Rural	98

Total	4.245
--------------	--------------

Fonte: PTM/SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2021).

Quadro 6: Estudantes de origem venezuelana matriculados na rede municipal de Manaus – 2021	
Divisão Distrital Zonal	Número de Estudantes
Sul	1.270
Oeste	1.208
Centro-sul	755
Leste I	740
Norte	570
Leste II	434
Rural	146
Total	5.123

Fonte: PTM/SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2021).

As Divisões Distritais Zonais com maior número de estudantes venezuelanos matriculados são, respectivamente, a Sul e a Oeste, com mais de mil e duzentos alunos cada uma. O menor quantitativo está na DDZ Rural, Divisão que cuida das zonas rodoviária e ribeirinha da capital do Amazonas. As zonas Norte e Leste são as mais populosas de Manaus e são as áreas de expansão da cidade desde a década de 1970, quando a Zona Franca de Manaus se solidificou como fonte de empregos e tornou Manaus um dos principais destinos para os trabalhadores que procuravam melhores condições de vida vindos do interior e de outros estados da região Norte do país. Porém, nota-se que isso não acontece com os migrantes venezuelanos, pois ficam concentrados nas zonas Sul e Oeste.

Uma hipótese levantada é que essas duas áreas da cidade são pontos de saída, a Sul por meio fluvial e a Oeste por meio rodoviário, através da Ponte Jornalista Phelippe Daou, mais conhecida como Ponte Rio Negro, inaugurada em 2011, e que dá acesso aos municípios de Iranduba, Manacapuru e Novo Airão. Outra explicação seria a distância dos órgãos públicos que podem ajudá-los em caso de necessidade, pois muitos estão situados nas zonas Sul e Oeste. Nesta última, estão situadas a Prefeitura de Manaus e a sede do Governo do Estado do Amazonas. Não se chegou, porém, numa resposta sobre essa distribuição, o que demandaria

uma outra análise sobre como a população de migrantes e refugiados se movimenta e se reorganiza no território brasileiro a partir de Manaus.

3.6. Os efeitos da pandemia do Sars-Cov-2 na realidade educacional do migrante e refugiado

Antes da pandemia, os migrantes e refugiados já tinham dificuldades em acessar os sistemas educacionais, porém, no ano de 2020, com a chegada do vírus da Sars-Cov-2, a situação do acesso dos migrantes refugiados piorou. É o que diz o relatório da ACNUR divulgado em setembro de 2020, que alerta para os efeitos do novo coronavírus para a vida escolar das crianças e adolescentes refugiados em todo o mundo. Mais de 1,5 bilhão de crianças e adolescentes em todo mundo tiveram que estudar em casa devido às consequências da doença que paralisou diversos setores da sociedade. Segundo relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), desse total, cerca de 463 milhões não tiveram acesso ao ensino remoto. O documento da agência da ONU para os refugiados busca alertar para os efeitos ainda mais nocivos para os que se encontram em situação de refúgio:

Embora a COVID-19 tenha impactado a educação de crianças em todos os países, o relatório revela que crianças refugiadas têm sido particularmente desfavorecidas. Antes da pandemia, uma criança refugiada tinha duas vezes mais chances de estar fora da escola do que uma criança não refugiada (UNICEF, 2020).

Filippo Grandi, Alto Comissário da ONU para Refugiados, relata que metade das crianças refugiadas já estavam fora da escola antes da pandemia e diz ainda que é necessário criar alternativas para não deixar com que os avanços dos últimos anos sejam perdidos, inclusive, de forma permanente. Mohamed Salah, Embaixador do ACNUR para o Programa *Instant Network Schools*, uma parceria da agência com a Fundação Vodafone, diz que “garantir uma educação de qualidade hoje significa menos pobreza e sofrimento amanhã. A menos que todos façam sua parte, gerações de crianças – milhões delas em algumas das regiões mais pobres do mundo – enfrentarão um futuro sombrio” (UNICEF, 2020).

Figura 10: Migrantes.



Fonte: Foto: Picture-alliance/AP Photo/M. Mejja

Segundo o mesmo documento, as médias de acesso dos estudantes refugiados são menores do que a média global e, como já observado anteriormente, essa situação piora quando se verificam apenas os dados sobre as meninas em situação de refúgio. Mesmo assim, de acordo com o documento, havia até aquele momento um avanço em relação a matrículas para esse público. Porém, com a pandemia, provavelmente esses números vão diminuir e os reflexos podem ser irreversíveis: “para os países onde a taxa bruta de matrícula de meninas refugiadas já era inferior a 10%, todas as meninas correm o risco de abandonar os estudos para sempre, uma previsão assustadora com impacto nas gerações futuras” (UNICEF, 2020).

Em relação ao governo brasileiro, deveria orientar-se na direção de mitigar os efeitos da pandemia sobre aos alunos-refugiados e, para isso, ter uma política de acolhida com a pessoa em situação de refúgio. Porém, é sabido que a administração federal que estava no poder durante a pandemia não entende a crise dos refugiados como uma questão global nem prioritária. Na contramão da política global sobre imigração e refúgio, o então chanceler Ernesto Araújo declarou em uma rede social: “imigração não deve ser tratada como questão global, mas sim de acordo com a realidade e a soberania de cada país” (Fellet, 2019). Sabe-se que grande parte da administração das escolas públicas do país está sob a responsabilidade de estados e municípios, mas a coordenação da administração federal, em colaboração internacional, é essencial na elaboração de políticas públicas para quem necessita ser assistido.

O censo escolar de 2016 mostrou que havia 73 mil estudantes registrados como refugiados no Brasil, porém, o fluxo migratório teve um aumento considerável nos anos

posteriores, o que eleva a expectativa desses números. Diante desse universo, é importante levantar a necessidade desses alunos em um momento extremamente desfavorável. Segundo Rocio Bravo Shuña (Weimann, 2020, s/p), as barreiras para os refugiados aumentaram durante a pandemia, pois, além de todas as dificuldades habituais, tais como língua, diferenças culturais, existe a necessidade da inclusão digital, algo que está distante das famílias em situação de refúgio.

No momento de ensino remoto, duas grandes dificuldades foram enfrentadas pelas famílias de estudantes refugiados: a primeira é a linguística, pois os familiares deviam ter contato com as ferramentas tecnológicas, muitas vezes em língua portuguesa; a segunda é a não preparação dos pais para substituir os professores nas atividades, uma barreira enfrentada por todos os responsáveis no momento mais grave da pandemia, mas que foi agravada nas famílias mais vulneráveis. Uma parte significativa dos núcleos familiares compostos por refugiados não têm acesso às ferramentas de tecnologia necessárias para acompanhar as aulas.

No mês de maio de 2020, professores ouvidos pela Agência Mural relataram dificuldade dos estudantes em acessar a internet. Segundo a professora Silvina, da rede municipal da cidade de São Paulo, “até esta semana, somente 19 haviam acessado e entregado as atividades que eu produzi. Faltam 251 que estão longe dos conteúdos” (Veloso *et al.*, 2020), ou seja, grande parte dos estudantes até aquele momento não tinha se adequado à realidade do ensino remoto por falta de infraestrutura.

A pandemia mostrou outra faceta que já era evidente antes do Sars-Cov-2: a desigualdade social. As camadas mais ricas da população brasileira tiveram um acesso mais facilitado às ferramentas tecnológicas, melhor acesso à internet e a professores particulares para auxiliarem seus filhos. Já os mais pobres, além da restrição à internet, precisaram trabalhar mesmo durante a pandemia. Pais e mães tiveram o seu tempo prejudicado por causa da carga horária de trabalho e não puderam pagar aulas extras para seus filhos. O professor Jesuíno Carvalho, de 58 anos, diz: “A situação atual colocou o estudante no ambiente doméstico ou de trabalho onde não há condição material nem emocional para aprender” (Veloso *et al.*, 2020).

Outro problema em relação ao ensino remoto e à tecnologia se refere aos próprios professores, pois uma parte dos docentes não tinha a vivência cotidiana com edição de vídeos, grupos em redes sociais, a devolutiva de atividades etc. Os professores de gerações anteriores à explosão tecnológica do século XXI sentiram dificuldade com as novas ferramentas que precisaram usar para enviar e receber as atividades dos alunos, como foi o caso da professora Maria Aparecida, de 54 anos: “Já fiz vários vídeos com conteúdos, mas o negócio é dificultoso,

ainda mais nesta fase de idade. Tudo ficou tão moderno, e é bem difícil acompanhar, mas estamos indo” (Veloso *et al.*, 2020).

Para diminuir o problema do acesso remoto com esse público específico de refugiados, a OIM (Organização Internacional para as Migrações), o UNICEF e a Prefeitura de São Paulo se uniram para confeccionar um material dedicado aos estudantes em situação de refúgio. Esse instrumento de apoio educacional foi traduzido para os idiomas espanhol, francês e inglês, além, claro, da língua portuguesa. O objetivo, segundo reportagem do UNICEF, é “garantir uma maior inclusão dessa população estudantil, que não têm o português como primeira língua, e apoiá-la durante o período de ensino remoto”. Segundo Stéphane Rostiaux, chefe de missão da OIM no Brasil, a OIM está comprometida em garantir que os venezuelanos e demais migrantes e refugiados no Brasil tenham acesso à educação, facilitando sua integração econômica sustentável no futuro, alcançando cada menino e menina, não deixando nenhuma criança para trás (UNICEF, 2020).

Ainda, conforme Florence Bauer, representante do UNICEF no Brasil:

É fundamental redobrar esforços para garantir que crianças e adolescentes refugiados e migrantes mantenham o vínculo com a escola e continuem aprendendo neste momento de pandemia. É também essencial já ir construindo estratégias para que esses estudantes voltem às escolas assim que reabrirem (UNICEF, 2020, s/p).

Ações como essas foram importantes para que não se produzisse uma grande evasão escolar como consequência da falta de acesso ao ensino remoto, principalmente em grandes cidades como São Paulo, Manaus e Boa Vista, locais que receberam um grande fluxo de refugiados nos últimos anos, principalmente de venezuelanos. A primeira pela localização e a segunda pela perspectiva de empregabilidade e acesso à maioria dos direitos assegurados ao migrante e ao refugiado.

Um grande fluxo de venezuelanos chega a Manaus por causa da proximidade da cidade com o país sul-americano. As crianças venezuelanas se encontram em situação de extrema vulnerabilidade, principalmente próximas a semáforos, pedindo dinheiro ou vendendo algo para auxiliar as necessidades materiais da família. Essa situação leva preocupação aos órgãos públicos, pois essas crianças podem não estar frequentando a escola, desrespeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em virtude disso, o Ministério Público do estado do Amazonas discutiu melhorias no atendimento educacional às crianças durante o ano de 2020. Entre as

ações debatidas, recomendou-se que os Conselhos Tutelares atendessem às crianças venezuelanas da mesma forma que as brasileiras, e

[...] ações junto à maternidade de cartórios de registro civil objetivando a eficiência na emissão de registros dos filhos de venezuelanos nascidos no Brasil, a relevância da tradução na prestação de serviços para superar a barreira da língua e o incentivo ao empreendedorismo na área de artesanato dos migrantes. (MPAM, 2020, s/p).

No que se refere à Prefeitura de Manaus, segundo reportagem do próprio órgão, foram implantadas as chamadas “Salas de Transição Educacional”. Elas visam ensinar a língua portuguesa e mitigar os efeitos adversos da pandemia na vida dos alunos em situação de refúgio. A ação aconteceu nos últimos meses de 2020 e foi uma parceria da Secretaria Municipal de Educação e Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sempre com alunos que estavam em abrigos da Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Cidadania (SEMASC) e Secretaria Estadual de Assistência Social (SEAS).

Percebe-se que a política de inclusão educacional dos estudantes de origem venezuelana ainda precisa avançar para que a questão dos direitos humanos e a socialização cultural e da linguagem seja uma realidade em nossas escolas. Apesar das ações da SEMED em andamento, essas precisam ampliar tanto no sentido do público que ainda é muito restrito, mas também no sentido novas direções que levam à discussão e à reflexão por parte do professor de um novo olhar às potencialidades dos estudantes de origem venezuelana. Na próxima seção, analisam-se as problematizações que foram levantadas a partir da entrevista com professores, diretores e formadores sobre a política de formação continuada para docentes de estudantes de origem venezuelana da rede municipal de Manaus.

SEÇÃO 04 – UM DIÁLOGO COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE COMO A FORMAÇÃO CONTINUADA PODE SE TORNAR UMA FERRAMENTA DE INCLUSÃO

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.

(Marx, 2011, p. 25)

4.1. Aproximações com os profissionais da educação

A abertura do campo de pesquisa ocorreu formalmente no mês de novembro de 2021 com o recebimento da cartão de anuência da SEMED; em 2022, com a autorização do CEP e recebimento de documentos; e finalmente, em fevereiro e março de 2023, com a realização das entrevistas, quando começamos a ir às escolas indicadas pelo site da Transparência Municipal como as unidades com o maior número de estudantes de origem venezuelana na cidade de Manaus, conforme o quadro no anexo desta tese. Uma escola de cada Divisão Distrital Zonal, como se chamam as representações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nas zonas geográficas da capital amazonense. Houve uma resistência inicial, muitas Divisões Distritais, ao receber os documentos, colocavam obstáculos, principalmente em relação à Carta de Anuência, obtida da Secretaria Municipal de Educação em 2021, os setores não queriam validá-la ao verificarem a data anterior ao período de chegada na escola, mesmo que isso ocorra pela necessidade dos protocolos da própria secretaria, a qual exige a aprovação antecipada da proposta.

Após várias tentativas, conseguimos realizar a coleta de dados em cinco das sete unidades que havíamos planejado. Uma das unidades estava em reforma e sem aula, então não teríamos dados para a pesquisa; a outra não retornou às nossas comunicações, mesmo após as tentativas de contato. Houve também a entrevista realizada com os formadores da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), que cuidam especificamente das formações com professores que ministram aulas para estudantes de origem venezuelana. Inicialmente, a pesquisa seria realizada com um formador indicado pela DDPM, porém a

DDPM solicitou que cinco formadores fossem entrevistados, o que não representou prejuízo ao planejado inicialmente.

A recepção foi mista nas unidades de ensino. Em determinados momentos, os profissionais nos recebiam com muito acolhimento, mas em alguns casos a entrevista foi percebida mais como obrigação do que alegria. Mesmo nos casos de aparente contrariedade, foi realizada a pergunta: a senhora ou o senhor aceita participar desta entrevista? Para todos os casos, as respostas foram positivas. Apesar dos contratemplos, a grande maioria dos profissionais se dispuseram e deram as informações necessárias para esta pesquisa. Os professores foram os que mais celebraram a realização, pois verbalizaram que tentavam buscar fontes sobre a formação de professores que ministram aulas para estudantes de origem venezuelana e pouco ou nada foi encontrado.

Esses relatos me levaram de volta à sala de aula, pois, sem uma formação, era, muitas vezes, levado a procurar materiais na rede mundial de computadores. As falas dos profissionais da educação reacenderam o ânimo que geralmente nos falta na reta final de um trabalho acadêmico, pois entendi o papel desta tese, mesmo que restrito, no sentido de identificar os desafios impostos pela imigração à educação do município de Manaus. Certamente há trabalhos sobre o tema, mas a especificidade manauara e amazônica oferece uma nova abordagem sobre a inclusão dos estudantes migrantes, tendo como foco a formação continuada.

Todas as entrevistas foram realizadas nas unidades de ensino e também na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), presencialmente e via *Google Meet*. Todos os participantes que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma das exigências do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas. Houve uma preocupação especial em assegurar as medidas em relação à segurança dos entrevistados, conforme acordado no TCLE aprovado pelo CEP/UFAM. Todos os entrevistados, também conforme o Comitê de Ética, devem ter suas identidades preservadas. Para isso, iremos identificá-los como P (professor); D (diretor); e F (formador). Sendo assim, serão cinco professores, cinco diretores e cinco formadores.

A maior parte das entrevistas foi realizada presencialmente, mesmo que o pesquisador tenha dado aos participantes a opção do remoto. Os participantes e o pesquisador concordaram pela realização presencial, pois a tecnologia muitas vezes pode falhar e estar no mesmo ambiente proporciona uma maior interatividade. Após a pandemia, fomos transportados para uma realidade diferente daquela em que estávamos acostumados, resumindo o nosso contato

com o outro através das telas do computador ou do celular. Particularmente, acredito que ainda não conseguimos substituir o contato pessoal, pois a pesquisa ficou mais rica com as entrevistas em formato presencial.

As questões da entrevista, que estão em anexo, são semiestruturadas e divididas em quatro partes: dados pessoais; processo de ensino-aprendizagem; formação continuada; e política. Os dados pessoais são importantes para definir um perfil sobre o profissional, como idade, sexo, tempo de rede, tipo de vínculo, etc. O processo de ensino-aprendizagem nos fornece dados sobre como o profissional enxerga as motivações do estudante chegar a Manaus, as dificuldades encontradas durante o fazer pedagógico, as avaliações classificatórias etc.; a formação continuada busca entender por quais processos formativos esse profissional passou ou não; e finalmente a política, que tenta identificar os conhecimentos prévios do professor/diretor ou formador sobre a legislação internacional, nacional e regional. A resposta ou discussão de uma pergunta pode ser usada em duas ou mais problematizações, pois essa fala pode perpassar vários assuntos. Por fim, decidiu-se por uma questão política dar autoridade aos profissionais da educação no mesmo nível que os teóricos, sendo assim, a “voz” dos entrevistados são inseridas na tese como citações diretas e indiretas e escolhidas a partir da clareza em expor determinada problematização.

4.2. Perfil dos profissionais entrevistados

O total de professores entrevistados foram cinco, sendo identificados como: PROFESSOR 1; PROFESSOR 2; PROFESSOR 3; PROFESSOR 4; e PROFESSOR 5. Os docentes têm idade entre 35 e 52 anos, e todas são do sexo feminino. Em relação à formação, três são formadas em Pedagogia, 1 é formada em Magistério e Engenharia Civil, mas exerce a profissão docente, e outra é formada em Pedagogia, História e Educação Física. O tempo de graduação variou entre 2 e 25 anos, e a maioria delas (em um total de 4 entrevistadas), afirmou ter especialização, mas nenhuma cursou mestrado ou doutorado. Em relação à especialização, foram citadas as seguintes áreas: Educação Infantil e Ludicidade; Psicopedagogia; Prática docente em alfabetização; Ensino de Língua Portuguesa e Letramento. Sobre o tempo em que fazem parte da rede municipal, as entrevistadas disseram que estão entre 1 e 17 anos; 4 responderam ser concursadas e 1 contratada por meio do Processo Seletivo Simplificado.

O total de diretores entrevistados foram cinco, sendo identificados como: DIRETOR 1; DIRETOR 2; DIRETOR 3; DIRETOR 4; e DIRETOR 5. Os/as docentes têm idade entre 42 e

60 anos; 4 são do sexo feminino, e 1, do masculino. Em relação à formação, um/a dos/as entrevistados/as é formado em magistério; outro/a em magistério e pedagogia; outro/a em normal superior e pedagogia; e dois em pedagogia. O tempo de graduação/formação variou entre 15 e 50 anos, e todos os entrevistados/as afirmaram ter especialização, mas nenhum/a cursou mestrado ou doutorado. Em relação à especialização lato sensu, foram citadas as seguintes áreas: Metodologia de ensino de matemática; Educação Infantil; Gestão Escolar; Mídias na Educação; Currículo no contexto amazônico; Gestão Educacional; Gestão escolar e supervisão; Gestão Escolar. Sobre o tempo em que fazem parte da rede municipal, os entrevistados/as disseram que estão entre 12 e 27 anos; e todos os entrevistados/as são concursados.

O total de formadores entrevistados foram cinco, sendo identificados/as como: FORMADOR 1; FORMADOR 2; FORMADOR 3; FORMADOR 4; e FORMADOR 5. Os formadores têm idade entre 41 e 53 anos e três são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Em relação à formação acadêmica, um (1) dos formadores tem doutorado; três (3) possuem mestrado e cinco (5), especialização lato sensu; sendo as áreas de formação: teologia, antropologia, psicologia, ética, educação, metodologia, história, gestão de currículo e desenvolvimento de práticas pedagógicas. Sobre o tempo em que fazem parte da rede municipal, os entrevistados disseram que estão entre 18 e 25 anos; atuam como formadores entre 2 a 12 anos. Quatro (4) formadores têm experiência anterior com formação e um (1) não. A maioria tem experiência em pesquisa (60%), todos no ensino superior, pois ministraram aulas em cursos de graduação. 80% dos entrevistados tiveram formação sobre a inclusão de alunos de origem venezuelana, todos através da OSC Edumigra. Nenhum dos formadores trabalha em outras áreas que não seja a de formação; todos são concursados pela Secretaria Municipal de Educação; e apenas um formador é cedido pela Secretaria Estadual de Educação.

Inicialmente, iríamos entrevistar apenas um formador, mas surgiu por parte da própria equipe da SEMED_MAO a proposta para que um grupo de formadores fossem entrevistados para a pesquisa. Esse processo se mostrou rico, pois apenas um indivíduo poderia marcar a entrevista com percepções focalizadas ao contrário da entrevista em grupo, em que se percebeu uma série de questões levantadas por diversos atores que participam do mesmo processo. A necessidade das entrevistas, não apenas com os formadores, mas com os demais sujeitos, mostrou-se essencial para as conclusões da pesquisa, pois foi aos ambientes em que realmente o movimento educacional se realiza, permitindo ao pesquisador fazer uma análise da formação dos profissionais da educação.

4.3 Processo de validação

Esta pesquisa tem elementos validadores que permitem expor os dados que serão analisados. Antes do início das entrevistas, foi realizado o pré-teste dos formulários que seriam usados para as entrevistas com os professores, diretores e formadores. Esses momentos foram realizados com colegas da pós-graduação em janeiro de 2023 e de forma online. Esses momentos permitiram que as perguntas indutoras ou que não interessavam à pesquisa fossem formuladas de outra maneira. Desse modo, tornaram-se claras o suficiente para o entrevistado fornecer a informação necessária à análise. Após a qualificação, os pares também deram contribuição para que as perguntas dos formulários fossem adequadas, sugestionando que a redação fosse alterada. É importante pontuar um rearranjo de percurso, inicialmente se pretendia usar categorias para discutir os assuntos trazidos pelas entrevistas, mas escolhemos problematizar as questões mais frequentes nas falas dos entrevistados por elas dialogarem melhor com as perspectivas trazidas e que se ligam às categorias que foram discutidas na tese.

As problematizações aqui propostas são questões que orientam a organização do conhecimento na educação e que aqui foram organizadas e pinçadas do conjunto das falas descritas a partir das temáticas discutidas nas seções, nas publicações usadas nesta tese, nas discussões em grupo, pela avaliação da banca examinadora da qualificação e pela frequência com que apareceram nas respostas dos profissionais da educação e estão ligadas às categorias do método (totalidade, mediação e contradição). Exemplo: a questão “dificuldade com o idioma” apareceu de forma recorrente nas respostas, pois é um problema que preocupa sobremaneira aqueles que são afetados, seja em sala de aula, seja de direção das unidades escolas, seja, ainda, no trabalho formativo. As perguntas foram divididas em quatro partes: dados pessoais, formação e experiência; processo de ensino-aprendizagem; formação continuada; e, por fim, a política. Apesar dos blocos, nem sempre uma problematização aparece especificamente em apenas um deles, ou seja, é comum que respostas estejam presentes em mais de um bloco. A transcrição das entrevistas foi literal, e todas foram transcritas em sua totalidade, porém, por uma questão de clareza, só foram para o texto excertos que possuíam relação com a problemática abordada. Porém, a transcrição em sua totalidade está no anexo desta tese.

Quadro 7: Quadro das categorias do método e as problematizações da pesquisa

OCORRÊNCIA DAS CATEGORIAS DO MÉTODO E PROBLEMATIZAÇÕES DA PESQUISA	
CATEGORIA	PROBLEMATIZAÇÃO
Totalidade e contradição	POLÍTICA (IGUALDADE DE DIREITOS)
	CAUSAS DA MIGRAÇÃO
Totalidade, mediação e contradição	AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS DE ORIGEM VENEZUELANA
Mediação	ESTUDANTES INDÍGENAS (WARAO)
	METODOLOGIA EM SALA DE AULA
	DIFICULDADE COM O IDIOMA
Mediação e contradição	AS LACUNAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA
	AS LACUNAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA
Contradição	DIFICULDADES DA GESTÃO ESCOLAR
	ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES
Contradição e mediação	ACOMPANHAMENTO DOS PAIS
	CONDIÇÃO FINANCEIRA DOS ESTUDANTES E PAIS/RESPONSÁVEIS DE ORIGEM VENEZUELANA
Contradição, mediação e totalidade	XENOFOBIA

Fonte: Elaboração própria (2023)

Essa frequência com que aparecem determinou que tivéssemos o surgimento de 13 grandes questões/problemas que guiaram a análise das entrevistas, sendo elas: Dificuldade com o idioma e interação; Deficiência da Formação Continuada; Deficiências na Formação Acadêmica; Causas da Imigração; Alfabetização de Estudantes Migrantes; Alunos Indígenas (Warao); Acompanhamento dos Pais; Xenofobia; Condição Financeira dos Estudantes e Pais/responsáveis de Origem Venezuelana; Metodologia em Sala de Aula; Dificuldades da Gestão Escolar; Ações da Secretaria Municipal de Educação para a inclusão dos alunos de origem venezuelana; e a Política (igualdade direitos).

4.4 Perspectiva dos profissionais da educação sobre a formação continuada e sua contribuição para a inclusão de estudantes de origem venezuelana

As entrevistas foram realizadas com quinze (15) sujeitos, sendo eles: cinco (5) professores; cinco (5) diretores; e cinco (5) formadores. O campo da pesquisa se deu no interior da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Os professores e diretores foram escolhidos a partir dos dados obtidos pelo Portal da Transparência Municipal de Manaus em 2022, que respondeu a uma solicitação do pesquisador com o nome das sete escolas com mais estudantes de origem venezuelana na cidade de Manaus no ano de 2022, na área urbana e rural; e com a maior unidade com esse público de estudantes de cada DDZ (Divisão Distrital Zonal), que são uma espécie de escritório da SEMED (esses estão situados em cada uma das zonas geográficas da capital amazonense).

Precisamos destacar que não realizamos entrevista em duas unidades escolares, uma por estar em reforma e outra por não conseguirmos contato com o diretor da unidade. Sendo assim, 4 sujeitos deixaram de ser entrevistados (dois professores e dois diretores). Como informado anteriormente, a princípio iríamos entrevistar apenas um formador indicado pela DDPM (Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério), braço da SEMED responsável pela formação continuada dos seus profissionais, mas a Divisão solicitou que um grupo de cinco formadores fossem entrevistados, o que foi aceito pela pesquisa. Por conta da mudança, foram realizados alguns ajustes na entrevista. Por exemplo, as perguntas sobre o perfil não foram realizadas abertamente, mas sim através de formulário em que cada entrevistado inseria suas informações, preservando os dados e reafirmando nossa preocupação com o sigilo e a ética. No mais, o restante das perguntas foi realizado presencialmente e não necessitou de ajustes. Todas as entrevistas com os diretores e formadores foram realizadas de forma presencial no local de

trabalho dos respectivos profissionais e com autorização da SEMED. Em relação aos professores, a maioria foi presencial, com exceção de uma que preferiu realizar de maneira remota, via *Google Meet*.

4.4.1 Causas da migração

Os entrevistados foram perguntados sobre as causas que levaram os estudantes de origem venezuelana a migrarem ou pedir refúgio no Brasil. A intenção era saber qual o conhecimento que os professores, diretores e formadores tinham sobre a situação política e econômica da Venezuela. As causas da imigração apontadas pelos profissionais da educação foram múltiplas, mas a maioria leva para o mesmo caminho: crise política e econômica. Como observamos na seção I, ao analisarmos os tipos de migração, Rodrigues (2016) define que uma das causas da migração é a questão econômica.

O professor 1 respondeu que as causas da imigração são a troca do presidente da República e a depreciação da situação financeira: “vejo que foi a questão política deles lá com a mudança de Presidente e as dificuldades. A questão financeira, melhoria de vida, é isso que eu entendo” (Professor 1, 2023). O professor 2 seguiu o mesmo caminho e acrescentou que todos foram atingidos, independente da formação ou classe social: “E independente da formação que eles possuem, do estilo de vida, todos acabaram sendo comprometidos.” (Professor 2, 2023). No mesmo caminho, seguiram os professores 3 e 4. O professor 5 acrescentou que os venezuelanos migraram atraídos por melhores condições de vida. Os diretores também apontam as mesmas causas para a imigração.

O diretor 2 diz que os migrantes fugiram da miséria: “O país deles entrou em crise, e eles tiveram que abandonar para não morrer de fome. Vieram fugidos da miséria” (Diretor 2, 2023). Diretor 3, diretor 4 e diretor 5 também relataram causas que variavam entre a questão política e econômica. O diretor 1 apontou entre os motivos a guerra, que não acontece na Venezuela, mas parece que mesmo perguntado sobre a Venezuela, o profissional decidiu responder de forma generalizante. Porém, a sua fala é interessante, pois relata a situação em que uma criança venezuelana relata sobre a sua condição de vida:

O que a gente sabe é que há uma crise no país que eles passam, estão passando e há essa fuga, como está acontecendo no mundo todo. São guerras, são situações de governo, então esse é o motivo. A gente conversa com eles, inclusive eu na matrícula agora, tivemos o relato de uma menina que tinha uns

8 ou 9 anos e ela fala melhor o português do que a mãe e na matrícula eu perguntei: e aí, e o país de vocês? E a criança, numa maturidade pra falar, respondeu: “ah, meu país é muito ruim. Quando eu cheguei aqui, cheguei bem magrinha, bem fraquinha.” Então a criança narrando aquilo é muito triste. (Diretor 1, 2023).

Os formadores foram mais reflexivos em relação às causas que levaram ao fluxo migratório. O formador 3 disse que a crise é ocasionada por conta da política ditatorial que levou a uma recessão econômica e, conseqüentemente, deixou a classe trabalhadora sem acesso à saúde e à alimentação, que o Brasil foi escolhido por ser mais fácil de ser acessado por via terrestre. É preciso lembrar que, apesar de o Brasil ser um dos países que fazem fronteira com a Venezuela, não foi o principal destino dos migrantes e refugiados venezuelanos, mas sim a Colômbia, por ter uma fronteira mais povoada e ser um país também de língua hispânica.

Na minha opinião, o que trouxe os migrantes venezuelanos à cidade de Manaus foi a crise política enfrentada na Venezuela em função de uma política ditatorial que levou a uma grande recessão no país como um todo, onde a classe trabalhadora é muito impactada com isso, ficando sem médicos, sem comida, tendo que migrar entre os vários países. O Brasil foi escolhido com mais facilidade, tendo em vista a via terrestre e o foi o destino que acabou sendo alvo e precisam ser acolhidos (Formador 3, 2023).

O formador 1 diz que a situação de crise que acontece na Venezuela faz parte também do contexto geopolítico em que está inserida: “O problema da Venezuela e a conseqüente migração, na minha opinião, também se insere no contexto geopolítico, além do fato do regime interno político” (Formador 1, 2023). Ele continua dizendo que, além do regime político interno, que não pode ser ignorado, é preciso levar em conta os embargos sofridos pela nação sul-americana, o que afeta a população diretamente. “O problema da Venezuela se insere dentro do contexto maior que eu chamo de geopolítica. O fato de que o país está há muito tempo sofrendo embargos por conta da opção política e da gestão do Estado” (Formador 1, 2023).

O formador 4 chama a atenção para a comunidade internacional, que, segundo ele, não está dando atenção suficiente para o problema emigratório que acontece na Venezuela. E que essa “desatenção” acaba tornando o problema ainda maior: “Quando os outros países não olham para o que está ocorrendo na Venezuela, uma das conseqüências é essa: migração em massa.” (Formador 4, 2023). Outra questão levantada pelo formador, em relação às causas da imigração, é a falta de unidade dos países para tentar se chegar a uma solução para as pessoas que decidem sair da Venezuela e de como a crise afeta principalmente os mais pobres.

Eu penso que se essa geopolítica fosse mais um laço, fala-se tanto do Sul, dos Latinos, se esses irmãos realmente fossem mais interligados e colaborassem, eu penso que esse desmonte não teria sido tão grave. A gente pensa que aqui tem muita gente, mas vamos pesquisar também os outros países que receberam venezuelanos. Se chegamos ao nível de receber etnias, pessoas que vivem nas beiras dos rios, da pesca, é porque a realidade é bem grave. O que resta é abrir as fronteiras, o que não foi sempre assim e recebê-los e acolhê-los (Formador 4, 2023).

Os professores, os diretores e os formadores trazem várias causas para imigração dos venezuelanos, muitas comuns, porém os formadores foram além e refletiram sobre a geopolítica que rege as dificuldades do Estado venezuelano. Refletiram sobre o jogo de interesses das grandes potências na energia produzida por aquele país. A partir de 2013, ano em que Hugo Chávez morreu e Nicolás Maduro ascendeu ao poder, uma série de sanções contra a Venezuela foi imposta pelos Estados Unidos e pela União Europeia, sufocando a economia daquele país. Nos últimos anos, essas sanções estão, aos poucos, sendo “relaxadas”, o que permite a Venezuela voltar ao cenário internacional. Segundo notícia publicada pela BBC, o PIB da Venezuela desacelerou 75,5% entre 2014 e 2020 (Tovar, 2023, s/p).

4.4.2 Dificuldade com o idioma e interação

Na problemática “Dificuldades com o idioma e interação”, que discute a Língua Espanhola, idioma natal dos alunos de origem venezuelana, percebemos no relato de professores, diretores e formador uma grande dificuldade de interação entre os próprios profissionais e os alunos, mas também entre os alunos e os colegas de sala de origem brasileira. O professor 1 relatou que não se sente preparado para ensinar alunos de origem venezuelana, pois não tem formação em Língua Espanhola. Uma das suas alunas tenta conversar, mas não consegue. Isso faz com que haja prejuízo pedagógico.

A maioria (dos alunos) falam espanhol e a criança, por ter toda essa questão dela, de ser mais honesta, falar muito e eu não me sinto preparado, até porque eu não tenho uma formação no idioma deles. Mas, assim, percebo que a grande maioria deles. Eu tenho duas crianças que já tem um português na sala que falam mais espanhol, é difícil de entender para a gente conversar. (...) eu percebo é mais a questão do idioma. Tem uma criança na minha sala que eu percebo que ela sofre, porque ela tenta se comunicar, eu tento entender, mas é a questão da linguagem mesmo que tá dificultando. (Professor 1, 2023).

O professor 2 corrobora seu colega e diz que os estudantes interagem pouco por conta da barreira do idioma: “E eu percebo que a maioria fala pouco, a não ser que sejam estimulados” (Professor 2, 2023). O professor 3 chama atenção para a novidade que é para os estudantes de origem venezuelana essa nova realidade, em que precisam encarar um ambiente escolar totalmente novo: “a dificuldade está no idioma e aprender a lidar com essa situação” (Professor 3, 2023). Os professores 4 e 5 retomam a fala das primeiras docentes em relação à dificuldade em entender as palavras do espanhol: “alguns não conseguem entender a nossa língua, eles têm dificuldade em compreender os assuntos” (Professor 4, 2023); “alguns sons que são diferentes nos idiomas deles, principalmente os menores que estão iniciando, que a gente tá trabalhando o primeiro aninho e alguns ainda têm muito sotaque” (Professor 5, 2023).

Em relação aos diretores, a fala é mais direcionada aos pais, pois é este o público de maior contato destes profissionais. Há também relatos sobre situações que soam até engraçadas, mas que demonstram as dificuldades da falta de uma formação continuada para os profissionais que têm como público-alvo estudantes migrantes/refugiados. O diretor 5 relatou na entrevista uma situação cotidiana sobre um estudante que estava cuspiendo em outros colegas, algo que poderia ser resolvido facilmente se não fosse a dificuldade com o idioma, pois o profissional teve que pedir auxílio à internet para saber como poderia comunicar ao discente para parar de fazer aquela ação. “Aí fomos no *Google* para saber como era ‘cuspir’ em espanhol. E então falar para o aluno que ele não podia fazer aquilo” (Diretor 5, 2023).

Ao falar sobre essa situação, o formador 5 reconhece que há o problema da dificuldade dos profissionais da educação em relação ao idioma, que não ajuda na interação entre os estudantes e no próprio processo de ensino-aprendizagem. Ele relata que não há profissionais e também não há espaço suficiente para as formações e que falta um olhar mais direcionado para essa necessidade da rede ensino, que não há mais condições da Secretaria Municipal de Educação e outras instituições não dedicarem um olhar mais dirigido a esta dificuldade: “falta um olhar mais delicado em relação a isso, não temos mais como voltar atrás, não podemos mandar as crianças de volta” (Formador 5, 2023). Iremos refletir mais sobre essa lacuna sobre o idioma ao falarmos sobre o Programa Ampliando Horizontes¹³, no tópico sobre as Ações da Secretaria Municipal de Educação para a formação continuada dos profissionais da educação.

¹³ Projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação para que servidores e dependentes possam aprender outros idiomas.

4.4.3 As lacunas da Formação Continuada

Nesta problemática, buscam-se discutir as lacunas na formação continuada que levam o sistema educacional a não conseguir incluir o estudante no que se refere ao ensino-aprendizagem. Ao ser perguntado sobre as dificuldades que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus enfrenta para formar professores capazes de incluir os alunos de origem venezuelana, o formador 2 levantou várias questões, tais como: logística, estrutural, espaços formativos adequados e complexidade da própria rede de ensino, por conta do seu tamanho. Também destacou que a formação não deveria apenas contemplar professores, diretores e assessores, mas também trabalhadores do administrativo.

Eu vejo que existem muitas dificuldades, algumas associadas a questões logísticas, estruturais, espaços formativos. Diante de todos esses aspectos, ainda existe a complexidade de uma rede do tamanho da de Manaus, milhares e milhares de cursistas, se considerar somente o público de professores e professores, mas a formação continuada dentro desse Centro de Formação, dentro da DDPM, que já implica assessores pedagógicos pedagogos e pedagogas diretores e diretoras, devem ou deveria também alcançar outras pessoas como os administrativos (Formador 2, 2023).

Uma das saídas para essa questão logística seria a ampliação da formação continuada para além da DDPM, descentralizando os polos de formação, com a alternativa de usar a própria estrutura das escolas, priorizando os professores que são diretamente o público-alvo: docentes que ministram aula para estudantes de origem venezuelana. O formador 2 continua, informando que é necessário um grupo maior de formadores, além, claro, de todas as outras questões citadas no parágrafo anterior. Porém, cita propostas para melhorar a qualidade das formações oferecidas pela Secretaria. Uma das soluções é um maior número de encontros com os mesmos grupos de profissionais, que esses encontros não sejam pontuais e também faça o uso de ferramentas digitais, que já estão sendo usadas nos atuais encontros como *Google Class Room* e *WhatsApp*. Além disso, o formador pontuou o uso novas experiências exitosas, que são desenvolvidas por professores que têm alunos de origem venezuelana em suas turmas.

Para isso, exigiria que nós fôssemos um grupo maior, exigiria um espaço adequado e a política atual tem incentivado que seja formação presencial (...). E considerando tudo isso, nós temos que destacar também a rotatividade de encontros para que não sejam apenas encontros pontuais, e essa temática de acolhimento de pessoas refugiadas exige aprofundamento teórico. Essas são as dificuldades que eu vislumbro, mas nós tentamos buscar dentro dessas

dificuldades técnicas, metodologias, abordagens teóricas, trazendo experiências práticas, tudo isso mesclando, por exemplo, estar mais próximos dos cursistas via *Google Class Room*, via *WhatsApp*. Estamos tentando fazer uma abordagem, mas as dificuldades são poderosas para que a formação continuada chegue ao seu objetivo de acolher esse público. (Formador 2, 2023).

Já para o Formador 5, uma das maiores dificuldades da Secretaria de Educação é a falta de políticas públicas. Ele pontua: “Vejo que umas das maiores dificuldades da secretaria em relação ao acolhimento desse público dos venezuelanos é justamente a ausência de políticas públicas” (Formador 5, 2023). Porém, sabemos que, mesmo não havendo uma política pública municipal voltada para o público de alunos de origem venezuelana, temos uma vasta política internacional e nacional que ampara a tomada de decisão para a formação dos profissionais da educação, como descrito na seção III. O formador continua pontuando outra questão importante: a falta de comunicação intersetorial na Secretaria Municipal de Educação e a necessidade que a parceria avançasse para uma escala maior, com outros órgãos, em conjunto, para fortalecer não apenas o trabalho de formação e aliá-lo ao trabalho de acolhimento dessas crianças e adolescentes que chegam a Manaus.

Outra questão é a dificuldade também da comunicação intersetorial da secretaria, acolher esse Migrante Tem a responsabilidade da secretaria municipal, mas deveria ter um projeto que envolvesse a Secretaria Municipal de Saúde e outros setores numa escala maior, mais global, que de fato pudesse aumentar um trabalho de acolhimento e também resguardar o direito dessas crianças que chegam ao nosso país (Formador 5, 2023).

O formador 4 usou o termo “formiguinha” para descrever que a equipe, por ser pequena, não tem condições de realizar a formação continuada com todos os professores da Secretaria e que, apesar do tamanho, tentam realizar o trabalho: “aqui somos apenas uma formiguinha tentando algo dentro desse aspecto formativo. A nossa equipe é aquelas formiguinhas bem pequenas” (Formador 4, 2023). Avalia que no ano passado (2022) havia liberdade maior de trabalho com esse público, mas, por conta das políticas da Secretaria de foco nos índices do SAEB, que abarcam várias ações intituladas de Educa Mais Manaus¹⁴, essa liberdade diminuiu dentro do espaço de formação. Essas ações, segundo o formador, também são um desafio para este público: “Estamos sendo um pouco ‘artistas’ para pensar esse SAEB para os venezuelanos.

¹⁴ Projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação para melhorar o índice de aprendizagem dos alunose tem como foco o IDEB

Nós precisamos de Políticas públicas e apoio, pessoas que percebam essa necessidade e urgência, preparar a escola, preparar gestores, secretários, pedagogos, professores” (Formador 4, 2023).

O formador 5 reconhece que já há uma política em relação ao assunto, mas também pontua a falta de políticas mais regionais para, segundo ele, deixar esse direito “mais claro”. Ele ainda destaca que o direito do migrante/refugiado fica dependente de parcerias com as OSC, que realizam um trabalho que deveria ser do Estado, como a Repórter Brasil, através do Projeto Edumigra, citada como incentivadora de uma formação inicial a professores e diretores que têm estudantes venezuelanos em suas unidades escolares: “o trabalho fica muito dependente dessa ligação de ONGs. Precisou a Repórter Brasil e Edumigra, do trabalho escravo para chegar à nossa secretaria para estabelecer um acordo, começar esse movimento” (Formador 5, 2023).

Segundo o site da OSC Repórter Brasil, o programa “Escravo, nem Pensar!” foi o responsável por implementar a plataforma Edumigra (Formação de Professores(as) para a Garantia do Direito à Educação de Crianças e Adolescentes Refugiados e Migrantes), em parceria com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância), SEDUC (Secretaria Estadual de Educação do Amazonas) e SEMED (Secretaria Municipal de Educação). O objetivo da ação é “promover a reflexão sobre os movimentos migratórios e a acolhida de pessoas migrantes nas escolas das redes municipal de Manaus e estadual do Amazonas” e foi implementado em duas etapas: “a formação de educadores e técnicos pedagógicos de ambas as redes e a disponibilização de uma plataforma de educação à distância sobre direitos migratórios e trabalho escravo para professores, gestores escolares e demais profissionais da Educação.” Dentro do programa “Escravo, nem Pensar!” foi criada uma plataforma chamada de “Edumigra”, que é a ferramenta para as formações.

A plataforma Edumigra conta com uma metodologia autoinstrucional, por meio da qual a pessoa acessa e estuda o material de forma autônoma. A formação assíncrona está dividida em seis módulos que compreendem conteúdo conceitual, exercícios para compreensão e apropriação do conteúdo, e questões provocadoras que estimulam o pensamento sobre a temática da migração e assuntos correlatos. No ambiente virtual, são disponibilizados materiais de apoio, com sugestões de leituras, sites, cartilhas, vídeos e relatórios informativos. (Escravo, nem pensar, 2021).

O formador 5 chama atenção para a falta de políticas públicas que interferem na produção de uma formação voltada diretamente para os profissionais da educação, pois, segundo o entrevistado, essa lacuna faz com que essa tarefa fique a cargo de OSC e o Estado

seja um coadjuvante no processo: “o trabalho fica muito dependente dessa ligação de ONGs. Precisou, a Repórter Brasil e Edumigra, do trabalho escravo para chegar à nossa secretaria para estabelecer um acordo, começar esse movimento” (Formador 5, 2023). Também chama atenção que a política não pode simplesmente focar no direito da matrícula, mas sim no acolhimento do estudante: “Acolher não é só colocar na escola, acolher é algo muito mais denso, mais profundo, acolher é respeitar a cultura dessa criança, respeitar a sua linguagem, todo esse arcabouço cultural que ela traz” (Formador 5, 2023).

O formador 3 faz críticas ao que ele chama de “miopia institucional” ao falar sobre os órgãos que deveriam se organizar para resolver as novas demandas da sociedade, como as crises migratórias, e não o fazem. “No meu entendimento, eu vejo que uma das dificuldades é a quase uma miopia institucional. Quando a instituição precisaria ter uma espécie de [inaudível] que perceba essas demandas e ao mesmo tempo ir tomando providências” (Formador 3, 2023). O entrevistado continua dizendo que seria importante a Secretaria Municipal de Educação de Manaus ter uma gerência voltada apenas para a diversidade, que tivesse um olhar para o processo da imigração, com pessoas preparadas para pensar ações dentro da SEMED.

Penso que seria importante que a secretaria já tivesse uma gerência de diversidade com uma direção voltada para esse olhar da migração, com pessoas que estivessem prontas a pensar esse processo para tomar providências e que a formação seja um braço desse processo. Eu acredito que uma gerência que estivesse voltada para pensar isso, de construir um planejamento, um cronograma de atividades de modo sistemático, resolveria essa falta de percepção que cresce, que de certa forma vai interferindo nos resultados finais do processo. (Formador 3, 2023).

O formador 3 também faz uma reflexão sobre os impactos que a suposta falta de políticas adequadas na formação continuada dos profissionais da educação e a não inclusão efetiva dos alunos pode gerar nos resultados da rede municipal de educação da cidade de Manaus: “Você imagina 7 ou 8 mil alunos imigrantes na cidade de Manaus, que representam em torno de 2,5% do público geral de alunos. Isso interfere no resultado final do Ideb? Certamente” (Formador 3, 2023). Para isso, reafirma a necessidade de ter pessoas preparadas, que pensem em políticas dentro da própria rede; e que hoje o número de migrantes/refugiados pode parecer pequeno, mas que isso vai se asseverar daqui a alguns anos:

Ainda é pequeno, mas isso vai se asseverar. Se você calcular isso daqui a 5 anos, você tem um problema mais grave. Então é preciso que se tenha uma atenção maior e que se tenha pessoas disponíveis a pensar e atender essas

novas demandas, esses novos cenários e a partir daí tentar trabalhar para minimizar esses impactos no futuro (Formador 3, 2023).

Em relação à formação continuada, as primeiras demandas foram a falta de espaço, a dificuldade de logística, a falta de políticas públicas, sendo esta muito dependente de ações de OSC (Organizações da Sociedade Civil); e também a falta de um setor específico dentro da SEMED para que pensasse e colocasse em prática políticas da Secretaria que ajudariam a efetivar a formação continuada dos profissionais da educação que estão diretamente ligados a alunos migrantes/refugiados.

4.4.4 As lacunas na formação acadêmica

Essa problematização foi uma surpresa, pois não se esperava que a pesquisa adentraria a formação inicial dos professores. A universidade, local de formação dos docentes que estão em sala de aula com os alunos de origem venezuelana, também foi objeto de reflexão por parte dos profissionais que foram entrevistados. O nosso principal foco de estudo é a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, mas os cursos que formam professores também influenciam no trabalho docente que chega às escolas do município de Manaus.

Dois entrevistados tocaram neste ponto: um professor e um formador. Confesso que esse ponto me deixou surpreso, pois eu ainda não havia, até aquele momento – não sei se por parcialidade ou por ingenuidade – pensado na possibilidade de discutir o espaço universitário. Então, sentado a pouca distância, o professor me trouxe a uma realidade que deveria ser objeto de análise. Poucos dias depois, um formador me atinge com a mesma realidade e consolida, ali, o que viria a ser a problemática “Deficiências na formação acadêmica” e que trará as observações destes dois profissionais.

O professor 2 foi o único profissional da educação, lotado em uma unidade de ensino, que falou sobre o assunto da formação inicial e suas dificuldades em usar o que foi aprendido na graduação para a prática em sala de aula. O professor relatou que foi na prática que descobriu as dificuldades de ser docente em uma sala com estudantes migrantes ou refugiados. Essa questão levantada aqui inicialmente se levou a uma reflexão também sobre o trabalho que é desenvolvido na universidade, na formação inicial, e como esse espaço acadêmico pode ajudar os professores que já estão formados e aqueles que ainda irão se formar.

Eu sou formada na UFAM, lá a gente tem uma base teórica do que a gente vai vivenciar, só que quando a gente vem pra prática é totalmente diferente. A gente pensa que vai ser assim, mas no dia a dia, na parte dos migrantes, a gente fica assim em um conflito muito grande, pois não saímos totalmente preparados, é só mesmo quem está no piso da sala de aula que vai aprender, né? (Professor 2, 2023)

O segundo profissional a tocar no assunto foi o formador 1, que refletiu sobre o papel da universidade na formação dos professores que atuarão em salas com alunos migrantes/refugiados. Diz que a formação continuada neste campo é um desafio para a Secretaria Municipal de Educação, pois esses docentes não têm uma base para trabalhar com esse público de estudantes: “Para a formação, e que é um desafio para nós da secretaria, é algo que transcende a própria secretaria, pois os professores que hoje trabalham com alunos de origem venezuelana não tiveram a base na graduação para trabalhar com esse público” (Formador 1, 2023).

Ele continua a dizer que o trabalho realizado pela DDPM é um trabalho “paliativo”, pois não resolverá os problemas de formação dos docentes: “Eu diria que o trabalho que a gente faz aqui na DDPM é um trabalho de improviso, até um paliativo, porque se nós olharmos os países que já têm experiência com a imigração, eu diria que já está no currículo dos professores que estão se formando aprender outras línguas, saber de outras culturas” (Formador 1, 2023). Para o formador, é necessário que os docentes tenham conhecimentos culturais e de outros idiomas que o ajudem no seu dia a dia na sala de aula, e isso deve ser algo advindo da formação inicial. Por isso, ele diz que a formação desse público de professores “transcende a Secretaria Municipal de Educação”. Porém, ele afirma que a SEMED precisa criar políticas públicas urgentes para diminuir as deficiências de formação dos professores.

Então aqui está uma dificuldade que eu acredito que transcende a própria secretaria. Porém, é a secretaria que está aí e precisa fazer alguma coisa para resolver essa demanda, mas é uma urgência a criação de políticas públicas porque é um direito, mas como lidar com essa realidade em sala de aula? Como um professor ou uma professora vai lidar com uma realidade em sala de aula que não aprendeu? que não sabe? Não compreende antropologicamente, por exemplo, a cultura, de que realidade vem essas pessoas ou elementos religiosos que aparecem de outras culturas. (Formador 1, 2023).

Apesar de válidas, é necessário entender que existem dois tipos de formação: a inicial e a continuada. A formação inicial de professores, que se faz dentro dos cursos de graduação, não

tem a capacidade de agregar todas as nuances e demandas que surgem na sociedade. Para isso, a formação continuada é necessária. Precisa-se agregar aos currículos questões que surgem no interior da docência e da gestão educacional. Porém, a formação continuada precisa ter a estrutura mínima, a fim de que todos os agentes possam trabalhar e contribuir com as necessidades educacionais.

4.4.5 Alfabetização de estudantes migrantes

A alfabetização é um problema antigo do sistema educacional brasileiro. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, citado pela Agência Brasil, “no Brasil, 11 milhões de pessoas são analfabetas. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem aomenos um bilhete simples” (Tokarnia, 2021, s/p). Segundo o Plano Nacional de Educação, do decênio de 2014 a 2024, o país precisa erradicar o analfabetismo até o último ano de vigência do plano.

Sabemos que a pandemia piorou um problema que já era crônico. Segundo reportagem da CNN, o número de crianças entre seis e sete anos que não sabiam escrever aumentou cerca de 66,3%. Os dados da notícia são da organização Todos Pela Educação com base na PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao todo, 2,4 milhões de crianças brasileiras não estão alfabetizadas nesta faixa etária. O número corresponde a quase metade (40,8%) do grupo inteiro (Corrá e Alves, 2022, s/p).

Para os professores de estudantes de outras nacionalidades, a questão da alfabetização também é um desafio, principalmente para os docentes que não dominam a língua materna do estudante e torna-se uma dificuldade dupla: nem os estudantes estão alfabetizados em língua portuguesa nem os docentes estão alfabetizados em língua espanhola. Segundo Galdino e Santos (2018), os estudantes de outras nacionalidades, ao se mudarem para o Brasil, acabam tendo dificuldades em assimilar a língua portuguesa e, ao tentar verbalizá-la em sala de aula, os desvios dessa fala acabam sendo confundidos com falas “erradas”. Existe, então, um grande desafio formativo para os professores: não apontar desvios como erros e desincentivar os discentes a falar o seu idioma ou aprender a língua portuguesa.

Quando estrangeiros se mudam para o Brasil, uma das primeiras decisões tomadas é a de colocar seus filhos em uma escola, claramente as crianças e adolescentes têm muita dificuldade em conciliar sua língua materna com a língua do país em que estão vivendo, ou seja, a criança ou o adolescente não conseguem falar as duas línguas ao mesmo tempo e o resultado disso é a fala de um português com desvios das regras gramaticais, porém os praticantes de preconceito linguístico denominam esses desvios como “errado”. (Galdino e Santos, 2018, p. 12)

Ao relatar que recebeu uma aluna não alfabetizada, o professor 3 sinaliza que realizou um projeto de alfabetização com a discente e com a família. As estratégias passavam por jogos e danças. Segundo o entrevistado, havia também dificuldades com as atividades que eram enviadas para casa, pois a mãe não tinha o domínio da língua portuguesa e também não conseguia ajudar a filha. Além dos jogos e das danças, o professor também usou a estratégia de enviar imagens adicionadas a nomes, para que a estudante associasse e realizasse a atividade:

Sim, mas, por exemplo, esta aluna que havia acabado de chegar tinha dificuldade, mas a mãe que também havia acabado de chegar e também tinha a mesma dificuldade. Quem vinha intermediando era geralmente uma tia que já estava aqui no Brasil há mais tempo. Então, inclusive, eu fiz um projeto de alfabetização na escola. A gente ensinou a fazer alguns jogos para ver se ela dançava, pois ela não estava alfabetizada e aí eu convidei a sua mãe e essa tia para aprender a jogar os jogos para que a gente pudesse ter o melhor desenvolvimento da aluna com o apoio da família. Mas, muitas vezes, até as atividades que eu enviava para casa era complicado para a aluna, pois a mãe não sabia como ajudá-la. Ela trazia a atividade e dizia que a mãe dela não compreendia. Eu mandava, por exemplo, nomes escritos com a imagem para ver se ela identificava, mas, como eu disse, a gente teve dificuldade também pela mãe não ter o domínio da língua portuguesa. Então era mais complicado para mãe ensinar a aluna em casa. (Professor 3, 2023).

O entrevistado continua dizendo que, mesmo que o estudante tenha um conhecimento prévio, ele vai ter dificuldade em se alfabetizar em língua portuguesa. Segundo ele, a maioria dos estudantes de outras nacionalidades não alfabetizados ficam atrás dos estudantes brasileiros em relação à alfabetização. O sucesso para o processo seria, segundo o docente, o nível de conhecimento, o tempo em que ele está no país e o quanto ele já compreende da língua portuguesa.

Mesmo que ele venha com conhecimento, é mediano, vamos dizer assim, na alfabetização. Aqui muda, muda toda a linguagem para eles, então dificulta. Eles sempre acabam ficando um pouco mais atrás do que os brasileiros. Já alguns professores falaram assim, os meus alunos venezuelanos são mais

inteligentes que os brasileiros, então tem muito disso, depende do nível que ele vem de conhecimento e do quanto ele já compreende a língua portuguesa, o tempo que ele já está aqui. (Professor 3, 2023).

O professor 4 relata não ter dificuldade em trabalhar com os alunos de origem venezuelana, pois realizou o curso de língua espanhola pelo programa Ampliando Horizontes, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação. Porém, o entrevistado traz outra condicionante acerca da alfabetização e da linguagem: os alunos indígenas. Segundo a ACNUR, em 2022 eram cerca de 7 mil indígenas venezuelanos, a maioria deles da etnia Warao. “ACNUR estima que existam mais de 7.000 indígenas venezuelanos no território brasileiro, sendo que 819 já foram reconhecidos como refugiados pelo Governo Federal. Outros 3.763 (51%) aguardam a análise do seu pedido de refugiado” (ACNUR, 2022, s/p).

Segundo o professor, as suas colegas ministram aulas, e os alunos não entendem a língua espanhola: “os outros professores tinham dificuldade com a língua espanhola, porque algumas não sabem, não conhecem a língua” (Professor 4, 2023). Essa dificuldade aumenta quando os docentes têm alunos da etnia Warao em suas turmas, pois “quando eles falam a língua Warao fica ainda mais difícil. Então existe essa dificuldade de ministrar por não compreenderem o que eles estavam falando” (Professor 4, 2023).

4.4.6 Estudantes indígenas (Warao)

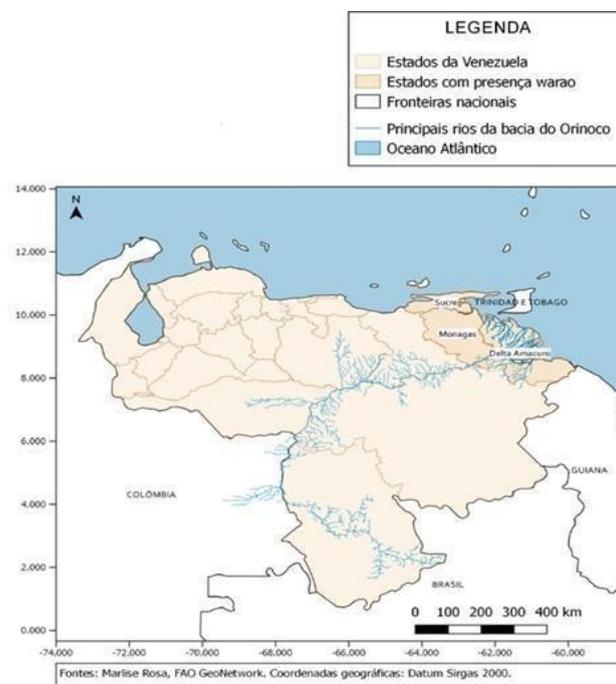
Os Warao não são a etnia mais populosa da Venezuela. Essa posição pertence aos Wayuu (Guajiro) com cerca de 413 indivíduos autodeclarados, porém, os Warao são povo mais antigo da Venezuela, ocupando o território há cerca de oito mil anos e, segundo dados da ACNUR, é a etnia indígena que mais imigra para o Brasil (ACNUR, 2022, p. 13). Desse modo, foi importante reunir algumas informações que nos ajudaram com dados básicos sobre a sua história, deslocamentos e estratégias de sobrevivência. Segundo Censo de 2011, a população estimada era em torno de 49 mil pessoas Warao na Venezuela, os quais ficavam localizados no delta do rio Orinoco, que inclusive tem o seu nome originado de uma palavra do idioma Warao: “Wirinoko, em que Wiri significa onde remamos e Noko, lugar” (ACNUR, 2022, p. 13).

Como abordado no tópico 4.3.4, há imigração de indígenas de origem venezuelana, a maioria da etnia Warao, porém, outros povos indígenas também compõem essa parcela de migrantes. Segundo a ACNUR, 70% pertencem à etnia Warao; 24% à etnia Eñepá; 1%, à Kariña; e 1%, à Wayúu. Apesar de serem diferentes grupos étnicos, percebeu-se nas entrevistas

que a identificação se concentrou na etnia Warao. Não sabemos se pelo fato de todos os alunos de determinada unidade pertencer à etnia ou por realmente haver uma generalização do nome, por serem o maior grupo.

Crianças e adolescentes representam quase metade desta população, que é composta por diferentes grupos étnicos: Warao (70%), Pemón (24%), Eñepá (3%), Kariña (1%) e Wayúu (1%). A maioria da população indígena venezuelana se concentra nos estados de Roraima, Amazonas e Pará, mas diversos grupos da etnia Warao continuam seu deslocamento para outras regiões do país. (ACNUR, 2022, s/p).

Figura 11: Localização dos Warao



Fonte: ACNUR

Os Warao começaram a chegar ao Brasil em 2014, mas a sua presença começou a ser expressiva a partir de 2016, por conta do declínio da situação econômica e política da Venezuela e seus diversos desdobramentos como “desabastecimento de produtos básicos, hiperinflação e aumento da violência” (ACNUR, p. 23). Primeiramente, os indígenas se deslocaram para Boa Vista, mas, após diversos fatores como propagação do discurso que desestimulava a doação de dinheiro; as condições dos abrigos; os conflitos com venezuelanos não indígenas; problemas com a alimentação; dificuldade em conseguir trabalho e a alta concorrência para vender artesanato (ACNUR, p. 24), começaram a ir para outros centros urbanos como Manaus e cidades do Centro-Sul do país.

Figura 12: Histórico da presença Warao no Brasil.



Fonte: ACNUR

Um dos diretores entrevistados contou que viu, já em horário avançado, uma criança que estudava em sua unidade de ensino em um semáforo (em Manaus, usa-se a expressão “sinal”) acompanhada da mãe e pedindo dinheiro. “A gente passa no sinal e vê um aluno da [nome da escola – parte subtraída por questões éticas] no sinal 11h da noite” (Diretor 2, 2023). Essa prática, que de fato traz vulnerabilidade aos pais e, principalmente, às crianças, também é citada no relatório elaborado pela ACNUR. A década de 1990 foi marcada por uma epidemia de cólera nas comunidades Warao, o que levou vários indivíduos à cidade venezuelana de San Félix para pedir ajuda governamental e, espontaneamente, a população começou a ajudá-los com dinheiro. Dentre eles, as mulheres perceberam que poderiam tirar algum sustento em momentos de escassez monetária.

O relatório faz uma ponderação importante: “a presença das crianças junto aos seus familiares enquanto pedem dinheiro nas ruas, o que, embora represente um problema para a sua proteção, não deve ser simplesmente compreendido como negligência ou exploração” (ACNUR, p. 20). Segundo reportagem de Fabio Zuker (2020), da National Geographic, sobre o assunto, “devido à dupla dificuldade linguística, conseguir empregos formais é quase impossível, empregos esses aos quais imigrantes venezuelanos não-indígenas conseguem aceder, ainda que com dificuldades” (Zuker, 2020, s/p). Sendo assim, mais uma barreira para a inserção no mercado de trabalho.

Deve-se considerar, porém, que embora seja a solução encontrada pelos Warao diante do contexto de escassez de alimentos e recursos, em muitas ocasiões ela é contrastada ao desejo de acesso ao mercado de trabalho, tanto por homens como por mulheres. Há relatos de cansaço e de insatisfação diante da necessidade de, continuamente, pedir dinheiro nas ruas, inclusive porque os próprios indígenas entendem que se trata de uma atividade de risco, devido à exposição ao sol, a outras intempéries, ao tráfego de veículos, ao risco de violência urbana e ao racismo. (ACNUR, 2022, p. 20)

Não podemos confundir a prática de pedir dinheiro nas ruas como uma prática cultural do povo Warao. Isso seria reduzir sua construção histórica e cultural e alimentar preconceitos contra a população indígena, pois essa afirmação não leva em conta as diversas intervenções pelas quais este povo passou ao longo da sua história. Ela é “uma estratégia adaptativa desenvolvida no contexto urbano” (ACNUR, 2022, p. 20) a que os Warao foram submetidos. Antes da colonização, esse grupo indígena vivia em locais de pântanos, coletavam frutas e pescavam (ACNUR, 2022, p.14). Após a chegada dos espanhóis, os Warao se mantiveram na sua vida tradicional até a segunda década do século XX, quando começaram a migrar para centros urbanos. Nesse momento, o Estado venezuelano delegou a missão de “civilizar” os Warao aos missionários católicos, que lhes introduziram a agricultura.

Embora os Warao tenham se adaptado facilmente ao novo ambiente, a longo prazo, a mobilidade em direção a outros assentamentos gerou mudanças profundas em seu modo de vida, induzindo-os ao trabalho assalariado e à substituição da alimentação tradicional por uma dieta nutricionalmente mais pobre (ACNUR, 2022, p. 15).

Na década de 1960, o governo venezuelano decide represar o rio Manamo para evitar que uma área agricultável fosse inundada. Essa ação do Estado venezuelano mais uma vez afetou o seu modo de vida e intensificou a sua ida para os centros urbanos. Em 1976, com a impossibilidade do rio Orinoco desaguar no rio Manamo, ocorreu uma grande enchente que resultou na morte de muitos Warao. Na década de 1990, a estatal de petróleo venezuelana juntamente com a *British Petroleum* decidem explorar o delta do rio Orinoco, afetando ainda mais a vida da população originária e introduzindo doenças sexualmente transmissíveis, prostituição, bebidas alcoólicas e drogas ilegais (ACNUR, 2022, p. 16).

Como já falamos, a década de 1990 foi marcada pela epidemia de cólera, que os fez mais uma vez procurar os centros urbanos. “A cólera, no imaginário popular, estava diretamente associada à pobreza, sendo tratada como um ‘problema indígena’” (ACNUR, p. 17), o que fez com que a violência contra o povo Warao aumentasse. Ao chegarem a Manaus, os Warao foram

acolhidos em abrigos oferecidos pela prefeitura de Manaus e pelo governo do estado do Amazonas em parceria com a ACNUR. Primeiramente, os migrantes se concentraram perto da rodoviária de Manaus, embaixo do viaduto do bairro de Flores. Depois, abrigos foram inaugurados, como o que se situa na região do bairro Tarumã, em julho de 2020; outro no bairro do Coroadó, inaugurado em 2017; além de outros locais apoiados por OSC ou por entidades religiosas.

O professor 4, em relação aos Warao, disse que a maior barreira é a língua indígena, mas diz que aprendeu com os alunos algumas palavras da língua indígena, que construiu uma troca cultural: “muitos eram da etnia Warao, então de vez em quando eles falaram o Warao e eu fui aprendendo algumas palavras, uma troca” (Professor 4, 2023). Destacamos que a língua Warao não pode ser posta como um elemento fundamental da problemática de inclusão de estudantes indígenas de origem venezuelana, visto que Manaus é uma cidade com fortes origens nos povos originários e tem na rede municipal escolas indígenas. Em relação a trocas culturais, o diretor 2 diz que realiza anualmente um “bailinho de carnaval” na sua unidade escolar, e os alunos vão caracterizados para o evento. No evento que ocorreu neste ano, uma das alunas apareceu com uma vestimenta que o entrevistado diz parecer com algo que remete à cultura Warao:

Agora nós fizemos o bailinho de carnaval e veio uma menina e ela tem todas as características, porque tem umas que parecem com a gente mesmo, mas ela não, não sei se ela é da etnia [warao] e ela veio com a fantasia que eu, só de olhar, soube que era uma fantasia da cultura deles, o vestido, a forma como ela veio, eu achei assim muito legal. (Diretor 2, 2023).

Este subtópico, dedicado integralmente aos Warao, toca em certos preconceitos que rondam a cultura deste povo originário, buscando resgatar um pouco da sua história, das arbitrariedades promovidas pelo Estado venezuelano e da sua luta pela sobrevivência. Se acolher os migrantes/refugiados de origem venezuelana é um grande desafio para a formação continuada de professores da rede municipal de Manaus, incluir os Warao se torna uma questão ainda maior, que precisa ser discutida com todas as nuances que ela merece. Ao mesmo tempo, a presença de estudantes indígenas em escolas de Manaus não pode ser considerada algo absolutamente novo ou que cause estranhamento, pois o Amazonas, além de reconhecer oficialmente 16 línguas indígenas, tem a presença de ao menos 04 comunidades indígenas na área urbana de Manaus.

4.4.7 Acompanhamento dos pais

O acompanhamento dos pais foi uma das perguntas realizadas aos professores e também aos diretores. O objetivo era entender a percepção dos profissionais da educação em relação ao quanto esses alunos eram acompanhados pela sua família, levando em conta todas as dificuldades encontradas por conta da moradia, do trabalho precarizado, da falta de tempo, da inserção da informalidade e da falta de direitos que abrange a grande maioria dos pais de alunos de origem venezuelana que estão nas escolas da rede municipal da cidade de Manaus.

Ao responder à pergunta, o professor 1 diz que o acompanhamento dos pais migrantes é maior até do que dos pais brasileiros: “Têm crianças, nossas mesmo, daqui, que a gente não percebe tanto esse acompanhamento. Já os venezuelanos não, que eu percebo que realmente os pais estão acompanhando, procuram estar perguntando do dia a dia” (Professor 1, 2023). O professor 2 responde que a grande dificuldade está no idioma, que toda a realidade educacional brasileira é uma novidade também para os pais e que o aprendizado é mútuo: “Na minha experiência, alguns se dispõem sim a fazer, mas a dificuldade está no idioma e aprender a lidar com essa situação, pois também é algo novo pra eles. Então o aprendizado está sendo da nossa parte, como da parte deles” (Professor 2, 2023).

O professor 3 respondeu na direção que não vê muita diferença entre o acompanhamento dos pais de origem venezuelana e dos pais brasileiros. Que as situações de dificuldade são muito semelhantes, que uns acompanham mais de perto e outros, de fato, negligenciam o acompanhamento escolar dos filhos. Ele conta uma experiência que teve com uma mãe migrante que só foi conhecer ao final do ano letivo, que os alunos de origem venezuelana dizem que os pais não têm tempo por causa do trabalho e que não podem ir à escola nos momentos em que eram realizadas as reuniões com os pais.

Alguns pais fazem o acompanhamento, já outros não. Por exemplo, tive uma mãe que eu só fui conhecer ao final do ano letivo, porque foi na reunião buscar o boletim. Então assim, são situações que são iguais aos alunos brasileiros, uns (pais) acompanham mais de perto e outros que não acompanham. As alunas justificavam sempre no sentido de que os meus pais estão trabalhando, “a minha mãe não pode”. Eles falavam isso. (Professor 3, 2023).

O professor 4, assim como o professor 2, responde que a dificuldade que tem com os pais é a questão do idioma, mas, no caso específico, a língua portuguesa. Ao falar sobre o acompanhamento dos pais, o docente foi mais abrangente que as suas colegas. Disse que a falta

de domínio da língua portuguesa por parte dos migrantes/refugiados tem como consequência a falta de compreensão dos exercícios propostos para a casa. Neste caso, o próprio professor tem que auxiliar os alunos também no dever de casa: “Parcialmente. Como alguns não conseguem entender a nossa língua, eles têm dificuldade em compreender os assuntos, então a gente tenta auxiliar o aluno para que ele mesmo consiga fazer os exercícios” (Professor 4, 2023). O professor 5 respondeu que apenas alguns pais fazem o acompanhamento, mas que, no geral, a situação é bem difícil: “Alguns, outros não, situação bem difícil” (Professor 5, 2023).

Os diretores foram mais detalhistas em relação ao acompanhamento que os pais de origem venezuelana fazem de seus filhos. Porém, é preciso diferenciar as características das informações dos dois públicos. Os professores relataram questões mais pedagógicas, os diretores tendem a focar em questões administrativas como, por exemplo, a matrícula. O diretor 5 disse que não há acompanhamento dos pais; o diretor 2 respondeu que os pais migrantes/refugiados venezuelanos fazem o acompanhamento parcial de seus filhos por causa da própria situação social de vulnerabilidade, emprego, etc.: “Eles fazem na medida do possível, porque também é difícil pra eles, mas eles estão presentes.” (Diretor 2, 2023). O diretor 3 segue a mesma linha, diz que tem com os pais venezuelanos os mesmos problemas que tem com os pais brasileiros: “Parcialmente. Os mesmos problemas que nós temos com os pais brasileiros nós temos com os pais venezuelanos” (Diretor 3, 2023).

Deixei para o final as respostas dos diretores 1 e 4, pois foram as que mais nos deram informações sobre o assunto, além de relatarem, ao longo das respostas, outras situações que abrangem a gestão de uma escola com alunos de origem venezuelana e que podem afetar na inclusão dos estudantes origem venezuelana. O diretor 4 diz que o interesse dos pais de alunos de origem venezuelana não está em acompanhar, mas sim em conseguir a matrícula: “Não, eu vejo o interesse para conseguir a matrícula. Acompanhamento não” (Diretor 4, 2023). O diretor 1 vai na contramão da resposta anterior, relata que, na maioria dos casos, os pais acompanham seus filhos: “na maioria das vezes sim” (Diretor 1, 2023).

Tem uma coisa que é necessário a gente falar que realmente é a formação dos professores. É algo que precisa, até na questão da língua, não sei se, de repente, a Secretaria poderia dar um melhor suporte. Quando você vai para um país, você vai atrás das palavras-chave para poder sobreviver, a mesma coisa é o professor. Quando eles entraram, fizemos o painel sobre os dois países (Venezuela e Haiti), com as bandeiras, com os símbolos, aí nós fizemos uma Feira de Ciências. Uma das salas era sobre a diversidade, a inclusão deles (Diretor 1, 2023).

O diretor 5 relatou uma situação diferente em relação ao acompanhamento dos pais. Ela diz que a sua unidade de ensino fica próxima de um abrigo para migrantes e refugiados venezuelanos. Por causa dessa situação, o contato com os pais é substituído pelo contato com a assistente social, ele não soube explicar de qual órgão pertence a profissional, mas que o contato com os pais é raro. “Por eles serem do abrigo, quem acaba vindo procurar informações sobre o desempenho educacional é a assistente social do abrigo. Muito raramente tem esse convívio de pais do abrigo” (Diretor 5, 2023).

Percebe-se que as respostas sobre o acompanhamento dos pais de alunos de origem venezuelana são contraditórias. Alguns profissionais dizem que há acompanhamento; outros, que não há, ou que há o acompanhamento, mas o idioma é uma dificuldade que precisa ser superada para a comunicação entre pais e profissionais da educação. Uma das soluções, como relatada pelo diretor 1, é aproximar os pais de alunos de origem venezuelana com os profissionais da educação, fazendo-os com que se sintam parte da comunidade escolar, como de fato devem ser.

4.4.8 Xenofobia

A xenofobia é um dos desafios encarados pelos migrantes que chegam ao Brasil. Nesta tese, mostramos a reportagem do jornal *El Pais* intitulada “O monstro da xenofobia ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil”, de 2018. No dia 18 de agosto daquele ano, um grupo de brasileiros adentrou o acampamento em que migrantes/refugiados venezuelanos se abrigaram e o destruíram. A reportagem trazia uma constatação “de um lado, o desesperado êxodo venezuelano. De outro, a falta de preparo do Brasil para lidar com os novos refugiados. (Mendonça, 2018, s/p).

A motivação para o ataque cometido em Pacaraima, primeira cidade brasileira após a fronteira com a Venezuela, foi o roubo e a agressão que um comerciante da cidade sofreu supostamente de venezuelanos. Após o episódio, 1200 migrantes/refugiados venezuelanos foram expulsos da cidade, tornando a caminhada imigratória ainda mais complicada do que naturalmente é. Em outra reportagem do *El Pais* intitulada “Roraima à flor da pele”, também de 2018, uma migrante relata: “Não são poucos os moradores que passam aqui nos insultando, gritando de moto coisas do tipo: ‘Voltem ao seu país! Ladrões! Filhos da p***!’” (Mendonça, 2018, s/p).

Na cidade de Manaus, *locus* desta pesquisa, também há relatos de xenofobia. O preconceito, no entanto, não está apenas nas agressões verbais ou ataques, mas também na marginalização social e financeira a que os migrantes/refugiados venezuelanos são submetidos. Em reportagem do jornal amazonense “Em Tempo”, de 2022, a repórter Maiara Ribeiro traz a fala de alguns migrantes que, por conta da sua origem, têm que se submeter a trabalhos precarizados para conseguir sobreviver, pois não conseguem se empregar em suas áreas de formação.

Um migrante venezuelano identificado na reportagem como César, de 26 anos, formado em engenharia de petróleo, tornou-se carregador no porto de Manaus e relata: “Eu nunca trabalhei como carregador antes. É um trabalho difícil, e muitas vezes não conseguia um real pelo serviço porque muitas pessoas se recusaram a pagar”. A reportagem destaca que “o preconceito e a xenofobia foram grandes e, devido ao fato de o Brasil também estar em crise, César não conseguiu bons empregos, o que o fez optar por algo mais ‘simples’, devido à necessidade de sobrevivência” (Ribeiro, 2022, s/p).

Ao serem perguntados sobre casos de xenofobia nas escolas municipais em que atuavam, os profissionais da educação deram respostas diferentes, que demonstram a complexidade e as nuances que estão por trás do preconceito. O professor 1 e o professor 4 disseram que nunca viram episódios xenofóbicos em suas turmas. O professor 2 disse que nunca observou episódios de preconceitos, mas diz “achar difícil o idioma e isso se tornar uma barreira entre eles. Apenas isso” (Professor 2, 2023). O professor 3 diz que nunca presenciou nada. Caso tenha acontecido, não soube: “Não. Eu assim não presenciei nada, não soube de nenhuma história. Se houve, eu não soube” (Professor 3, 2023). O professor 4 disse que não houve episódios na sua turma porque sempre “trabalhei essa parte” (Professor 4, 2023), revelando na sua fala a tensão que existem sobre esse tema.

O professor 4 continua dizendo: “Se você observar, os venezuelanos sofrem xenofobia devido à fala, ao formato do rosto, tudo isso pra eles é uma forma de *bullying*. Então não importa em qual etapa do ensino você está, vai existir o *bullying* em relação aos venezuelanos” (Professor 4, 2023). O docente afirma que as causas do preconceito contra os estudantes de origem venezuelana são a origem e o idioma e que, não importa o ano de ensino em que se encontram, sempre o risco da xenofobia vai existir.

Em relação aos diretores, o diretor 1 foi o único que relatou casos de preconceito em sua unidade de ensino. Ele relatou que a questão xenófoba era mais aparente quando havia migrantes/refugiados haitianos, que chegaram a Manaus antes dos venezuelanos, por volta de

2011, após o grande terremoto que atingiu o país caribenho: “Como eu já estou aqui há um certo tempo na escola, eu percebia, e os professores também, que na época que os haitianos estiveram aqui, também temos haitianos, eu percebia muito mais uma relação diferente do que com que eles (os venezuelanos)” (Diretor 1, 2023).

Ele continua contando uma experiência que vivenciou não com estudantes de origem venezuelana, mas sim com uma estudante de origem haitiana: “Eu cheguei a presenciar uma situação com uma menina haitiana e eu fiquei: ‘Meu Deus, eles são só crianças’. Eles estavam em uma fila e realizaram *bullying* com a estudante, e os alunos brasileiros empurravam a aluna para a fora da fila” (Diretor 1, 2023). Porém, em relação aos venezuelanos, ele afirma que nunca viu nada: “Agora com eles [venezuelanos] eu nunca ouvi professor nenhum [reclamar sobre casos de xenofobia]” (Diretor 1, 2023).

Em relação aos formadores, um relato nos chamou atenção. O formador 3 fez reflexões importantes sobre a questão discutida neste tópico. Ele diz que “[os brasileiros] não estavam e não estão preparados. Quando se trata da língua falada, quando se trata da cultura, de receber o outro, da cultura do outro, como está o meu olhar, e infelizmente mais ainda com essa questão do preconceito e do não aceitar” (Formador 3, 2023). Após isso, relata o caso de um professor da rede municipal de Manaus que comemorou o fato de uma criança ter deixado de falar espanhol, sua língua mãe:

Ontem nós tivemos um relato de um professor que comemorou que o aluno não falava mais espanhol em sala de aula. O certo seria não comemorar a perda cultural da criança, mas, sim a troca com as outras crianças que estudam naquela sala de aula. A gente percebe nesses fatos que vários profissionais não estão preparados para receber esses alunos. (Formador 3, 2023).

Podemos constatar que o preconceito contra os migrantes/refugiados venezuelanos é uma realidade, tanto nas ruas de Pacaraima, Boa Vista e Manaus. Ao nos voltarmos para as escolas da rede municipal da capital amazonense, percebemos que esse preconceito não explícito, mas existe camuflado em diversas nuances. A língua, como apontado pelo professor 4 e o formador 3, é a principal fonte de preconceito contra os estudantes de origem venezuelana. Não podemos esquecer que o espanhol, apesar de ser a língua dominante dos migrantes/refugiados, não é a única. Temos também a língua indígena que torna a integração um desafio ainda maior, como relatado no tópico 4.3.5 sobre os alunos indígenas (Warao). Percebe-se também a necessidade da formação continuada ter em seu currículo orientações

sobre esses preconceitos camuflados em “conquistas”.

4.4.9 Condição financeira dos estudantes e pais/responsáveis de origem venezuelana

A condição financeira dos venezuelanos que migram para o Brasil é baixa, algo que esperávamos até pela própria natureza da imigração: econômica. Todos os profissionais que foram perguntados sobre a condição financeira dos migrantes/refugiados venezuelanos responderam que eles eram pobres ou, no máximo, classe média baixa. O professor 1 disse que os migrantes são de “renda baixa” e que percebe isso na “vestimenta, no material, alguns que são mais humildes mesmo, precisam mais de atenção” (Professor 1, 2023). O professor 2 disse que a maioria mora de aluguel, os professores 3 e 4 confirmaram que os migrantes/refugiados estão em situação de vulnerabilidade social. O professor 5 relatou algumas situações: disse que a situação financeira é bem difícil e que muitas vezes as mães vêm ao Brasil com os filhos sem o auxílio do pai ou que os pais ficam na Venezuela e pedem para que os avós tragam as crianças ao Brasil, em busca de melhores condições de vida.

É uma situação bem difícil. É a mãe que precisou vir para cá, para o Brasil numa situação bem difícil, às vezes sem o auxílio do pai e está sozinha. Ou os pais que ficaram na Venezuela e os avós vieram e trouxeram as crianças, algo assim, na maioria das vezes (Professor 5, 2023)

Os diretores corroboraram com a resposta dos professores, e todos também responderam que os migrantes/refugiados venezuelanos estão em situação de vulnerabilidade social. O diretor 1 disse que vários venezuelanos estão trabalhando, principalmente no comércio, e que se preocupa, pois acredita que os empresários estão subjugando-os, o que torna a mão de obra mais barata que a dos brasileiros. Por conta da situação financeira, os migrantes acabam aceitando qualquer salário para se empregarem. “Às vezes eu acho que isso economicamente é preocupante, pois é uma mão de obra barata. Até que ponto o nosso país está subjugando. Tu vais à padaria é venezuelano, porque eles precisam de dinheiro, então a gente sabe que eles aceitam qualquer coisa” (Diretor 1, 2023).

O diretor 2 respondeu que alguns dos pais de origem Venezuela da sua unidade escolar trabalham como ambulantes, mas que “não deixaram de trabalhar”. Ele faz uma comparação entre migrantes/refugiados, diz que acha que os “haitianos gostam mais de trabalhar”. Há a

percepção popular de que os haitianos trabalham mais que os venezuelanos. Muito disso se deve, talvez, à prática Warao de pedir dinheiro nas ruas, o que, claro, não é algo generalizado entre os migrantes/refugiados.

O diretor 4 relatou que as famílias numerosas também contribuem para que os migrantes venezuelanos continuem em situação de vulnerabilidade social, pois, muitas vezes, apenas um membro do núcleo familiar consegue emprego e que a escola é a garantia, assim como acontece com muitas famílias brasileiras, de que as crianças e adolescentes terão uma refeição diária: “Mesmo que consigam emprego, às vezes a família tem cinco, seis, sete pessoas e apenas um trabalha. Então continuam numa situação muito difícil. Ao vir para a escola, é a garantia que eles têm de mais uma refeição diária” (Diretor 4, 2023).

4.4.10 Metodologia em sala de aula

Essa problematização surgiu não por um direcionamento das perguntas, mas sim porque as respostas dos professores sobre o assunto foram recorrentes, permitindo que exploremos o assunto. A maioria dos professores informou que não tiveram formação sobre estudantes migrantes/refugiados, sendo assim, as metodologias usadas são aquelas aprendidas nas formações continuadas voltadas para estudantes brasileiros, aquelas aprendidas na graduação e/ou desenvolvidas conforme a necessidade em sala de aula. O professor 1 relatou, por exemplo, que não usa nenhuma metodologia diferenciada para alunos migrantes ou refugiados, ensina da mesma maneira para brasileiros e de outras nacionalidades: “Não, o que eu uso para os brasileiros, eu uso para os venezuelanos. Eu tento ao máximo dar atenção, explico no geral e na hora que vou entregar a atividade. Tentando ali mostrar como é nas cores, tento me expressar no idioma deles, eles vão também me ajudando” (Professor 1, 2023).

O professor 2 relatou na entrevista que fez um levantamento dos problemas de aprendizagens que os alunos de origem venezuelana têm em sala de aula. Segundo a docente, estudantes têm dificuldades em identificar figuras, imagens e objetos que não faziam parte do seu cotidiano na Venezuela. “A princípio, de acordo com o levantamento que eu fiz, elas apresentam dificuldades, por exemplo, na identificação de figuras, de imagens, de coisas que naturalmente não fazem parte do cotidiano deles” (Professor 2, 2023). Como metodologia, busca na internet e apresenta como a palavra é escrita em língua portuguesa e sua pronúncia.

Quando mostro a figura e apresento o nome delas, como ela é escrita, eu também pergunto como eles conhecem, e eles normalmente nunca viram aquela figura, e procuro na internet e mostro naquele momento aquela imagem, se aquilo é uma fruta, se é objeto, se é um brinquedo. Então algumas dificuldades que eles apresentam: reconhecer aquela figura e saber como é que fala, como ela é escrita. A escrita e a pronúncia delas. (Professor 2, 2023)

O professor 2 continua que seria importante que, para aqueles que não tem experiência na inclusão de alunos de origem venezuelana, tivessem a formação adequada para trabalhar novas metodologias: “Eu acharia importante, principalmente, para o professor que não tem experiência nesse tipo de formação, se existe outro caminho, didaticamente falando, uma outra metodologia para trabalhar com esse aluno” (Professor 2, 2023). O professor 3 relatou que fez um projeto de alfabetização na sua escola em que fazia alguns jogos com os estudantes e convidou a família para realizar a atividade juntamente com a criança, pois também era necessário “alfabetizar” a família, pois há a dificuldade dos pais com a língua quando chegam ao Brasil.

Sim, mas por exemplo, esta aluna que havia acabado de chegar tinha dificuldade, mas a mãe que também havia acabado de chegar e também tinha a mesma dificuldade. Quem vinha intermediando era geralmente uma tia que já estava aqui no Brasil há mais tempo. Então, inclusive, eu fiz um projeto de alfabetização na escola. A gente ensinou a fazer alguns jogos para ver se ela dançava, pois ela não estava alfabetizada e aí eu convidei a sua mãe e essa tia para aprender a jogar os jogos para que a gente pudesse ter o melhor desenvolvimento da aluna com o apoio da família. Mas, muitas vezes, até as atividades que eu enviava para casa era complicado para a aluna, pois a mãe não sabia como ajudá-la. Ela trazia a atividade e dizia que a mãe dela não compreendia. Eu mandava, por exemplo, nomes escritos com a imagem para ver se ela identificava, mas, como eu disse, a gente teve dificuldade também pela mãe não ter o domínio da língua portuguesa. Então era mais complicado para mãe ensinar a aluna em casa. (Professor 3, 2023).

Em relação a novas metodologias, o formador 2 relatou na entrevista que houve um momento de socialização de metodologias através da OSC Edumigra. “Fizemos uma ação com professores da educação infantil e de anos iniciais, focamos no sentido de derrubar essas barreiras linguísticas e que também podem ser pontes. Nós buscamos trazer o sentido da multiculturalidade, essa sensibilização e esse diálogo.” (Formador 2, 2023). Porém, nesta oportunidade, levantaram-se vários cenários para se chegar às metodologias:

Fazer esse exercício de vivenciar frente ao sofrimento, frente à dor, frente à necessidade de buscar a oportunidade de trabalho. Crianças que vieram apenas com alguém da família extensa e não necessariamente

com pai ou mãe, buscou-se vários cenários para tentar fazer essa reflexão, para depois entrar nas metodologias. (Formador 2, 2023).

O processo continuou com a apresentação de metodologias aplicadas nas salas de aula com alunos de origem venezuelana a partir da própria experiência docente. Alguns professores desenvolveram projetos e compartilharam suas práticas exitosas. Após o momento, houve a contação da história com fantoches para fazer a ponte com o acolhimento de crianças migrantes/refugiadas vítimas de abuso sexual, uma situação de vulnerabilidade que muitas vezes é identificada na escola: “fizemos uma contação de história fazendo a ponte do acolhimento da criança e a proteção contra o abuso sexual. Fizemos então uma contação de história em língua espanhola com dramatização com fantoches. Então, buscamos fazer essa troca” (Formador 2, 2023).

Houve uma outra contação de história chamada “A menina que abraçava o vento”, contada em língua portuguesa, e que narra a trajetória de uma menina refugiada da República do Congo. Para realizar a sequência didática dessa formação com os professores, a equipe contou com o apoio de um formador de língua portuguesa. A ideia do momento era que os professores aplicassem com os alunos em sala de aula, e todos deviam participar, sendo estudantes de outras nacionalidades ou brasileiros, pois o acolhimento deve vir pelas duas vias: ela nos ajudou a pensar na dinâmica, para não só contemplar as crianças migrantes e refugiadas, mas para que todas as demais crianças se sintam parte do acolhimento (venezuelanas ou não) (Formador 2, 2023).

Figura 13: Capa da edição do livro “A Menina que Abraçava o Vento”, de Fernanda Paraguassu, editora VooInho.



Fonte: Site de buscas “Google” (2023).

O formador continuou que o momento serviu para que as crianças que não são migrantes/refugiadas também entendessem as dificuldades que passam os que precisam migrar, além de introduzir vocábulos em língua espanhola e a troca intercultural dentro da sala de aula. O formador também relatou que essa experiência foi autoformativa e que percebeu que é possível fazer, dentro do currículo de língua portuguesa, essa dinâmica para introduzir o idioma espanhol e realizar o acolhimento: “Essa experiência foi muito auto formativa, vimos que é possível dentro do currículo de língua portuguesa fazer essa ponte com línguas estrangeiras e, ao mesmo tempo, realizar o objetivo maior: o acolhimento” (Formador 2, 2023).

Durante as entrevistas com os formadores, sugere-se que os professores, no seu fazer diário, devido à falta de um norte, conseguiram dentro da sua sala desenvolver metodologias capazes de incluir não apenas no sentido da alfabetização dos alunos, mas também na inclusão social e cultural. As formações continuadas, que foram realizadas com alguns professores de estudantes de origem venezuelana, buscam também socializar as propostas metodológicas já desenvolvidas e também indicar novas metodologias para uma inclusão que vá além da alfabetização, mas que avance num sentido mais amplo, até como uma autoformação. Porém, ainda é preciso um longo caminho para que as formações alcancem um público significativo de profissionais da educação. Este ainda é o grande entrave dos encontros formativos: o seu alcance e a sua dependência de outros órgãos não governamentais para a realização das ações de formação.

4.4.11 Dificuldades da gestão escolar

Perguntamos sobre quais dificuldades a gestão escolar tinha para incluir os estudantes de origem venezuelana no seu direito de matrícula, esta pergunta foi destinada aos diretores escolares, pois estão diretamente ligados à parte administrativa da unidade escolar. As duas principais reclamações estão ligadas ao processo de matrícula (documentação) e à prova de classificação, como relatou o diretor 4 “A questão da matrícula, a prova de classificação” (Diretor 4, 2023). O diretor 3 disse que o maior entrave é a questão documental, pois os pais venezuelanos cobram alguns documentos da escola para outras situações, e a instituição precisa de tempo para regularizar a vida do estudante junto à Secretaria Municipal de Educação:

É sempre feito isso, todos os anos fazemos classificação, reclassificação pra ajudar esse estudante a ter a sua documentação completa. O maior entrave é esse. Às vezes eles falam assim: “a escola não quis me dá o documento”, mas às vezes não tem o documento, devido à pressa deles saírem do país, aí a gente vai junto à SEMED para regularizar todo esse documento. (Diretor 4, 2023)

Porém, o relato mais impactante dos problemas enfrentados pelas escolas para incluir os estudantes de origem venezuelana veio do diretor 5. Ele explica que a sua escola está inserida em uma comunidade com muitos estudantes de origem venezuelana que são da etnia Warao, pois existe um abrigo perto da unidade de ensino. O profissional relatou que, por conta de um grande número de solicitações de matrícula, a escola está sobrecarregada e não teve como matricular todos os alunos que a procuravam. Após essa situação, o Ministério Público entrou com uma ação para que os estudantes de origem venezuelana fossem inseridos na matrícula e que, para isso, teve que desabilitar a biblioteca e a sala onde funcionava um programa de correção de fluxo.

Eu precisava arranjar sala e desabilitar a nossa biblioteca e desfizeram o “Se Liga”. Anteriormente, por causa dessa situação de distorção idade-série, a maioria dessa turma era “Se Liga” e “Acelera”, até para eles aprenderem português, se alfabetizarem, eles ficavam nessa turma. Como o professor já tinha falado, eles são do abrigo, ainda tem essa outra dificuldade [serem do abrigo] (Diretor 5, 2023).

O diretor continua dizendo que precisou, por conta dessa situação, desfazer essas turmas de correção de fluxo. Os estudantes voltaram para as suas turmas regulares e atualmente não há como atender os estudantes na correção de fluxo em virtude da decisão judicial. A etapa de ensino mais afetada é a primeira parte do Ensino Fundamental e que, nos Anos Finais (6º ao 9º ano), o número de estudantes de origem venezuelana é bem menor. Perguntamos ao diretor se todos os alunos de 1º ao 5º ano têm distorção idade-série. A resposta foi que todos alunos inseridos nesta etapa têm distorção.

Algumas situações precisam ser compreendidas neste relato. A primeira é a tentativa da escola de alfabetizar os alunos de origem venezuelana através de uma sala específica, o que à primeira vista pode parecer algo positivo, mas que os isola ainda mais da comunidade escolar e torna a inclusão um desafio ainda maior. A segunda é a falta de uma política ampla da Secretaria Municipal de Educação para a inclusão de estudantes de origem venezuelana, o que obriga as unidades de ensino a procurar estratégias para manter os seus índices. No entanto, também podem fazê-las seguir um caminho que os isole ainda mais, pois de nada adianta incluir

na matrícula, mas excluir o estudante social e culturalmente dos outros estudantes que compõem a comunidade na unidade de ensino.

4.4.12 Ações da Secretaria Municipal de Educação para a inclusão dos alunos de origem venezuelana

Como já tratamos na seção 3, pedimos à Secretaria Municipal de Educação informações, através do Portal da Transparência Municipal, no dia 17 de julho de 2021, sobre as ações que a Secretaria estava realizando naquele momento para a inclusão dos estudantes de origem venezuelana. No dia 11 de agosto de 2021, recebemos a resposta que indicou um total de dez ações. Algumas não têm relação com a inclusão do público-alvo do estudo desta tese, mas consideramos como uma ação dirigida aos alunos de origem estrangeira, sendo eles de origem venezuelana ou não, sendo elas as seguintes:

- Programa Ampliando Horizontes;
- Curso de Introdução ao Ensino de Português para Estrangeiros;
- Formação de mais de 700 alunos (servidores e dependentes) em Língua Inglesa e Espanhol desde 2010;
- Admissão dos servidores em Mestrados e Doutorados, após testes de proficiências realizados em outras instituições;
- Parceria PCE – Aulas de Inglês para os alunos que participaram da *Genius Olympiad* em 2019;
- Admissão dos alunos servidores, certificados pelo PAH, no Projeto *English for Kids*, que visa ensinar crianças do Ensino Fundamental I;
- Parceria SEMED – UFAM – Idiomas sem Fronteiras – Prova de nivelamento do MEO (*MyEnglish online*);
- Metodologia de Projetos – Contextualização nas aulas por meio de passeios de barco, intercâmbio cultural, *City tour*, Mostras Culturais, Mostra gastronômicas, Gincana Cultural, Ação solidária, Arraial, CINE PAH entre outros;
- Aumento nas inscrições em 2019 e 2020 devido à divulgação das práticas desenvolvidas por meio das redes sociais e também em eventos presenciais (Abertura do Calendário Formativo na DDPM e no Encontro de Língua Inglesa realizado na UFAM em 2019);

- Em 2020, a formação de 65 alunos de Língua Inglesa e Espanhola.

Os formadores, em entrevista no ano de 2023, também foram perguntados sobre quais ações desenvolveram para a formação de professores com o objetivo de inclusão de estudantes de origem venezuelana nas escolas da rede municipal de Manaus. O formador 2 disse que a equipe realizou uma ação com os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais; seu objetivo era ultrapassar as barreiras linguísticas, trazendo para a formação a metodologia da multiculturalidade: “Fizemos uma ação com professores da Educação Infantil e de Anos Iniciais, focamos no sentido de derrubar essas barreiras linguísticas e que também podem ser pontes. Nós buscamos trazer o sentido da multiculturalidade, essa sensibilização e esse diálogo” (Formador 2, 2023), sendo assim, o percurso metodológico se deu nos seguintes pontos:

- Formações presenciais e remotas;
- Vivenciar a dor do outro frente à necessidade de se buscar trabalho;
- Refletir sobre a realidade familiar das crianças migrantes, em que muitas estão um familiar que não é o pai ou a mãe;
- Apresentar metodologias desenvolvidas com experiências exitosas pelas próprias unidades de ensino;
- Depoimentos de professores que ministram aulas para alunos de origem venezuelana;
- Contação da história “A Menina que Abraçava o Vento” (História sobre uma refugiada do Congo);
- Desenvolver momentos em que as crianças não migrantes se sintam no lugar das que precisaram imigrar;
- Introdução de vocábulos em língua espanhola para haver uma troca cultural.

O formador 5 apresentou sobre a estrutura da equipe (o nome da equipe não será divulgado por motivos éticos) que trabalhou essa formação. Existem três vertentes que são trabalhadas na formação sobre imigração: (1) parceria da UNICEF e EDUMIGRA, que têm como público-alvo pedagogos e pedagogas da rede; (2) parceria com a Rede Colaborativa de Formação Continuada, que tem como público-alvo os professores da Educação Infantil; e (3) parceria com a FGE (Formação da Gestão Escolar), que tem como público-alvo os diretores, pedagogos e assessores das Divisões Distritais Zonais.

Quadro 8: Resumo do currículo apresentado aos professores nas formações

PARCERIA	PÚBLICO-ALVO	NÚMERO DE ENCONTROS	ASSUNTOS TRABALHADOS
UNICEF E EDUMIGRA	Pedagogos(as)	Três	<ul style="list-style-type: none">● Processo histórico de formação● Exploração sexual de crianças migrantes● Xenofobia
Rede Colaborativa de Formação Continuada	Professores da Educação Infantil	Não informado	<ul style="list-style-type: none">● Acolhimento● Resgate da identidade linguística dos estudantes de origem venezuelana e haitiana● Foco na preocupação afetiva
FGE (Formação da Gestão Escolar)	Diretores, pedagogos e assessores das Divisões Distritais Zonais	Não informado	<ul style="list-style-type: none">● Entendimento sobre o processo migratório● Diálogos sobre letramento e imigração

Fonte: Elaboração própria (2023)

Em posse dessas informações, perguntamos a professores e diretores, que estão em contato direto com os estudantes de origem venezuelana, se já tinham participado de alguma formação específica para ajudar na inclusão de alunos de origem venezuelana. A pergunta dirigida aos profissionais foi a seguinte: “A Secretaria Municipal de Educação ofertou a você algum tipo de formação para facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos de origem

venezuelana? Se sim, qual?”. A grande maioria dos profissionais disse que, até o momento da entrevista, não tinham participado de nenhuma formação continuada específica para a inclusão de alunos de origem venezuelana. O diretor 5 foi o único profissional que disse se lembrar de uma formação para este público, mas, ao ser perguntado sobre o conteúdo da formação ou quem realizou, não soube responder:

Ano passado a gente teve algumas formações com essa parte da inclusão aí para trabalhar os alunos. Foi via online, foi uma parceria que eles fizeram acho que era a Amazônia não tô lembrada bem o nome acho que foi umas duas ou três formações com esse tema aí. Acolhê-los. Mas foi só voltada aos alunos. (Diretor 5, 2023)

Em relação aos professores, também realizamos a mesma pergunta. O professor 5 respondeu que havia realizado apenas a formação normal, da formação continuada, mas nada específico para o público-alvo desta tese. O professor 1 disse que teria uma, mas não era uma ação de formação continuada da DDPM (Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério), mas sim da unidade escolar com os pais dos alunos de origem venezuelana: “Vai ter uma, mas eu não sei qual é o dia. Eles (equipe escolar) pegaram, passaram a lista perguntando a quantidade de venezuelanos aqui na comunidade (escolar), só não sei qual é o órgão daqui que vai fazer. Mas, ele (o diretor) falou algo na reunião que ia ter, tipo uma palestra” (Professor 5, 2023).

Ao perguntarmos à Secretaria Municipal de Educação sobre as ações para o público de alunos de origem venezuelana, duas ações nos chamaram atenção: Curso de Introdução ao Ensino de Português para Estrangeiros e o Programa Ampliando Horizontes. O Curso de Introdução ao Ensino de Português para Estrangeiros foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a NUPPLES (Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua, pertencente à Universidade Estadual do Rio de Janeiro) entre os dias dia 14 de agosto de 2021 e 18 de setembro de 2021. O curso teve como público-alvo professores de 6º ao 9º e de 4º e 5º anos que tenham estudantes de outras nacionalidades em suas turmas e abriu apenas 30 vagas. Nenhum dos professores entrevistados participaram desta ação.

Figura 14: Cartaz sobre o Curso de Introdução ao Ensino de Português Para Estrangeiros.



Fonte: Portal da Transparência (2021).

Outra ação é o Programa Ampliando Horizontes, que tem como público-alvo todos os profissionais da Secretaria Municipal de Educação e seus dependentes. O curso oferece aulas para três línguas: inglês, espanhol e libras. Ao ter ciência da importância do Programa para o público-alvo desta tese, nós realizamos duas perguntas específicas a professores e diretores sobre o Ampliando Horizontes: (1) *A Secretaria oferta o programa “Ampliando Horizontes”, que permite os servidores e seus dependentes ao ensino de línguas estrangeiras, você já participou?* (2) *Caso não tenha participado, qual foi o motivo que o impediu de participar?* Dos profissionais entrevistados, apenas um participou e concluiu pelo menos um módulo.

Figura 15: Logotipo do Programa Ampliando Horizontes.



Fonte: Site da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

Em relação à primeira pergunta, o professor 1, que era novo na rede municipal, relatou que não tinha conhecimento sobre o Programa de Idiomas: “Por eu ser novo, eu acho que eu ainda não fui incluído assim totalmente” (Professor 1, 2023); os professores 2 e 3 disseram que nunca ouviram falar sobre a oferta de idiomas pela SEMED; o professor 5 declarou que participou, cursou por dois meses, mas não chegou a finalizar o módulo. Apenas o professor 4 expos que conhecia e que havia participado com sucesso. Ao serem perguntados os motivos que levaram a não participar, o professor 1 disse que não participou porque nunca foi apresentado ao Projeto; o professor 2 não soube responder os motivos específicos; e o professor 3 respondeu que não participou por não conhecer. O professor 5, que chegou a participar, disse que não finalizou porque tinha outras prioridades no momento do curso.

Os diretores também responderam às mesmas perguntas que os professores e todos afirmaram que nunca participaram do Projeto Ampliando Horizontes. Sobre os motivos que alegam para não participar das aulas, o diretor 1 respondeu que por ter finalizado uma especialização em 2018, ter muitas demandas na escola e não dirigir dificulta a sua participação; o diretor 2 disse que já procurou se matricular em alguns semestres, mas nunca conseguiu vagas; o diretor 3 diz que tem muitas demandas na escola e que número de vagas é insuficiente; os diretores 4 e 5 afirmaram que não tem tempo para participar das aulas do projeto por causa das demandas escolares. Percebe-se que as demandas dos diretores não permitem que eles tenham condições de participar de projetos oferecidos pela própria Secretaria de Educação do município de Manaus.

Perguntamos aos diretores sobre qual o idioma em que as provas de classificação eram confeccionadas, e todos responderam que eram elaboradas em língua portuguesa. Perguntamos então se, caso a Secretaria Municipal de Educação disponibilizasse a tradução em espanhol, essa ação ajudaria os estudantes de origem venezuelana a compreender melhor os assuntos e assim diminuir o diagnóstico de distorção idade-série. Ao falar sobre a prova de classificação, a qual todos os alunos que vêm da Venezuela devem realizar para que se encaixem em uma das nossas etapas de ensino, o diretor 1 disse que “eles têm que fazer classificação porque o que serve para eles lá, não serve para o nosso regime aqui” (Diretor 1, 2023).

Perguntamos qual o conteúdo das provas de classificação. O diretor respondeu: “Com conteúdos sobre a série que os pais dizem que a criança cursou na Venezuela, então, com ajuda da SEMED, a gente pega um teste, uma avaliação com os conteúdos do ano indicado. Às vezes a gente explica e eles (os alunos) conseguem fazer”. Logo após perguntamos em qual idioma a avaliação é realizada, o entrevistado respondeu: “A avaliação é feita em português. A escola

não tem professores que falam espanhol para traduzir”. Perguntamos ao diretor se, caso ele tivesse auxílio de um professor para traduzir a avaliação, se preferiria realizá-la em espanhol. O profissional respondeu que era necessário saber se a SEMED ou o MEC aceitariam que se elaborasse no idioma materno dos alunos: “Eu preciso saber se as leis aceitam, se a Secretaria Municipal de Educação ou o MEC aceitam”.

No dia 13 de novembro de 2020, o Ministério da Educação publicou uma resolução sobre “sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro” (MEC, 2020). Destaco os parágrafos 5º e 6º que falam especificamente sobre a prova de classificação, de qual seu objetivo e em qual língua deve ser redigida. Segundo o Ministério, a prova de classificação deve ser realizada na ausência de documento comprobatório da escolarização anterior, o que é comum para estudantes que migram da Venezuela e se encontram em situação de vulnerabilidade, no seu 6º parágrafo, diz que a avaliação deve ser escrita na língua materna do estudante, no caso, em espanhol, que, pelas entrevistas, percebemos que não é respeitado:

§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.

§ 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento. (MEC, 2020).

Perguntamos também se havia o auxílio da sede para realizar as avaliações. A resposta: “Na orientação sim, ela (a Secretaria) diz como proceder, nós fazemos as avaliações e eles aprovam, que são os testes feitos com as crianças e aí eles encaminham para o nosso sistema, só realiza a matrícula depois de aceito no sistema”. Insisti, perguntei se a sede poderia melhorar o processo de classificação dos estudantes. O diretor respondeu que recebe as devidas orientações e que, até o momento, está surtindo efeito. Que a escola se preocupa quanto à regularização da vida escolar dos estudantes para que depois não haja problemas de distorção escolar. “Devido à situação deles, temos tido essa preocupação toda na regularização deles no país para que não haja depois uma distorção ou venha acontecer um problema”(Diretor 2, 2023).

O diretor 4 respondeu algo parecido com seu colega a respeito de como a prova de classificação era confeccionada: “é realizada pelo professor de acordo com os conteúdos

daquele ano, das habilidades que o estudante precisa dominar para estar naquele ano. O tempo da prova é de duas horas, mas tivemos alunos que realizaram em seis horas.” (Diretor 4, 2023). Complementou que, devido ao idioma, as crianças não entendem o que está escrito e que o professor, nesses casos, explica, mas em língua portuguesa: “Quando ele não entende e o professor explica a questão em português” (Diretor 4, 2023).

Porém, nos casos em que ele não entende o que está escrito nem a explicação, os estudantes deixam a questão em branco, comprometendo o resultado: “e mesmo assim ele não entende, então a maioria deixa em branco” (Diretor 4, 2023). Perguntamos ao diretor se as avaliações fossem realizadas em língua espanhola. Eles teriam menos dificuldades. O gestor não respondeu à pergunta; disse que era necessário que a avaliação fosse realizada de forma remota pela própria SEMED e que tem receio de que os documentos que recebe dos pais dos estudantes sejam falsos:

O ideal era que as provas fossem online, feitas na secretaria, que já tivéssemos o gabarito e que toda a parte burocrática fosse realizada pela sede. O documento dos alunos parece que é falso e não temos garantia de que é verdadeiro. Até pra gente mesmo é difícil ver a veracidade do documento, então seria interessante a secretaria fazer essa parte burocrática para que a escola tenha segurança jurídica de que está fazendo o procedimento correto. (Diretor 4, 2023).

O diretor 3 respondeu algo semelhante que os outros diretores já haviam respondido e reclamou da demora dos estudantes em realizá-la. Ele reconhece, porém, que a dificuldade se encontra porque os estudantes de origem venezuelana não têm o domínio da língua portuguesa e que isso dificulta a sua realização: “A gente pega uma prova que o professor faz e aplicamos com os alunos, mas alguns demoram muito, é muito complicado porque eles não entendem a língua portuguesa” (Diretor 3, 2023).

Perguntamos aos formadores se os professores do Programa Ampliando Horizontes teriam condições de traduzir as provas de classificação. O formador 1 disse que é preciso analisar qual o objetivo do Programa, se caberia usá-lo para este fim, a sua estrutura para atender essa demanda da rede e se já foram convidados a fazer essas traduções. “Teria que ver o planejamento deles e para qual objetivo ele foi criado. Competência tem, mas tem que ver a estrutura, tem que ver o propósito do Ampliando Horizontes, se já foram convidados. Nós estamos provocando isso agora.” (Formador 1, 2023).

O formador 2 explicou que está em formação um comitê no estado do Amazonas com a presença de vários órgãos para discutir a situação dos migrantes e refugiados venezuelanos; que seria necessário, dentro desse comitê, que os integrantes do Programa Ampliando Horizontes participassem e contribuíssem com a política que está sendo desenhada para esse público: “provocar esses professores formadores que atuam na língua estrangeira, que eles possam participar mais efetivamente nessa política local que está em formação através do comitê.” (Formador 2, 2023). O formador continua dizendo que já solicitou a presença dos formadores para melhorar as estratégias de formação e que tem consciência que a língua é uma grande barreira que pode impedir a efetivação do acolhimento dos estudantes de origem venezuelana.

Nós solicitamos a presença desses formadores, nós buscamos essa parceria para melhorar a nossa estratégia formativa enquanto formadores. Nós sabemos que a barreira linguística sempre se impõe como efetivar esse acolhimento para além das questões associadas à elaboração das provas e demais avaliações (Formador 2, 2023).

Perguntamos aos formadores sobre a importância do Programa Ampliando Horizontes e se ele é suficiente para suprir a formação de professores que têm alunos de origem estrangeira em suas turmas. O formador 1 respondeu que só quem podia responder seria o representante do Programa; o formador 5 respondeu que uma das barreiras do processo de acolhimento é a própria língua e que, por isso, entende que o Programa é importante, mas diz não ser suficiente porque a inclusão não depende apenas da língua, mas sim também de outras questões como social, cultural e pedagógica: “eu consigo vislumbrar a importância desse projeto justamente pela questão da língua, mas não é suficiente, porque além da barreira da língua, tem outras questões: questão social cultural e pedagógica” (Formador 5, 2023).

O formador 4 diz que, mesmo não fazendo parte do programa, já cursou língua inglesa no Ampliando Horizontes e enumera uma série de limitações, tais como: a quantidade insuficiente de profissionais; as vagas limitadas e a distância para se chegar à DDPM no turno da noite, onde os cursos são ministrados. Porém, o formador também citou pontos positivos do programa: um desses pontos é o chamado “Programa Ampliando Horizontes (PAH) In Loco”, que oferece o curso online a algumas escolas e tem como objetivo a inclusão de alunos estrangeiros: “você vai perceber que também tem outros desdobramentos do projeto, como o projeto indo até a escola, onde tem mais alunos estrangeiros matriculados” (Formador 4, 2023).

Percebemos que essa questão da língua é um grande problema que precisa ser enfrentado pela Secretaria Municipal de Educação como uma política de inclusão de alunos, não apenas de origem venezuelana, mas também todos os estudantes de outras nacionalidades que estudam nas escolas que pertencem à rede municipal de educação. A prova de classificação, uma etapa obrigatória para que os alunos sejam “encaixados” em um dos anos das etapas de ensino, deve ser reformulada, conforme a resolução, em seu § 6º, que, pelo que apuramos nas entrevistas, não é realizado. As políticas de inclusão da SEMED são importantes e merecem destaque, mas é necessário que elas, de fato, alcancem o público a que são destinadas, que sejam realizadas em larga escala para que TODOS sejam incluídos, não apenas no seu direito à matrícula, mas no seu direito de aprendizagem.

4.4.13 Política (igualdade de direitos)

A última parte das perguntas teve como objetivo saber se os profissionais da educação tinham conhecimento sobre política que foi construída ao longo das décadas sobre imigração. Na segunda seção deste trabalho, nós fizemos um resumo sobre as principais políticas sobre imigração e refúgio. Elas ganharam mais força após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e com o surgimento da Organização das Nações Unidas. O ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) através da Resolução 428, de 14 de dezembro de 1950. Em seu estatuto, a organização apela aos governos que cooperem com os seguintes pontos para fortalecer a proteção aos refugiados:

- a) Aderindo às convenções internacionais destinadas à proteção dos refugiados e tomando as medidas necessárias à implementação de tais convenções;
- b) Estabelecendo acordos especiais com o Alto Comissariado para a execução de medidas destinadas a melhorar a situação dos refugiados e a reduzir o número de pessoas necessitadas de proteção;
- c) Admitindo os refugiados nos seus territórios, sem excluir aqueles que pertencem a categorias mais desamparadas;
- d) Apoiando o Alto Comissariado em seus esforços para promover a repatriação voluntária dos refugiados;
- e) Promovendo a integração dos refugiados, especialmente facilitando a sua naturalização;
- f) Proporcionando aos refugiados documentos de viagem e outros documentos que normalmente são fornecidos aos estrangeiros, especialmente os documentos que possam facilitar seu reassentamento;
- g) Permitindo aos refugiados que transfiram seus recursos, em especial aqueles necessários ao seu reassentamento;

h) Proporcionando ao Alto Comissariado informações acerca do número e da situação dos refugiados, assim como sobre as leis e regulamentos que lhes dizem respeito. (Estatuto do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados)

A primeira política de relevância foi Estatuto dos Refugiados de 1951, criada na Convenção de Genebra, levando em conta o contexto do pós-guerra. Os ideólogos desta política tiveram como objetivo proteger aqueles que precisavam do estatuto do refúgio no território europeu. Isso foi necessário por conta das consequências da guerra que tinha terminado há seis anos, criando assim uma barreira geográfica e temporal, pois só se admitiria refúgio a acontecimentos anteriores à data de 1º de janeiro de 1951. Essa barreira só seria derrubada no chamado Protocolo de 1967, dezesseis anos após a política construída na Convenção de Genebra. Os países da União Africana pressionaram para que o estatuto do refúgio fosse ampliado, de modo que ela se tornasse universal, “considerando que é desejável que todos os refugiados abrangidos na definição da Convenção, independentemente do prazo de 1 de janeiro de 1951, possam gozar de igual estatuto” (Preâmbulo do Protocolo de 1967).

A Declaração de Cartagena, de 1984, buscou ampliar as chamadas causas clássicas para o pedido de refúgio, outra limitação do Estatuto dos Refugiados, de 1951, que diziam: “raça, religião, nacionalidade, opiniões políticas, ou pertença a certo grupo social” (Milesi e Carlet, 2016, p. 116). É preciso salientar que as políticas foram uma construção histórica, ou seja, é normal que no início tenham lacunas que sejam discutidas e aprimoradas ao longo das décadas.

O Pacto Global para Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares é uma grande política voltada a tornar as políticas para migrantes e refugiados, tornando a vida de quem imigra mais segura. O Brasil foi um dos países que, a princípio, assinaram o documento, porém, em 2019, com a posse do presidente Jair Bolsonaro, o governo anunciou a sua saída do Pacto. Em 2023, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi anunciado que o Brasil voltaria ao Pacto, contribuindo globalmente para que a vida precarizada dos refugiados e migrantes tenha mais segurança.

Quadro 9: Resumo das políticas para refugiados no mundo.

Nome	Ano	País
Estatuto dos Refugiados	1951	Suíça

Protocolo de 1967	1967	Estados Unidos da América
Declaração de Cartagena	1984	Colômbia
Pacto Global para Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares	2016	Marrocos

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Comparato (2019); Bobbio (2020); Pereira (2019).

As políticas brasileiras para migrantes e refugiados só começaram a ser construídas a partir da década de 1980, com a Lei 6.815, comumente chamada de “Estatuto do Estrangeiro”. Porém, essa legislação, ainda do tempo da ditadura civil-militar, que governou o Brasil entre 1964 e 1985, era completamente destoante da legislação internacional, pois mais inviabilizava a permanência do migrante/refugiado do que o acolhia. Esse cenário só foi mudar a partir da segunda metade da década de 1990 com a Lei 9.474, que ampliava o conceito de refugiado e criava o CONARE (Comitê Nacional para Refugiados). Apenas em 2017, com a Lei 13.445, chamada de “Nova Lei de Imigração”, é que a legislação da ditadura foi finalmente revogada.

Quadro 10: Resumo das políticas para refugiados no Brasil

Lei 6.815 “Estatuto do Estrangeiro”	1980	Brasil
Lei 9.474	1997	Brasil

Lei 13.445 “Nova Lei de Imigração”	2017	Brasil
---	-------------	---------------

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Comparato (2019); Bobbio (2020); Pereira (2019).

Em relação ao conhecimento das políticas internacionais ou nacionais, nenhum dos professores disse ter conhecimento de, pelo menos, uma política. Em relação aos diretores, todos os cinco responderam que também não conheciam políticas sobre imigração e refúgio. O formador 1 afirmou conhecer, mas disse que precisava procurar para destacar. O restante dos formadores não soube responder a pergunta. Isso demonstra um grande desconhecimento sobre os direitos dos migrantes e refugiados e abre um precedente para que muitos benefícios sejam ignorados face ao desconhecimento dos agentes públicos.

Também perguntamos se, na opinião deles, professores, diretores e formadores, os migrantes e refugiados deveriam ter os mesmos direitos que os brasileiros. Todos os professores e formadores afirmaram que sim, mas dois dos cinco diretores divergiram. O diretor 2 foi reticente na resposta, mas disse que, pela lei, eles deveriam ter direitos no campo educacional: “(pausa) você diz em questões educacionais? Sim. Apesar de ter uma constituição né, mas acho que eles têm o direito, eles foram obrigados (a vir pra cá)” (Diretor 2, 2023); o diretor 5 foi mais claro no seu posicionamento: “Sendo bem sincero, acho que não. Eles vêm de outro país, deviam lutar para mudar o país deles” (Diretor 5, 2023).

O quadro a seguir expressa a frequência com que fez as problematizações e o número de ocorrências nos profissionais entrevistados:

Quadro 11: Resumo das ocorrências das problematizações nas entrevistas.

PROBLEMATIZAÇÃO	ENTREVISTADO
CAUSAS DA MIGRAÇÃO	P1; PROFESSOR 2; PROFESSOR 3; PROFESSOR 4; PROFESSOR 5; DIRETOR 1; DIRETOR 2; DIRETOR 3; DIRETOR 4; DIRETOR 5; FORMADOR 1; FORMADOR 3; FORMADOR 4;

DIFICULDADE COM O IDIOMA	P1; PROFESSOR 2; PROFESSOR 3; PROFESSOR 4; PROFESSOR 5; DIRETOR 5; FORMADOR 5;
AS LACUNAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	FORMADOR 2; FORMADOR 3; FORMADOR 4; FORMADOR 5;
AS LACUNAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	PROFESSOR 2; FORMADOR 1;
ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES	PROFESSOR 3; PROFESSOR 4;
ALUNOS INDÍGENAS (WARAO)	PROFESSOR 4;
ACOMPANHAMENTO DOS PAIS	P1; PROFESSOR 2; PROFESSOR 3; PROFESSOR 4; PROFESSOR 5; DIRETOR 1; DIRETOR 2; DIRETOR 3; DIRETOR 4; DIRETOR 5;
XENOFOBIA	P1; PROFESSOR 2; PROFESSOR 3; PROFESSOR 4; DIRETOR 1; FORMADOR 3;
CONDIÇÃO FINANCEIRA DOS ESTUDANTES E PAIS/RESPONSÁVEIS DE ORIGEM VENEZUELANA	P1; PROFESSOR 2; PROFESSOR 5; DIRETOR 1; DIRETOR 2; DIRETOR 4;

METODOLOGIA EM SALA DE AULA	P1; PROFESSOR 2; PROFESSOR 3; FORMADOR 2;
DIFICULDADES DA GESTÃO ESCOLAR	DIRETOR 4; DIRETOR 5;
AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS DE ORIGEM VENEZUELANA	P1; PROFESSOR 5; DIRETOR 1; DIRETOR 2; DIRETOR 3; DIRETOR 4; DIRETOR 5; FORMADOR 1; FORMADOR 2; FORMADOR 4; FORMADOR 5;
POLÍTICA (IGUALDADE DE DIREITOS)	DIRETOR 2; DIRETOR 5; FORMADOR 2;

Fonte: Elaboração própria (2023).

Esta seção é o resultado de uma série de entrevistas que aconteceu a partir de fevereiro de 2023. Ao todo, foram entrevistados 5 professores, 5 diretores e 5 formadores, todos ligados à SEMED (Secretaria Municipal de Educação). Nesta seção, também foram usadas informações do Portal da Transparência Municipal, que divulgou ações da SEMED sobre a formação continuada de professores para a inclusão dos estudantes de origem venezuelana. Isso contribui para que as informações sejam contrastadas e se faça uma reflexão sobre o atual estado da política de formação continuada da Prefeitura de Manaus para esse público específico. Ao final, temos treze (13) problematizações que nos ajudam a entender os desafios que a SEMED tem pela frente para que a inclusão dos estudantes de origem venezuelana seja de fato realizada em toda a sua plenitude; não apenas na entrada do sistema educacional, mas também após o ingresso na escola.

PALAVRAS FINAIS

Ao iniciar este trabalho, não imaginei o percurso para chegar nas considerações que serão expostas nas próximas páginas. Inicialmente, a tese se mostrou como um grito que estava

abafado na garganta, não apenas de profissionais que estão diretamente ligados aos estudantes de origem venezuelana, mas também dos próprios estudantes e suas famílias que, muitas vezes, por falta de conhecimento, não conseguem exercer plenamente os seus direitos.

No começo, meu conhecimento sobre a política de imigração e refúgio era muito incipiente. A pós-graduação, através do financiamento público, proporcionou-me trazer um problema de sala de aula para a universidade, fomentando o debate sobre até que ponto a inclusão dos estudantes que recebemos de outros países está acontecendo. Entendo que, assim como eu, no início, muitos colegas da Secretaria Municipal de Educação percebem o problema prático, mas não enxergam por quais caminhos podem ir para solucioná-lo.

A tese não se propõe a apresentar as soluções para todos os desafios que a temática apresenta, mas sim a indicar possibilidades, ainda iniciais, para contribuir com o debate tão urgente que é a inclusão e a formação continuada. Por muitas vezes, a tese pode ser confundida como um trabalho sobre migração, mas é um trabalho sobre formação, sobre democratização do acesso ao ensino público.

Como estudante de escola pública, de universidade pública e professor da rede pública de ensino, percebo a necessidade de meus colegas por uma formação que seja mais fiel aos problemas que acontecem na sala de aula, à urgência de enfrentar os desafios que dia a dia parecem se mostrar intransponíveis e deixam os docentes frustrados ao final do seu turno de trabalho. Na condição de pesquisador, percebo uma obrigação de contribuir com a minha profissão, trazendo problemas e perspectivas para essas problemáticas, tentar dar voz aqueles que silenciam diante da impotência.

Esta tese, que tem como máxima “a formação continuada como um elemento fundamental para a inclusão”, proporcionou a discussão de questões importantes, que podem apoiar os estudantes de licenciaturas e/ou profissionais da educação que estão em sala de aula ou em postos da administração, com o acesso a um texto que evoca vários documentos importantes da política. Refleti, ao longo dessas páginas, sobre a problemática da inclusão dos estudantes de outras nacionalidades nas escolas de Manaus. O estudo dos direitos humanos foi crucial para o direcionamento legal da política de inclusão dos estudantes de origem venezuelana a nível internacional e nacional, até chegarmos nas ações realizadas na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Mas, refletir sobre os direitos humanos se tornou ainda mais essencial nos nossos dias, quando o discurso de ódio tomou conta da arena política, impactando diretamente os mais vulneráveis, entre eles os estudantes imigrantes. A ascensão do fascismo não nos permite dormir, é necessário estar com olhos bem abertos e prontos para defender os

direitos universais do ser humano.

Na primeira parte da discussão teórica, este trabalho traz um pequeno resumo da evolução desses direitos e também faz uma discussão resumida do Estado e de como é necessária uma verdadeira emancipação. Por ser uma luta perene entre classes, é providencial que nunca baixemos a bandeira da cobrança, principalmente em tempos sombrios. Ao migrar para a cidade de Manaus, as crianças e adolescentes procuram os estabelecimentos públicos de educação para iniciar ou continuar seus estudos, sendo obrigatória a garantia da matrícula. Porém, a inclusão do estudante na unidade escolar não garante seu pertencimento à comunidade escolar, não garante o aprendizado e o sucesso na vida escolar. Para que possamos garantir essa inclusão, é essencial que o profissional que o recebe, professor e diretor escolar, estejam preparados. Ao contrário disso, podemos ter o insucesso escolar, um fracasso ampliado dentro de uma rede tão grande quanto a de Manaus, a terceira maior do país, com mais de 500 escolas. Sem formação, os profissionais tendem a se frustrar com o insucesso. Por isso, a urgência de uma política de formação continuada mais abrangente para os professores de alunos de origem estrangeira.

O roteiro da entrevista aplicado durante a pesquisa de campo teve entre 28 e 26 perguntas para a análise, divididas em 13 categorias, sendo elas: Dificuldade com o idioma e interação; Deficiência da Formação Continuada; Deficiências na Formação Acadêmica; Causas da Imigração; Alfabetização de Estudantes Migrantes; Alunos Indígenas (Warao); Acompanhamento dos Pais; Xenofobia; Condição Financeira dos Estudantes e Pais/responsáveis de Origem Venezuelana; Metodologia em Sala de Aula; Dificuldades da Gestão Escolar; Ações da Secretaria Municipal de Educação para a inclusão dos alunos de origem venezuelana; e Política (igualdade direitos).

As entrevistas realizadas com os profissionais da educação trouxeram várias questões para reflexões sobre o atendimento dado pelo Secretaria Municipal de Educação em relação os estudantes de origem venezuelana. A primeira é sobre as metodologias usadas para a inclusão dos estudantes, observou-se por muitas vezes a necessidade dos profissionais por novos olhares e o compartilhamento de estratégias com os outros professores da rede no sentido de incentivar a troca cultural e linguística. Os profissionais também refletiram sobre o oferecimento das formações em espaços descentralizados; mais equipes que possam atender a demanda de profissionais da educação que estão diretamente ligados ao ensino-aprendizagem de alunos de origem venezuelana e um maior número de encontros com os mesmos grupos de profissionais.

A inclusão de estudantes imigrantes no currículo das universidades foi um tema

debatido nas entrevistas, a importância da formação continuada sobre os contextos que levam os migrantes forçados a saírem de seus países de origem e as políticas de direitos humanos e sobre refúgio para profissionais da educação. Os primeiros capítulos desta tese tentam situar o leitor sobre esses contextos e quais foram os caminhos encontrados na legislação para incluir os migrantes e os desdobramentos sociais que necessitam de apoio do Estado, por exemplo: o atendimento educacional. Essa informação é de suma importância para os profissionais da educação, pois se toma a partir daí a reflexão sobre o outro, a alteridade necessária para romper preconceitos.

Uma parte dos estudantes imigrantes que chegaram a Manaus foram de origem indígena, nada fora do comum, pois a cidade tem escolas indígenas na rede municipal e parte considerável de sua população tem origem indígena, inclusive o nome, Manaus, vem da tribo Manáos, que habitava a região da capital amazonense à época da chegada dos portugueses. Ainda sobre esse tema, este trabalhou buscou trazer o contexto em que está situada os Warao, a maioria entre os povos originários venezuelanos que imigram para Manaus, e os processos que levaram esse povo originário a sair de suas terras e ir para as cidades, primeiro venezuelanos e depois brasileiras.

Os profissionais também falaram sobre a importância de incentivar a presença dos pais de origem estrangeira na escola, dialogando sobre a realidade de cada um, principalmente no que se refere ao horário de trabalho, e o seu direito de acompanhar as atividades do seu filho na escola levando em conta a situação financeira dos pais e estudantes e a importância das políticas de inclusão social deste público.

Por fim, a xenofobia foi um dos temas debatidos em várias ocasiões pelos entrevistados, tanto pela parte do público externo, mas também pela parte de alguns profissionais, que talvez pelo desconhecimento da importância da diversidade cultural, usam de estratégias ou simplesmente apagam a cultura linguística e cultural dos estudantes de origem venezuelana, o que é extremamente danoso a todos aqueles que migram, pois sua origem deve ser um ponte referencial de riqueza e incentivada, buscando a troca com estudantes brasileiros e assim refletindo sobre a alteridade para combater o preconceito.

Observou-se que a política de formação docente para os profissionais da Educação Básica da rede municipal de Manaus está acontecendo, existe, porém ainda está muito aquém do que foi problematizado. Uma parte dos professores e diretores não tiveram acesso às formações para tratar sobre direitos humanos ou migração, tanto que ambos tentam desenvolver por conta própria metodologias para suprir a falta de informação metodológica, reflexiva,

política e cultural sobre o assunto. É uma realidade preocupante, pois a inexistência do espaço e do momento para discutir coletivamente a questão pode corroborar para práticas excludentes e equivocadas, como, por exemplo, a celebração pelo estudante não mais falar a sua língua materna, como relatado por um dos formadores.

Foram quatro anos de trabalho desde a aprovação da proposta de projeto, passando pelas pesquisas documental, bibliográfica, pesquisa campo, qualificação e defesa. Não foram poucos os obstáculos que esta pesquisa enfrentou, entre eles: muitas negativas, muitas questões burocráticas e desconfiança. Porém, muitos também foram os que entenderam e ajudaram a pesquisa a seguir o seu rumo. Muitos foram os caminhos, os locais e os bons momentos. Ao longo deste percurso, cresci como pessoa, profissional e pude ter certeza de que a pesquisa não foi em vão, pelo contrário. Ela é urgente e agora está disponível a toda sociedade. Ela não está acabada. Espero que outros pesquisadores continuem estudando sobre a democratização do acesso de estudantes de outras nacionalidades na rede pública de ensino, principalmente na Amazônia.

REFERÊNCIAS

ACNUR. *Os Warao no Brasil: contribuições da Antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes*, 2022.

ACNUR. *Indígenas venezuelanos no Brasil já somam mais de 7 mil pessoas, sendo 819 reconhecidas como refugiados*. 19 de abr. 2022. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/2022/04/19/indigenas-venezuelanos-no-brasil-ja-somam-maisde7milpessoasendo819reconhecidascomorefugiados/#:~:text=UNHCR%20ACNUR%20Brasil,Ind%C3%ADgenas%20venezuelanos%20no%20Brasil%20j%C3%A1%20somam%20mais%20de%207%20mil,sendo%20819%20reconhecidas%20como%20refugiados&text=Bras%C3%ADlia%2C%2019%20de%20abril%20de,Refugiados%20\(ACNUR\)%20no%20Brasil](https://www.acnur.org/portugues/2022/04/19/indigenas-venezuelanos-no-brasil-ja-somam-maisde7milpessoasendo819reconhecidascomorefugiados/#:~:text=UNHCR%20ACNUR%20Brasil,Ind%C3%ADgenas%20venezuelanos%20no%20Brasil%20j%C3%A1%20somam%20mais%20de%207%20mil,sendo%20819%20reconhecidas%20como%20refugiados&text=Bras%C3%ADlia%2C%2019%20de%20abril%20de,Refugiados%20(ACNUR)%20no%20Brasil). Acesso em: 19 de jan. 2023.

AGENCIA BRASIL. *ACNUR e governo federal lançam guia sobre educação de refugiados: Estratégia é ajudar todos os envolvidos no processo educacional*. 18 de outubro de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-10/acnur-e-governo-federal-lancam-guia-sobre-educacao-de-refugiados#:~:text=A%20estrat%C3%A9gia%20%C3%A9%20ajudar%20todos,de%20educadores%20como%20de%20refugiados>. Acesso em: 26 de janeiro de 2022

AGÊNCIA ESTADO. Resolução determina matrícula de refugiados mesmo sem documentação. *Correio Braziliense*, São Paulo. 16 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/11/4889230-resolucao-determina-matricula-de-refugiados-mesmo-sem-documentacao.html>. Acesso em: 02 de jan. de 2021.

ALVIM, Roberta Pires. Retrospectiva do trabalho da Defensoria Pública da União na defesa dos direitos dos imigrantes venezuelanos. In: BAENINGER, Rosana; SILVA, João Carlos J. (Org). *Migrações venezuelanas*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquió”. Nepo/Unicamp, 2018.

AMAZONAS. *Decreto N 39.317, de 24 de julho de 2018*. Institui o Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Amazonas. Amazonas, p. 6-13, 2018.

ANDRADE, Otávio Morato de. A Constituição Mexicana de 1917 do Estado Liberal à Proteção Social. *Revista Direitos, trabalho e política social*, Cuiabá, v. 7, n. 12, p. 381-408, jan./jun. 2021.

ANHCR ACNUR. *5 dados sobre refugiados que você precisa conhecer*. 09 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/04/09/5-dados-sobre-refugiados-que-voce-precisa-conhecer/#:~:text=Dos%2068%2C5%20milh%C3%B5es%20de,milh%C3%B5es%20em%20todo%20o%20mundo>. Acesso em: 05 de jan. 2021.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima; OLIVEIRA Selma Suely Baçal de. PROEMEM e o ajuste com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). *Fórum Nacional Popular de Educação*. 2018. Disponível: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-08/RUDERVANIA_DA_SILVA_LIMA_ARANHA.pdf. Acesso em: 05 de dez. 2022.

ARRUDA, Bruna Virginia Andrade de Almeida. Dos direitos humanos das minorias: do tratamento das comunidades quilombolas na atual conjuntura política brasileira. In: JANUÁRIO, Soraya Barreto; SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento; SIQUEIRA, Elton Bruno Sores de. (Org.) *Direitos humanos na América Latina: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2020.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

AZEVEDO, Ana Paula Z.; BARRETO, Ketlin P. A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro. *TraHs Números especiais: desafios migratórios contemporâneos*, Limoges (França), N°6, p. 86-102, 2020. Disponível em: <<https://www.unilim.fr/trahs/2368&file=1>> Acesso em: 15 de jan. de 2020.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 98, p. 23-39, jan./abr. 2017.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: fragmentos de um dicionário político*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2020.

BORDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2015.

BRASIL. *Lei no. 6.815, de 19 de agosto de 1980*. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm#:~:text=L6815&text=LEI%20N%C2%BA%206.815%2C%20DE%2019%20DE%20AGOSTO%20DE%201980.&text=Define%20a%20situa%C3%A7%C3%A3o%20jur%C3%ADdica%20do,6.964%2C%20DE%2009.12.1981. Acesso em: 15 de jan. de 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 de jan. 2021.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 de ago. 2022.

BRASIL. *Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

BRASIL. *Lei no. 9.474, de 22 de julho de 1997*. Implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.474%2C%20DE%2022,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

BRASIL. *Lei no. 13.445, de 24 de maio de 2017*. Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

BRASIL. *Lei no. 13.684, de 21 de junho de 2018*. Lei que dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13684.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20assist%C3%A2ncia,humanit%C3%A1ria%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

JORNAL DA USP. Brasil completa quase dois anos fora do Pacto Global para Migração da ONU. *Jornal da USP*, São Paulo, 18 de dez. de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-completa-quase-dois-anos-fora-do-pacto-global-para-migracao-da-onu/#:~:text=Brasil%20completa%20quase%20dois%20anos,da%20ONU%20%E2%80%93%20Jornal%20da%20USP>. Acesso em: 13 de dez. de 2021.

CARLET, F.; MILESI, Rosita. Refugiados e políticas públicas. In: RODRIGUES, Viviane (Org.). *Direitos humanos e refugiados*. Curitiba: CRV, 2016. p. 111-134.

CARVALHO, Lidianne Araújo Aleixo de. *O sistema de proteção internacional aos indivíduos apátridas e a atuação do Estado brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, p. 134. 2017

CARVELLI Urbano; SCHOLL, Sandra. Evolução histórica dos direitos Fundamentais da Antiguidade até as primeiras importantes declarações nacionais de direitos. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, a. 48, n. 191, jul./set. 2011

CAVALCANTE, Pedro Alencar Vasconcelos Nogueira. *Habeas corpus em Portugal: uma análise à única garantia específica extraordinária constitucionalmente prevista para a defesa de direitos fundamentais*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade de Coimbra: Coimbra, 2018.

CLARO, Carolina de Abreu Batista. Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração: Avanços e Expectativas. *Boletim de Economia e Política Internacional – BEPI*, n. 26, set. 2019/abr. 2020.

COMPARATO, Fabio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

CORRÁ, Daniel; ALVES, Juliana. *Número de crianças brasileiras que não sabem ler e escrever cresce 66% na pandemia*. 08 de fev. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-brasileiras-que-nao-sabem-ler-e-escrever-cresce-66-na-pandemia/>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023

COSTA, Mariane Monteiro da. *A cultura no sistema africano de direitos humanos e dos povos: um estudo sobre o comprometimento com a carta africana e com o protocolo de Maputo*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo: São Paulo, p. 129, 2021.

CRESWELL, John. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Elaine. *Oito bolivianos são libertados de trabalho análogo ao escravo em SP*. São Paulo. 08 de março de 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-03/oito-bolivianos-sao-libertados-de-trabalho-analogo-ao-escravo-em-sp>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

DACILIEN, Richemond. *Condições de vida dos Imigrantes Haitianos no Centro de Acolhimento da Pastoral de Migrante*, Manaus/Am. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2020.

DDPM. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Disponível em: <https://ddpm.manaus.am.gov.br/>. Acesso em: 01 de ago. 2022.

FALLET, João. *Em comunicado a diplomatas, governo Bolsonaro confirma saída de pacto de migração da ONU*. São Paulo. 8 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46802258>. Acesso em: 31 de jan. 2021.

FREITAS, Wesley R. S; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo & Debate*, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

FREITAS. Sirley Leite. PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020.

G1. *Venezuelanos no Brasil*. Publicado em 03 de set. 2016. Disponível em: http://especiais.g1.globo.com/rr/roraima/2016/venezuelanos-no-brasil/?_ga=2.98146655.1317417684.1665578848-1326532090.1664749696. Acesso em: 12 de out. de 2022.

G1 AM. *Rede pública de ensino do AM tem mais de 700 alunos venezuelanos e haitianos*. Manaus, 08 de abril de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/rede->

publica-de-ensino-do-am-tem-mais-de-700-alunos-venezuelanos-e-haitianos.ghml. Acesso em 16 de março de 2019.

GALDINO, Jéssica Venâncio. SANTOS, Natália Silva dos. *Diversidade linguística e as práticas de preconceito linguístico com alunos peruanos em uma escola municipal de Tabatinga* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Tabatinga, p. 21, 2018.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antonio. The Formation of the Intellectuals. In: GOTTLIEB, Roger S. In: *Anthology of Western Marxism from Lukacs and Gramsci to Socialist-Feminism*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1989

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IBGE. Manaus. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em 10 de março de 2023.

JITSUMORI, Carlos Igor de O. BACKES, José Licínio. A escola, um espaço/tempo de diferentes identidades: identidades legitimadas, contestadas, marcadas, subvertidas. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 12, p. 155-166, nov. 2010.

JUNGER, Gustavo *et al.* *OBMigra: Refúgio em números 2023*. Observatório das Migrações Internacionais. Universidade de Brasília, 2023.

KATUTA, Ângela Massumi. Reformas Educacionais: Retrocessos e Resistências na Atual Conjuntura Brasileira. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LESSA, Danielle Karina Pincerno Favaro Trindade de Miranda. *Direitos fundamentais do migrante internacional: mudança de paradigma legislativo frente ao novo contexto migratório global*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, p. 268. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, João Paulo Cavalcante *et al.* *Estudos de caso e sua aplicação*: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. *Revista de Contabilidade e Organizações*, vol. 6 n. 14 (2012) p. 127-144

LISSARDY, Gerardo. Por que os EUA têm os piores índices de pobreza do mundo desenvolvido. *BBC Mundo*, Nova York, 2 ago. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53562958#:~:text=Pesquisadores%20apontam%20para%20duas%20raz%C3%B5es,%C3%A0%20renda%20como%20outros%20pa%C3%ADses>. Acesso em: 15 de ago. 2021.

LOCKE, Jonh. *Segundo tratado sobre o governo civil*: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUKACS, Gyorgy. *História e consciência de classe*: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de. AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MARINHO, Érica. *Mentora de Educação em Programa Internacional visita escolas de Educação Integral da SEMED*. Manaus, 14 de junho de 2018. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/mentora-de-educacao-em-programa-internacional-visita-escolas-de-educacao-integral-da-semed/>. Acesso em: 16 de março de 2019.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *Educação em Foco*, ano 19, n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284

MARX, Karl. *A ideologia Alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. A Irlanda e a classe trabalhadora inglesa 1864 in MUSTO, Marcelo. *Trabalhadores uni-vos*: antologia política da I Internacional. Boitempo, 2014.

MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Penguin Classics/ Companhia das Letras, 2012.

MENDONÇA, Heloisa. O “monstro da xenofobia” ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil. *El país*, Pacaraima (Roraima). 27 ago. 2018. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908_846691.html. Acesso em: 19 set. 2021.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILESI, Rosita; CARLET, Flavia. Refugiados e políticas públicas. In: RODRIGUES, Viviane Moine. *Direitos humanos e refugiados*. (Org.) Curitiba: CRV, 2016.

MIGLIOLI, Jorge. Dominação burguesa nas sociedades modernas. *Crítica Marxista*, Campinas, n. 22, p. 13-32, jul./dez. 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO AMAZONAS. *MPAM discute melhorias no atendimento a crianças e adolescentes venezuelanos nas ruas de Manaus*. Manaus. 13 de março de 2020. Disponível em: <https://www.mpam.mp.br/noticias-mpam/12793-mpam-discute-melhorias-no-atendimento-a-criancas-e-adolescentes-venezuelanos-nas-ruas-de-manaus#.YAOJZehKjIU>. Acesso em: 07 de jan. 2021.

MÕES, Malu. Janeiro é o mês com mais mortes por covid desde setembro. *Poder 360*, 15 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/janeiro-e-o-mes-com-mais-mortes-por-covid-desde-setembro/>. Acesso em: 01 de nov 2022.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETO, Maria Lúcia. *Estado, classe e movimento social*. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Josiane; MARTINELLI, Maria Lúcia. A Importância Categoria Mediação para o Serviço Social. *XX Seminário Latino Americano de Escuela de Trabajo Social*. Córdoba (Argentina), p. 1-10, 26 a 27 de set. de 2012.

MOURA, Edilberto. *As contradições das relações público-privada na gestão da escolas públicas da rede de ensino de Manaus*. (Tese) Universidade Federal do Amazonas – UFAM. 211 f. 2022.

NASCIMENTO, Alan; BARROS, Ana Maria de. Os direitos brasileiros dos povos indígenas brasileiros: uma análise a partir da historiografia. In: JANUARIO, Soraya Barreto; SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento; SIQUEIRA, Elton Bruno Soares de. *Direitos Humanos na América Latina: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, UFPE, Capes, 2020

NUNES, Aline Teixeira Leal. *A Zona Franca de Manaus e a guerra fiscal no contexto do federalismo brasileiro*. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019.

PAIXÃO, Evilene. *Educação em áreas em crise: experiência de Roraima com refugiados*. São Paulo. Abril de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteúdo/11647/em-busca-de-um-lar>. Acesso em: 05 de jan. 2021.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Gustavo de Lima. *Direitos humanos e migrações forçadas: introdução ao direito migratório e ao direito dos refugiados no Brasil e no mundo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva, 2013.

POSSAS, Thiago Lemos. O Estado e as lutas sociais: elementos de crítica marxista. *Revista de Ciências do Estado*. Belo Horizonte: v. 4, n. 1, 2019.

RABELO, Isabel. *Brasil é destaque em ações de combate à apatridia, segundo pesquisadora*. 9 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://migramundo.com/brasil-e-destaque-em-acoes-de-combate-a-apatridia-segundo-pesquisadora/>. Acesso em: 01 de dez 2022.

RAFAEL, Ivania Maria de Sousa Carvalho; RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. *Revista educação*. Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 375-386, maio/ago. 2016.

RIBEIRO, Maiara. *No Porto de Manaus, venezuelanos driblam falta de emprego, mas esbarram em preconceito*. 22 de jul. 2022. Disponível em: <https://emtempo.com.br/70875/amazonas/no-porto-de-manaus-venezuelanos-driblam-falta-de-emprego-mas-esbarram-em-preconceito/>. Acesso em: 14 de jan. de 2023.

RODRIGUES, Gilberto M. A. O futuro do refúgio no Brasil e seu papel no cenário humanitário. In BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira (Org.). *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010.

RODRIGUES, Viviane Mazine. *Direitos humanos e refugiados*. Curitiba: CRV, 2016.

RODRIGUES, Emerson Carlos. Direito à educação básica para as pessoas refugiadas. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.2 – 202, 2020.

ROGÉRIO, Paulo/SEMED. *Venezuelanos das salas de transição educacional participam de projeto sobre cidadania*. Manaus. 11 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.manaus.am.gov.br/noticia/venezuelanos-das-salas-de-transicao-educacional-participam-de-projeto-sobre-cidadania/>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

ROUSSEAU, J-J. *O contrato social o princípio do direito político*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio, ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RESOLUÇÃO Nº 466. de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

RESOLUÇÃO Nº 510. de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam

acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2016

SÁ ROCHA, Júlio Cesar de Sá da; BACIAO, Domingos Nhamboca Hale. O Sistema Africano de Proteção de Direitos Humanos: Uma Análise Crítica. *Inter: Revista de Direito Internacional e Direitos Humanos da UFRJ*, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. s/p, 2020.

SALIBA, Aziz Tuffi; VALE, Mariana Ferolla Vallandro do. A proteção internacional dos migrantes ambientais. *RIL Brasília*, a.54, n. 213 jan./mar. p. 13-37. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Thomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SILVA, Thomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Thomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102.

SOUZA, Janaína M. P. de. SENNA, Luiz Antônio Gomes. Desafios para inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças. *Textos e Debates*, Boa Vista, n.30, p. 55-68, jul./dez. 2016.

SOUZA, Silane. 'Novos amazonenses': imigrantes tentam a vida no AM após deixarem país de origem. Manaus, 12 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/historias-de-superacao>. Acesso em 16 de março de 2019.

SEMED. *Projeto de língua espanhola chega à quinta escola da rede municipal de ensino de Manaus*. 15 de maio de 2019a. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/projeto-de-lingua-espanhola-chega-a-quinta-escola-da-rede-municipal-de-ensino-de-manaus/>. Acesso em: 01 de dez. 2022.

SEMED. *Prefeitura inaugura sala de transição educacional em abrigo de venezuelanos*. 17 de out de 2019b. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-inaugura-sala-de-transicao-educacional-em-abrigo-de-venezuelanos/>. Acesso em: 01 de dez. 2022.

SEMED. *Escola municipal cria projeto 'Padrinhos da Matemática' para auxiliar alunos venezuelanos*. 01 de dez 2020. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/escola-municipal-cria-projeto-padrinhos-da-matematica-para-auxiliar-alunos-venezuelanos/>. Acesso em: 01 de dez. 2022.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. [s.d]. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. [s.d]. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Disponível em: <https://ddpm.manaus.am.gov.br/>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

SERAFIM, Jucenir da Silva; CABRAL, Vinicius Neves de; MELETTI, Silvia Marcia Ferreira. Mapeamento dos imigrantes venezuelanos na educação de jovens e adultos no Brasil (2013-2019). *Revista Cocar*, v.15 N.31/2021 p. 1-16. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3590>. Acesso em: 04 de dez. de 2022.

SCHWINN, S. A.; COSTA, M. M.M. Mulheres refugiadas e vulnerabilidade: a dimensão da violência de gênero em situações de refúgio e as estratégias do Acnur no combate a essa violência. *Revista Signos*, ano 37, n. 2, p. 216-234.

TELLES, Idete. *O contrato social de Thomas Hobbes: alcances e limites*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, p. 232. 2012.

TOKARNIA, Mariana. *Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever*. 15 de jul. de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

TOVAR, Mirelis Morales 4 fatores explicam a desaceleração da Venezuela. *BBC Mundo*, 21 de Mai. de 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cw4Professor2lxdyzo>. Acesso em 21 março de 2023.

TRANSPARENCIA MUNICIPAL DA PREFEITURA DE MANAUS. Disponível em: <https://transparencia.manaus.am.gov.br/transparencia/v2/#/home> Acesso em: 24 de agosto de 2022

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

UNHCR. *Relatório do ACNUR: Coronavírus é ameaça terrível à educação de refugiados; metade das crianças refugiadas do mundo está fora da escola*. Genebra. 03 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/09/03/relatorio-do-acnur-coronavirus-e-ameaca-terrivel-a-educacao-de-refugiados-metade-das-criancas-refugiadas-do-mundo-esta-fora-da-escola/>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

UNHCR. *Staying The Course: The Challenges Facing Refugee Education*, 2021. Disponível em: <https://www.unhcr.org/publications/education/612f85d64/unhcr-education-report-2021-staying-course-challenges-facing-refugee-education.html>. Acesso em: 24 de agosto de 2022.

UNICEF. *Covid-19: pelo menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar o ensino a distância durante o fechamento das escolas, diz novo relatório do UNICEF*. Nova York. 27 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-pelo-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia>. Acesso em: 06 de jan. de 2021.

UNICEF. *Adolescent education and skills: Adolescents need lifelong learning to build better futures for themselves, their families and their communities*. Disponível em: <https://www.unicef.org/education/skills-development>. Acesso em: 26 de agosto de 2022.

UNICEF, OIM, UNICEF e Prefeitura da Cidade de São Paulo se unem para facilitar o ensino a distância de milhares de crianças refugiadas e migrantes. São Paulo. 08 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/oim-unicef-e-prefeitura-de-sao-paulo-se-unem-para-facilitar-ensino-distancia-criancas-migrantes-refugiadas>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

VELOSO, Lucas; FELICIO, Ana Beatriz; GOMES, Cíntia. *Professores relatam falta de alunos, internet lenta e confusão com aulas a distância*. São Paulo. 14 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/professores-relatam-falta-de-alunos-internet-lenta-e-confusao-com-aulas-a-distancia/#:~:text=%E2%80%9CA%20esta%20semana%20somente%2019,sa%C3%ADa%20temos%3F%E2%80%9D%20questiona>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

VENDRAMINI, Célia Regina. A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético. *Revista Katál*, v. 21, n. 2, p. 239-260, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/T5Yt59NKzLLj8j8vLKv9jzw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de dez. de 2022.

XAVIER, Jakeline. Migrantes venezuelanos sofrem de maneira mais intensos impactos da covid- 19. *A Crítica*, 21 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.acritica.com/manaus/migrantes-venezuelanos-sofrem-de-maneira-mais-intensas-impactos-da-covid-19-1.39018>. Acesso em: 10 set. 2021.

WEIMANN, Guilherme. *Desafios de uma educação intercultural se tornam ainda mais evidentes durante isolamento social*. São Paulo. 08 de junho de 2020. Disponível em: <https://porvir.org/como-alunos-migrantes-estudam-em-meio-a-pandemia/>. Acesso em: 07 de jan. de 2021.

ZACARIAS, Inez Rocha. *A influência da teoria marxiana no trabalho do assistente social*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Faculdade De Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul: Porto Alegre, p. 139, 2013.

ZUBAIRI, A; ROSE, P. *Supporting primary and secondary education for refugees: the role of international financing*. Cambridge, UK. 2016. Disponível em: https://assets.ctfassets.net/xnpfvoz3thme/3PQVjhAm2Is0QcSg80YI4A/199ce561bc8133029a906f7aFormador4515350/UNGA_PolicyPaper_141116_pages.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

APÉNDICES



APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

I. Dados Pessoais, Formação e Experiência:

1. Qual a sua idade?
2. Sexo: () feminino () Masculino
3. Qual a sua Formação?
4. Há quanto tempo você é graduado (a)
5. Você tem pós-graduação?
() Especialização () Mestrado () Doutorado

Caso tenha cursado, identificar a área:

6. Há quanto tem você atua na rede municipal?
7. Qual o seu vínculo de trabalho?
() concursado () contrato () outro

II. Processo de ensino-aprendizagem

8. Na sua opinião, por que os venezuelanos chegam a Manaus?
9. Quais as dificuldades que o professor tem na questão de ensino-aprendizagem com os alunos de origem venezuelana?
10. Os pais de alunos de origem venezuelana são receptivos com os professores?
() Sim () Não () Parcialmente () Não sei
11. Os pais fazem o devido acompanhamento da vida escolar dos alunos?
() Sim () Não () Parcialmente () Não sei
12. Você tem quantos alunos de origem venezuelana em sua turma?
() de 1 a 3 () de 4 a 7 () mais de 8

13. Os alunos trazem alguma questão emocional específica que, na sua opinião, o professor deve trabalhar para melhorar o ensino-aprendizagem?

14. Como é a interação dos alunos de origem venezuelana com os outros colegas de turma?

15. Você já presenciou algum tipo de xenofobia contra os alunos de origem venezuelana? Caso sim, qual foi o seu procedimento?

16. Qual a condição financeira desses discentes?

17. Existe algo, dentro do processo de ensino-aprendizagem que não falamos, mas que você acredita ser importante pontuar?

III. Formação continuada

18. A secretaria ofertou a você algum tipo de formação para facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos de origem venezuelana? Se sim, qual?

19. A questão do idioma dificulta a sua comunicação com os alunos?

20. A Secretaria oferta o programa “Ampliando Horizontes” que permite aos professores e seus dependentes o ensino de línguas estrangeiras. Você já participou?

21. Caso não tenha participado, qual foi o motivo que o impediu de participar?

22. A escola, a Divisão Distrital ou a Secretaria fez alguma ação com os professores para discutir sobre a inclusão dos alunos migrantes/refugiados?

23. Na sua opinião, quais ações devem ser realizadas para uma maior inclusão dos alunos de origem venezuelana?

IV. Política

24. Você conhece a política internacional ou nacional sobre os migrantes/refugiados? Caso sim, cite uma.

25. Na sua opinião, os alunos migrantes/refugiados devem ter os mesmos direitos que os brasileiros? Por que?

26. Você percebe o seu trabalho como ofício ou missão?

27. Deixei de perguntar algo que você acha relevante e que gostaria de falar?



APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE ENTREVISTA COM DIRETOR

I. Dados Pessoais, Formação e Experiência:

1. Qual a sua idade?
2. Sexo: () feminino () Masculino
3. Qual a sua Formação?
4. Há quanto tempo você é graduado (a)
5. Você tem pós-graduação?

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Caso tenha cursado, identificar a área:

6. Há quanto tem você atua na rede municipal?
 7. Qual o seu vínculo de trabalho?
- () concursado () cedido de outra secretaria () outro

II. Processo de ensino-aprendizagem e gestão

8. Na sua opinião, por que que os venezuelanos chegam a Manaus?
 9. Quais as dificuldades que o gestor enfrenta para incluir os alunos de origem venezuelana?
 10. Os pais são receptivos com a gestão?
- () Sim () Não () Parcialmente () Não sei
11. Os pais fazem o devido acompanhamento da vida escolar dos alunos?
- () Sim () Não () Parcialmente () Não sei
12. Você tem quantos alunos de origem venezuelana na sua escola?
- () 1 a 5 () 6 a 10 () 10 a 15 () mais de 1

13. Sobre a prova de classificação, existem orientações de como deve ser realizada? O(a) senhor(a) saberia me dizer quais são?

14. Os alunos trazem alguma questão específica emocional que, na sua opinião, a gestão deve trabalhar para melhorar o ensino-aprendizagem e a inclusão?

15. Como é a interação dos alunos de origem venezuelana com os outros colegas da escola?

16. Você já presenciou algum tipo de xenofobia contra os alunos de origem venezuelana? Caso sim, qual foi o procedimento da escola?

17. Qual a condição financeira dos alunos de origem venezuelana?

18. Existe algo, dentro da gestão em relação aos alunos de origem venezuelana que não falamos, mas que você acredita ser importante pontuar?

III. Formação continuada

19. A secretaria ofertou a você algum tipo de formação para facilitar a inclusão dos alunos de origem venezuelana nas escolas?

20. A questão do idioma dificulta a sua comunicação com os alunos?

21. A Secretaria oferta o programa “Ampliando Horizontes” que permite os servidores e seus dependentes ao ensino de línguas estrangeiras, você já participou?

22. Caso não tenha participado, qual foi o motivo que o impediu de participar?

23. A escola, a Divisão Distrital ou a Secretaria fez alguma ação com os professores para discutir sobre a inclusão dos alunos migrantes/refugiados?

24. Na sua opinião, quais ações devem ser realizadas para uma maior inclusão dos alunos de origem venezuelana?

IV. Política

25. Você conhece a política internacional ou nacional sobre os migrantes/refugiados? Caso sim, cite uma.

26. Na sua opinião, os alunos migrantes/refugiados devem ter os mesmos direitos que os brasileiros? Por que?

27. Você percebe o seu trabalho como ofício ou missão?

28. Deixei de perguntar algo que você acha relevante e que acha que deve falar?



APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO CONTINUADA

I. Perfil

1. Qual a sua idade?
 2. Sexo: () feminino () Masculino
 3. Qual a sua Formação?
 4. Há quanto tempo você é graduado (a)
 5. Você tem pós-graduação?
() Especialização () Mestrado () Doutorado
- Caso tenha cursado, identificar a área:
6. Há quanto tem você atua na rede municipal?
 7. Qual o seu vínculo de trabalho?
() concursado () cedido de outra secretaria () outro

II. Processo de ensino-aprendizagem

8. Na sua opinião, por que você acha que os venezuelanos chegam a Manaus?
9. Quais as dificuldades da secretaria no processo de formação dos professores que tem alunos de origem venezuelana em suas turmas?
10. Na sua opinião, os professores, pedagogos e diretores estão preparados para receber os alunos de origem venezuelana?
() Sim () Não () Parcialmente () Não sei
11. Sobre a prova de classificação, existem orientações de como deve ser realizada?
12. Existe uma resolução do Ministério da Educação que diz que o sistema de educação deve oferecer a prova de classificação na língua materna do aluno, essa norma faz parte das orientações da SEMED?

13. Já houve algum questionamento sobre a dificuldade no ensino-aprendizagem por algum ator da educação? Qual?

III. Formação continuada

14. A secretaria ofertou a você algum tipo de formação para facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos de origem venezuelana?

15. A questão do idioma prejudica a sua comunicação com os alunos?

16. A Secretaria oferta o programa “Ampliando Horizontes” que permite os professores e seus dependentes ao ensino de línguas estrangeiras, qual a importância desse projeto e ele é suficiente para suprir a formação dos professores de estudantes de outras nacionalidades?

17. O Centro de Formação realizou alguma ação com os professores, pedagogos e/ou gestores para discutir sobre a inclusão dos alunos migrantes/refugiados?

18. Na sua opinião, quais ações devem ser realizadas para uma maior inclusão dos alunos de origem venezuelana?

IV. Política

19. Você conhece a política internacional ou nacional sobre os migrantes/refugiados? Caso sim, cite uma.

20. Na sua opinião, os alunos migrantes/refugiados devem ter os mesmos direitos que os brasileiros? Por que?

21. Existe uma política municipal de formação direcionada aos professores que ministram aulas para alunos de origem venezuelana?

22. Caso a resposta seja afirmativa, essa política contempla a inclusão dos alunos refugiados e promove a formação dos professores destes alunos?

23. Você percebe o seu trabalho como ofício ou missão?

24. Deixei de perguntar algo que você acha relevante e que acha que deve falar?



APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) senhor (a) para participar da pesquisa intitulada pesquisa “Desafios da formação docente para a inclusão educacional dos alunos de origem venezuelana na rede municipal de Manaus”, sob a responsabilidade do pesquisador Leandro Harisson da Silva Vasconcelos, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, localizado no endereço: Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos nº 3.000, Coroado I, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Setor Norte, Pavilhão Rio Uatumã, Faculdade de Educação, Sala do PPGE/FACED, pelo telefone (92) 3305-1181 Ramal: 1185 / (92) 99142-3465, e-mail: ppge@ufam.edu.br, com orientação da Prof.^a. Dr.^a. Fabiane Maia Garcia, com o mesmo endereço citado, e-mail: fgarcia@ufam.edu.br.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a política de formação continuada dos professores da rede municipal de Manaus e seu reflexo para a democratização da oferta educativa aos alunos de origem venezuelana; e os específicos: (1) Situar a questão metodológica sobre a pesquisa com alunos de outras nacionalidades; (2) Discutir a evolução dos direitos humanos e as políticas públicas em relação aos estudantes de outras nacionalidades promovidas pelo Estado brasileiro, Amazonas e Manaus; (3) Entender a política educacional, o processo de inclusão dos alunos de origem venezuelana e as consequências educacionais para quem imigra; e (4) Analisar como a política municipal de educação tem se desenvolvido na rede da prefeitura de Manaus em relação ao público específico dos estudantes de outras nacionalidades e se esse trabalho é percebido como ofício ou missão.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, este estudo consiste em pesquisa do tipo explicativa, cuja abordagem junto aos sujeitos será realizada por um conjunto de instrumentais de investigação de natureza qualitativa e quantitativa, por meio de realização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a procedência da pesquisa de campo utilizaremos da técnica de entrevista semiestruturada, cuja realização se dará pela aplicação de formulário que contém questões abertas e fechadas.

Diante do contexto de pandemia pelo vírus da COVID-19, como estratégia para redução dos riscos de contaminação e para evitar aglomerações, realizaremos as entrevistas com os sujeitos da pesquisa à distância, utilizando da plataforma on-line do Google Meet, pois permite comunicação instantânea por videoconferência, visando prover cuidados e preservar a integridade e a assistência dos participantes e do pesquisador.



O (a) Sr (a) está sendo convidado para participar desta entrevista porque a função a qual exerce lhe caracteriza como um dos sujeitos chaves que podem oferecer importante contribuição para a análise que pretendemos fazer. Serão respondidas as perguntas que o (a) Sr. (a) souber e quiser responder, além disso, o Sr. (a) terá total liberdade de pedir explicações à pesquisadora. Se depois de consentir sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem qualquer penalidade ou prejuízo a sua pessoa.

O trabalho final produto desta pesquisa, será apresentado com o uso de nomes fictícios, para que os sujeitos da pesquisa não sejam identificados, assegurando assim, a confidencialidade e sigilo para preservação da sua identidade, conforme nos ampara a Resolução nº 510/2012 – CNS (Art. 3, VII).

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio da concessão de 1 (uma) entrevista por videoconferência, pela plataforma do Google Meet. Para tal, solicitamos sua autorização prévia para o uso do recurso de gravação desta videoconferência, todavia, se isto representar algum tipo de incômodo, não o utilizaremos, lançando mão da escrita para que as informações sejam registradas. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por prestar informações.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, devemos considerar os possíveis desconfortos e riscos associados ou decorrentes da pesquisa (Res. CNS nº 466/2012, II. 22). Desta forma, informamos que a sua participação nessa pesquisa pode envolver desconforto ou constrangimento em algum momento da realização da entrevista, no entanto, trabalharemos para que tais riscos sejam minimizados. Caso ocorram, a pesquisadora responsável se compromete a realizar os encaminhamentos necessários para que o participante acesse os meios para sua plena recuperação e assistência integral, tendo como referência para atendimento psicológico os serviços especializados oferecidos pelo Sistema Único de Saúde – SUS, quando houver necessidade, ou lhe ressarcir de qualquer prejuízo, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando o direito à indenização e à cobertura material para reparação de danos oriundos desse processo, conforme orientam as resoluções do CNS (Res. CNS nº 466/2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7; Res. CNS nº 510/2012, Capítulo III).

A pesquisa apresenta benefícios indiretos aos sujeitos da pesquisa, bem como para o aprimoramento da formação docente em relação à inclusão dos alunos migrantes venezuelanos, tendo em vista que a sua participação permitirá que o estudo desvele os gargalos de articulação entre inclusão e formação por meio do trabalho do professor e do formador da Divisão do



Desenvolvimento Profissional do Magistério, bem como as possibilidades de ação para a concretização dessa política na rede municipal de ensino. Além disso, colaborando com esta pesquisa você estará contribuindo para a produção de conhecimento na área de formação e inclusão da educação.

O trabalho final resultado desta pesquisa será compartilhado com os participantes e as instituições onde os dados forem obtidos, a saber: a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM); Divisões Distritais Zonais (DDZ); e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esta pesquisa também ficará armazenada e arquivada nas dependências da Universidade Federal do Amazonas, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM (TEDE) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Cabe ressaltar que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada.

Em caso de dúvidas, o (a) Sr (a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Leandro Harisson da Silva Vasconcelos, a qualquer tempo através do contato (92) 98404-6540 ou através do e-mail: leandrovasconcelos088@gmail.com. Para maiores informações quanto às questões éticas da pesquisa o (a) Sr (a) poderá ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), que é o órgão responsável pela análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos e busca assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa. O CEP/UFAM fica localizado na Escola de Enfermagem Manaus, sala 07, no endereço Rua Teresina, n. 495, Adrianópolis – Manaus/AM, contato institucional 3305-1181, ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

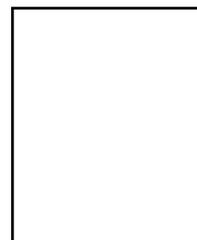
Este documento (TCLE) é emitido em DUAS VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr (a) e pelo pesquisador responsável, ficando uma via de igual teor com cada um. O participante da pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento (Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS).



APÊNDICE E - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado (a) e entendi sobre o que pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração. Sei que a qualquer momento posso desistir, ou mesmo contatar o pesquisador responsável para maiores esclarecimentos. Por isso, concordo em participar da pesquisa e autorizo a utilização do material coletado para a elaboração do trabalho.

Manaus - Amazonas, ____/____/____



Assinatura do Participante

IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Leandro Harisson da Silva Vasconcelos
Pesquisador Responsável

Fabiane Maia Garcia
Orientadora da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE F - ENTREVISTA PROFESSORES



ENTREVISTADOR	Na sua opinião, por que você acha que os venezuelanos chegam a FORMADOR 5?
PROFESSOR 1	Olha, eu pesquiso e vejo que foi a questão política deles lá com a mudança de Presidente e as dificuldades. A questão financeira, melhoria de vida, é isso que eu entendo.
PROFESSOR 2	A política que o próprio país está vivendo, de governo, a falta de estrutura, todos esses sinalizadores acabaram contribuindo para que isso acontecesse. E independente da formação que eles possuem, do estilo de vida, todos acabaram sendo comprometidos. E, sem opção, eles acabaram tendo que recorrer a essa oportunidade que estava diante deles, vir para o Brasil.
PROFESSOR 3	É, desde que houve toda situação Política no país deles, que trouxe eles para o Brasil Em busca de melhora de vida. Lá eles estavam sem emprego, passando fome. Eu acredito que foi isso Que os fez buscar outros lugares, pelo Brasil ser mais perto, então eles vieram mais para a área do Brasil.
PROFESSOR 4	Por conta dessa crise que está tendo na Venezuela, principalmente por causa da política, então eles vão em busca de algo melhor para as suas famílias. A maioria das venezuelanos que estão aqui, principalmente no [nome da escola], vieram por causa desse colapso dentro da política do país, onde eles estão passando fome, não tem dinheiro para suprir as suas necessidades básicas, então o que eles fazem? Começam oêxodo.
PROFESSOR 5	Melhores condições de vida



ENTREVISTADOR	Quais as dificuldades que o professor tem na questão de ensino-aprendizagem com os alunos de origem venezuelana?
PROFESSOR 1	Justamente uma formação. A maioria (dos alunos) falam espanhol e a criança, por ter toda essa questão dela, de ser mais honesta, falar muito e eu não me sinto preparada, até porque eu não tenho uma formação no idioma deles. mas assim o que eu percebo que a grande maioria deles. eu tenho duas crianças que já tem um português na sala que falam mais espanhol que é difícil de entender para a gente conversar e entender
PROFESSOR 2	A princípio, de acordo com o levantamento que eu fiz, elas apresentam dificuldades, por exemplo, na identificação de figuras, de imagens, de coisas que naturalmente não faz parte do cotidiano deles. Tanto é que eu percebo assim, um certo brilho nos olhos dos alunos, que quando mostro a figura e apresento o nome delas, como ela é escrita, e eu também pergunto como eles conhecem, e eles normalmente nunca viram aquela figura, e procuro na internet e mostro naquele momento aquela imagem, se aquilo é uma fruta, se é objeto, se é um brinquedo. Então algumas dificuldades que eles apresentam: reconhecer aquela figura e saber como é que fala, como ela é escrita. A escrita e a pronuncia delas.
PROFESSOR 3	A princípio, com certeza o idioma diferente. Tive uma aluna que tinha acabado de chegar da Venezuela. Eu lembro que a gente estava realizando prova no dia que ela veio, O seu primeiro dia. Tenho formação em espanhol, eu tenho espanhol avançado, mas eu já estava um tempo sem praticar. Eu ainda tentei conversar com ela em espanhol, mas ela estava muito tímida, respondeu algumas coisas, mas eu vi que no dia (inaudível) por questões de entendimento mesmo da língua. E aí a mãe, quando entregou a aluna, falou que ela não sabia ler ainda, a minha turma era de terceiro ano, e eu recebi essa aluna assim, sem saber nada de português, não era alfabetizada. Foi um momento em que eu tive a maior dificuldade em ajudá-la porque ela não entendia muito o que eu falava, e eu tentava me comunicar com ela com algumas coisas que eu lembrava do espanhol, mas ainda assim sentia maior dificuldade na questão da comunicação.
PROFESSOR 4	Nenhuma. Eu gosto, principalmente porque eu fiz um curso pela SEMED, “Ampliando Horizontes”, em que cursei espanhol, então pra mim isso foi uma porta pra trabalhar a Língua Espanhola. Pra mim foi prazeroso demais. Eu, professora, não tive nenhuma dificuldade em trabalhar com eles em relação à língua, porque além da língua espanhola, muitos eram da etnia



	Warao, então de vez em quando eles falaram o Warao e eu fui aprendendo algumas palavras, uma troca.
PROFESSOR 5	Na parte fonética mesmo. Alguns sons que são diferentes no idiomas deles, principalmente os menores que estão iniciando, que a gente tá trabalhando o primeiro aninho e alguns ainda tem muito sotaque, para mim mesmo, porque eu entendo pouco de espanhol, então a comunicação às vezes para eles, eu acho que se torna mais difícil, mas essa comunicação aí, mas depois que eles pegam o ritmo normal e dá pra seguir de maneira tranquila.



ENTREVISTADOR	Os pais de alunos de origem venezuelana são receptivos com os professores?
PROFESSOR 1	Sim, a maioria sim. Alguns não aparecem, só pega a criança, deixa, não tem muito esse contato.
PROFESSOR 2	Eles são bem receptivos, apesar da dificuldade em conseguir ajuda-los de alguma forma. Então essa interação, eu percebo que está sendo bem necessária neste momento, até para que eles consigam fazer uma ponte conosco e dar continuidade com aquilo com o que nós estamos ensinando em sala de aula para as suas crianças.
PROFESSOR 3	Sim, mas por exemplo, esta aluna que havia acabado de chegar Minha dificuldade mas a mãe que também havia acabado de chegar tinha dificuldade Vinha intermediar era geralmente uma tia Que já estava aqui no Brasil há mais tempo Então Inclusive eu fiz projeto de alfabetização na escola A gente ensinou a fazer alguns jogos Para ver se ela dançava pois ela não estava alfabetizada E aí eu convidei a sua mãe essa tia para aprender a jogar os jogos Para que a gente pudesse ter o melhor desenvolvimento da Luna Com o apoio da família Mas muitas vezes até as atividades que eu enviava para casa Era complicado para aluna pois a mãe não sabia como ajudá-la Ela trazia dizia que a mãe dela não compreendia Eu mandava por exemplo se eram imagens Mandava o nome escrito com a imagem para ver se ela identificava A gente teve dificuldade também pela mãe não ter o domínio da língua portuguesa Então era mais complicado para mãe ensinar a aluna em casa
PROFESSOR 4	Sim
PROFESSOR 5	Hoje foi o primeiro contato que eu tive com os pais, pois hoje foi a nossa primeira reunião. Até então, dessa turma, eu ainda não tinha tido contato, mas dos que estão aqui, estão bem dispostos e bem receptivos.



ENTREVISTADOR	Os pais fazem o devido acompanhamento da vida escolar dos alunos?
PROFESSOR 1	Sim, é uma coisa que eu fico me perguntando. Têm crianças, nossas mesmo, daqui, que a gente não percebe tanto esse acompanhamento. Já os venezuelanos não, que eu percebo que realmente os pais estão acompanhando, procuram estar perguntando do dia a dia.
PROFESSOR 2	Na minha experiência, alguns se dispõem sim a fazer, mas a dificuldade está no idioma e aprender a lidar com essa situação, pois também é algo novo pra eles. Então o aprendizado está sendo da nossa parte, como da parte deles.
PROFESSOR 3	Alguns pais fazem o acompanhamento, já outros não. Por exemplo, tive uma mãe que eu só fui conhecer ao final do ano letivo, porque foi na reunião buscar o boletim. Então assim, são situações que são iguais aos alunos brasileiros, uns (pais) acompanham mais de perto e outros que não acompanham. As alunas justificavam sempre no sentido de que os meus pais estão trabalhando, “a minha mãe não pode”. Eles falavam isso.
PROFESSOR 4	Parcialmente. Como alguns não conseguem entender a nossa língua, eles têm dificuldade em compreender os assuntos, então a gente tenta auxiliar o aluno para que ele mesmo consiga fazer os exercícios.
PROFESSOR 5	Alguns, outros não, situação bem difícil



ENTREVISTADOR	Você tem muitos alunos de origem venezuelana em sua turma?
PROFESSOR 1	8 crianças
PROFESSOR 2	de 4 a 7
PROFESSOR 3	3 alunos
PROFESSOR 4	14 alunos
PROFESSOR 5	Mais de 8



ENTREVISTADOR	Os alunos trazem alguma questão emocional específica que, na sua opinião, o professor deve trabalhar para melhorar o ensino-aprendizagem?
PROFESSOR 1	Não, a questão deles da conversa diária na rodinha que eu percebo é mais a questão do idioma. Tem uma criança na minha sala que eu percebo que ela sofre, porque ela tenta se comunicar, eu tento entender, mas é a questão da linguagem mesmo que tá dificultando.
PROFESSOR 2	Até o momento eu ainda não percebi, mas assim, o que eu já observei também que é angustiante pra eles é conseguir interagir. E eu percebo que a maioria fala pouco, a não ser que sejam estimulados e às vezes eu os convido a interagir comigo, falando que eles podem me ensinar também, aprender também o idioma deles, nesse momento, eu vejo um sorriso brotando. Então assim, questões emocionais, eu vejo mais isso mesmo. A dificuldade para interagir como eles gostariam.
PROFESSOR 3	Com certeza eles trazem, eu não sei se eu posso citar, mas eu tive uma situação de um aluno em outra escola que foi no primeiro aninho e a aluna chegou simplesmente chorando à escola. E aí os alunos perceberam, me chamaram e eu fui conversar com ela. Ela já conseguia entender um pouco mais a língua, então eu tentei conversar com ela porque ela estava chorando e falou que era porque a família dela que estava na Venezuela. Estava sofrendo porque um tio tinha morrido, uma situação assim, então tipo acho que ela ouviu em casa e ela trouxe isso para escola. Então nesse dia ela estava desesperada, então, com certeza, eles vem de um país diferente, chega em um país diferente, em que tudo é diferente para eles. Tem que buscar a questão moradia, alimentação, então eles estão ali misturando, uma vida nova. Com certeza isso faz com que reflita no desenvolvimento deles na escola, porque eles vivenciam isso em casa e acabam trazendo. Então a questão emocional com certeza deve ter.
PROFESSOR 4	Alguns diziam que queriam voltar para suas cidades de origem. Aí eu perguntava para eles: “por que vocês querem voltar?” Eles respondiam: “porque lá eu tinha amigos, tinha família e outras questões sobre a alimentação.” Como a maioria deles mora em abrigo, a comida deles é o café da manhã, o almoço e a janta, fora isso não tem mais nada. Então as vezes era servida galinha e eles reclamavam muito, imagina? De domingo a domingo comer galinha? aí diziam que estavam enjoados e eu falava: “como vocês estão enjoados se onde vocês viviam não tinha comida?” Aí uns caíam na realidade e eu ensinava pra eles que eles tinham que dar valor mesmo que fosse galinha todo dia.



PROFESSOR 5	Acredito que alguns sim, questão de carência sendo a presença dos pais mesmo no acompanhamento na vida dia a dia deles. A maioria dos pais trabalham o dia todo e às vezes não tem esse contato assim muito direto com eles. A presença mesmo afetiva assim e atenção por conta da situação é muito difícil de trabalhar. Eles saem o dia todo, às vezes a criança fica com a avó, tio ou alguém específico e não tem esse vínculo.
-------------	---



ENTREVISTADOR	Como é a interação dos alunos de origem venezuelana com os outros colegas de turma?
PROFESSOR 1	Normal. Não vejo nenhuma diferenciação. Ali na brincadeira, no momento da rodinha de conversa, tentam ao máximo se comunicar e se expressar assim, não vejo diferença.
PROFESSOR 2	Essa é uma questão que eu vejo que está se desenvolvendo. O que eu posso adiantar é que isso também necessita de estímulo. Alguns casos acontecem de forma natural, outros (alunos) geralmente se retraem. E dependendo da atividade que nós estamos desenvolvendo, quando é feito em dupla, eles conseguem interagir. Mas, a gente percebe sim que existe uma certa barreira com relação aos alunos porque eles (os brasileiros) acham diferente, estranho, então é o ponto de partida para que a gente consiga trabalhar a diversidade, da linguagem, inclusive, na sala de aula.
PROFESSOR 3	Como eu trabalho a inclusão e eu trabalho muito com os alunos com deficiência, esta é a área que eu gosto de trabalhar, então eu sempre falo com eles (estudantes) na questão da inclusão. Quando a estudante chegou à escola, eu a apresentei e falei que ela tinha a dificuldade de compreender. Então eu trabalhei muito isso com eles. E aí é muito mais com eles do que comigo, porque às vezes quando eu falava algo, ela perguntava “Porque?” mesmo eles falando em português e ela foi né aprendendo. Como eu tinha outra (criança) venezuelana que já compreendia mais o português e estava sempre próxima, então ela fazia essa interação dela com os outros alunos. Então na parte de interação a gente fazendo esse trabalho na sala, com certeza os alunos conseguem se integrar melhor até mais do que a gente mesmo como professor. Comigo ela tinha muita vergonha de falar e eu até disse para ela uma vez: você tem que falar fala em espanhol. Quando eu perguntava as letras para ela, por exemplo, para ver se ela já conhecia, ela não falava e você não saber em português para eu saber até onde você conhece. Então para mim, o pouco do espanhol que eu tinha me ajudou a avaliar. Mas, eu acredito que um professor que não tenha nem um conhecimento iria achar que ela não conhecia nada, por ela não responder, por ela só saber em espanhol que é a língua mãe dela. Os alunos ajudavam bastante nessa questão também de integração, por exemplo ela não entendia uma tarefinha, ela ia com um coleguinha e entendia o que fazer.
PROFESSOR 4	Tem que ser trabalhado. Se você observar, os venezuelanos sofrem xenofobia devido à fala, o formato do rosto, tudo isso pra eles é uma forma de bullying. Então não importa em qual etapa



	do ensino você está, vai existir o bullying em relação aos venezuelanos.
PROFESSOR 5	Isso daí é bem fácil ele se entrosa bem rápido criança assim ele conviva assim rapidinho não tem nenhum assim eu vejo nenhum problema assim para entrosamento entre eles.



ENTREVISTADOR	Você já presenciou algum tipo de xenofobia contra os alunos de origem venezuelana? Caso sim, qual foi o procedimento da escola?
PROFESSOR 1	Não. Nunca.
PROFESSOR 2	Apenas de achar difícil o idioma e isso se tornar uma barreira entre eles. Apenas isso. Mas, discriminação nenhuma, nunca observei isso.
PROFESSOR 3	Não. Eu assim não presenciei nada, não soube de nenhuma história. Se houve, eu não soube.
PROFESSOR 4	Não, porque eu sempre trabalhei essa parte.
PROFESSOR 5	Não, até o momento não



ENTREVISTADOR	Qual a condição financeira desses discentes?
PROFESSOR 1	Renda baixa. A gente percebe na vestimenta, no material, alguns que são mais humildes mesmo, precisam mais de atenção.
PROFESSOR 2	Eu percebo que é bem baixa. Eles moram de aluguel.
PROFESSOR 3	Baixa.
PROFESSOR 4	Bem vulnerável.
PROFESSOR 5	Pelo que eu sei é bem difícil, a mãe precisou vir para cá, para o Brasil, numa situação bem difícil. Às vezes sem um auxílio do pai, tá sozinha ou a avó que tá construindo, os pais ficaram na Venezuela e os avós vieram trouxeram as crianças, algo assim, na maioria das vezes.



ENTREVISTADOR	Existe algo, dentro do processo de ensino-aprendizagem que não falamos, mas que você acredita ser importante pontuar?
PROFESSOR 1	Não, o que eu uso para os brasileiros, eu uso para os venezuelanos. Eu tento ao máximo dar atenção, explico no geral e na hora que vou entregar a atividade. Tentando ali mostrar como é nas cores, tento me expressar no idioma deles, eles vão também me ajudando.
PROFESSOR 2	Eu acharia importante, principalmente, para o professor que não tem experiência nesse tipo de formação, se existe outro caminho, didaticamente falando, uma outra metodologia para trabalhar com esse aluno. Além desta que eu pontuei, estou trabalhando bastante com figuras, imagens e o som das palavras. Porque existem artigos que confirmam que se você tentar construir imagens novas para as crianças, elas não terão dificuldade. Por exemplo, se você pegar uma criança na idade de cinco anos e quiser que ela aprenda inglês, ela vai aprender inglês. Então, da mesma forma, ela vai aprender o português. Eu faço uso de imagens e figuras e o som das palavras
PROFESSOR 3	Não.
PROFESSOR 4	No meu caso não. Mas, as outras professoras tinham dificuldade com a língua espanhola, porque algumas não sabem, não conhecem a língua. Isso quando eles falam espanhol, e quando eles falam a língua Warao? Fica ainda mais difícil. Então existe essa dificuldade de ministrar por não compreenderem o que eles estavam falando.
PROFESSOR 5	Acredito que mais essa parte da adaptação, do idioma mesmo e acredito que ajudaria pra gente, na parte profissional, era termos uma formação a mais para trabalhar essa adaptação deles. Muitos estão chegando e ainda sentem (as consequências da migração). Trabalhar com a família de um modo geral, a família deles, ter um momento acolhedor com a família. na parte emocional da família, refletiria na criança e na parte do aprendizado.



ENTREVISTADOR	A secretaria ofertou a você algum tipo de formação para facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos de origem venezuelana? Se sim, qual?
PROFESSOR 1	Não.
PROFESSOR 2	Até o momento não.
PROFESSOR 3	Não.
PROFESSOR 4	Não.
PROFESSOR 5	Ano passado a gente teve algumas formações com essa parte da inclusão aí para trabalhar os alunos. Foi via online, foi uma parceria que eles fizeram acho que era a Amazônia, não tô lembrada bem o nome. Acho que foi umas duas ou três formações com esse tema aí. Acolhê-los, mas foi só voltada aos alunos. Eu acredito que deveria ter uma ação maior, trabalhar com a família. Mas, a formação ajudou um pouco.



ENTREVISTADOR	A questão do idioma prejudica a sua comunicação com os alunos?
PROFESSOR 1	Com certeza.
PROFESSOR 2	Eu não diria que prejudica, mas eu vejo que deixa muito a desejar. Deve existir algo que possa vir a complementar essa metodologia, essa aprendizagem. Além desta que eu já estou fazendo.
PROFESSOR 3	Sim
PROFESSOR 4	No meu caso não, no caso dos outros professores sim.
PROFESSOR 5	Algumas vezes sim, porque às vezes eu não consigo entender algumas palavras que eles falam.



ENTREVISTADOR	A Secretaria oferta o programa “Ampliando Horizontes” que permite os professores e seus dependentes ao ensino de línguas estrangeiras, você já participou?
PROFESSOR 1	Não, isso que eu queria pontuar. Por eu ser nova, eu acho que eu ainda não fui incluída assim totalmente.
PROFESSOR 2	Não. Nunca ouvi falar.
PROFESSOR 3	Não. Não conhecia.
PROFESSOR 4	Sim, já participei.
PROFESSOR 5	Participei, mas não finalizei. Acho que só participei por dois meses.



ENTREVISTADOR	Caso não tenha participado, qual foi o motivo que o impediu de participar?
PROFESSOR 1	Na verdade, eu não fui apresentada.
PROFESSOR 2	Nunca participou.
PROFESSOR 3	Não conhece
PROFESSOR 4	Participou
PROFESSOR 5	Eu estava com outras prioridades e não consegui finalizar.



ENTREVISTADOR	A escola, a Divisão Distrital ou a Secretaria fez alguma ação com os professores para discutir sobre a inclusão dos alunos migrantes/refugiados?
PROFESSOR 1	Vai ter uma, mas eu não sei qual é o dia. Eles pegaram, passaram a lista perguntando a quantidade de venezuelanos, aqui na comunidade, só não sei qual é o órgão daqui que vai fazer. Mas, ela (a diretora) falou algo na reunião que ia ter, tipo uma palestra.
PROFESSOR 2	Até o momento não.
PROFESSOR 3	Não
PROFESSOR 4	Não que eu saiba.
PROFESSOR 5	Não, apenas a formação.



ENTREVISTADOR	Na sua opinião, quais ações devem ser realizadas para uma maior inclusão dos alunos de origem venezuelana?
PROFESSOR 1	Uma é a formação, uma pós ou uma especialização, e na hora da comunicação com os pais ter um momento nosso, pois quando tem a reunião, a reunião é geral, é uma reunião que fica muito vaga. Para o nosso dia a dia, pra gente melhorar, deveria ter um momento assim no início do ano (apenas com pais com filhos de origem venezuelana).
PROFESSOR 2	Acredito que uma formação para o professor já ajudaria bastante, seria um bom ponto de partida.
PROFESSOR 3	<p>Com relação à questão da aprendizagem Acredito que um reforço Da língua Facilitaria o trabalho do docente Para eles terem a compreensão Eu acho que é mais isso porque na questão da socialização Porque no caso das Crianças Eu não sei como são os adolescentes Seria diferente mas com as crianças eles conseguem integrar muito mais com muito mais facilidade e ele me desenvolve até a língua deles no caso deles aprendem o português muito mais com os alunos com essa convivência social com os alunos eu acho que poderia vir e aprendizagem mesmo para melhor compreensão da língua portuguesa .</p> <p>sim, com certeza, como eu tenho um certo conhecimento no espanhol, apesar de eu ter Dificuldade em me comunicar um pouco com ela mas um professor que nunca teve né o conhecimento não tem o conhecimento espanhol ele acaba deixando o aluno de lado porque não tem como se comunicar né então acredito que é importante sim</p> <p>Alguns que comentavam ela por exemplo eles acabam entrando Como os alunos com deficiência quando a gente fala de da inclusão Ah esse ela não tem deficiência por isso que ele é assim ele tem dificuldade Então esse aluno ele é venezuelano por isso que tem dificuldade Então as conversas sempre eram assim ah esse aluno não consegue Mas é porque ele é venezuelano ele tem essa dificuldade Então sempre que era colocado era dessa forma então para trabalhar com certeza elas tinham mas dificuldade ele acabavam que mesmo que ele não tivesse nenhuma situação de dificuldade cognitiva Mas a questão da comunicação fazer com que eles estivesse sempre mais atrasado né e falou que chega logo assim ele já vem algum conhecimento Mesmo que ele vem com conhecimento é mediano vamos dizer assim na alfabetiza, aqui muda, muda toda a linguagem Para eles então dificulta né ele sempre acabam ficando um pouco mais atrás do que os brasileiros. já alguns professores falaram assim, os meus alunos venezuelanos são mais inteligentes que os brasileiros, Então tem muito disso, Depende do nível que ele vende conhecimento e do</p>



	quanto ele já compreende a língua portuguesa né o tempo que ele já estão aqui, no caso.
PROFESSOR 4	Acredito que mais projetos, trabalhar o professor, cursos, nessa parte, pra poder a gente ter essa interação entre professor, aluno e família. Tipo palestras sobre inclusão. Porque não são só os venezuelanos, têm os alunos com síndromes e a gente precisa tá preparado para receber aquele aluno. Então o professor precisa de um aparato para trabalhar com o autista, com o venezuelano, etc.
PROFESSOR 5	Se pudesse fazer um primeiro momento só com os venezuelanos e depois com todos, acho que seria uma boa forma deles se sentirem acolhidos.



ENTREVISTADOR	Você conhece a política internacional ou nacional sobre os migrantes/refugiados? Caso sim, cite uma.
PROFESSOR 1	Não. Eu sei que tem, mas ainda não cheguei a baixar e ler.
PROFESSOR 2	Não, não conheço.
PROFESSOR 3	Não
PROFESSOR 4	Não.
PROFESSOR 5	Não.



ENTREVISTADOR	Na sua opinião, os alunos migrantes/refugiados devem ter os mesmos direitos que os brasileiros? Por que?
PROFESSOR 1	Com certeza, isso é um direito de todos, a gente sabe que tá na lei e aqui na escola não tem distinção.
PROFESSOR 2	Sim, com certeza. Porque eu acredito que todo ser humano deve ter a oportunidade de crescer, de evoluir, de prosperar, ele tem esse direito, inclusive, assegurado na Constituição.
PROFESSOR 3	Creio que sim. Na questão da aprendizagem, na questão de como eles falam de moradia, a oportunidade de escola, de saúde. Sim, com certeza.
PROFESSOR 4	Sim. Porque eles são alunos, estão em busca de crescimento. Todo mundo é igual, todo mundo precisa de uma chance.
PROFESSOR 5	Sim, com certeza.



ENTREVISTADOR	Você percebe o seu trabalho como ofício ou missão?
PROFESSOR 1	<p>Eu acho que é uma missão. Eu sou formada na UFAM, lá a gente tem uma base teórica do que a gente vai vivenciar, só que quando a gente vem pra prática é totalmente diferente. A gente pensa que vai ser assim, mas no dia a dia, na parte dos migrantes, a gente fica assim em um conflito muito grande, pois não saímos totalmente preparados, é só mesmo quem está no piso da sala de aula que vai aprender, né? Então, pra mim, é uma missão mesmo, uma missão que é dada e a gente precisa entregar as crianças na próxima etapa mais preparadas possível.</p>
PROFESSOR 2	<p>Uma missão. Eu ajudo a libertar seres humanos da ignorância. Eu ajudo a ler o mundo, isso pra mim é uma missão.</p>
PROFESSOR 3	<p>Como missão. Porque para mim eu quero fazer diferença na vida de um aluno então eu faço o possível para ajudá-lo independente né da situação e eu até falo para o professor Raimundo né Eu sempre busco aqueles que estão ali deixado de lado inclusive ano passado foi isso por isso que eu acho que a maioria dos venezuelanos foram para minha sala porque eu fiz questão de fazer o nivelamento com minha turma que era uma turma de terceiro ano e nós tínhamos três grupos né o estresse que estavam ali na frente alfabetização ainda alfabético e os que já é para esse lado e o alfabético e o que eu trabalhei mais com ele foi a questão da motivação porque já era uma zona de terceiro ano que eles inclusive já saiu né da alfabetização essa série e eu tive que voltar com eles do início para que eles conseguissem pelo menos né o básico ali para avançar então eu fiquei com esses alunos eu procurei trabalhar muito a questão da motivação a princípio para ele trabalhei a questão realmente da socialização que ajudasse o outro que a gente pudessem né junto é a vontade Então pensa para mim é mais importante do que simplesmente falar fazer meu trabalho e depois ir embora eu tentei tanto sempre né fazer a diferença para aquele que eu sou ensinada realmente consigam atingir muito dele é avançar e com o conhecimento maior não somente nota</p> <p>professores que colocam a culpa da não aprendizagem na origem, na nacionalidade.</p> <p>É aquilo que você falou a pergunta que você fez para mim que eu se para mim é só um trabalho ou é uma missão então enquanto você vai olhar com cuidado para casa o indivíduo que tá você recebe mas quando é apenas um trabalho então se você não você está ali para fazer para cumprir né com aquilo que foi orientado você vai cumprir com aquele currículo então Independente de quem você esteja na sala você vai fazer aquilo Deus tem um trabalho então para mim essa é a grande diferença realmente tem</p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



	professores muito engajados envolvidos quando ele ainda toma isso como missão realmente então ele procura fazer diferença na vida daquele aluno ele já observou a dificuldade Ele vai tentar trabalhar diferenciado com aquele aluno com aquele atinja também mas quando é só um trabalho só mais um trabalho é só mais uma turma então aquele vai ser o mesmo ensino dificuldade. acabe que é isso que acontece na prática
PROFESSOR 4	Os dois. Não me vejo sem estar na sala de aula.
PROFESSOR 5	Os dois.



ENTREVISTADOR	Deixei de perguntar algo que você acha relevante e que acha que deve falar?
PROFESSOR 1	Não, acho que já está tudo incluído assim.
PROFESSOR 2	Não. Tudo certo.
PROFESSOR 3	Não.
PROFESSOR 4	Não.
PROFESSOR 5	Acho que não.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE G - ENTREVISTA DIRETORES



ENTREVISTADOR	Na sua opinião, por que os venezuelanos chegam a FORMADOR 5?
DIRETOR 1	O que a gente sabe é que há uma crise no país que eles passam, estão passando e há essa fuga, como está acontecendo no mundo todo. São guerras, são situações de governo, então esse é o motivo. A gente conversa com eles, inclusive eu na matrícula agora, tivemos o relato de uma menina que tinha uns 8 ou 9 anos e ela fala melhor o português do que a mãe e na matrícula eu perguntei: e aí, e o país de vocês? E a criança, numa maturidade pra falar, respondeu: “ah, meu país é muito ruim. Quando eu cheguei aqui, cheguei bem magrinha, bem fraquinha.” Então a criança narrando aquilo é muito triste.
DIRETOR 2	Fugindo da miséria, né? O país deles entrou em crise e eles tiveram que abandonar para não morrer de fome. Vieram fugidos da miséria.
DIRETOR 3	Por causa da economia no país deles. Estão passando por um momento difícil e buscam melhoria em outros lugares.
DIRETOR 4	Pela questão econômica do país.
DIRETOR 5	Por causa da política no país deles.



ENTREVISTADOR	Quais as dificuldades que o gestor enfrenta para incluir os alunos de origem venezuelana?
DIRETOR 1	<p>Eu vou te ser bastante sincera. Tem um ponto que eu penso ser positivo para eles. Eles são muito organizados, embora você veja eles na rua, pedintes e tudo mais, a gente sabe que eles estão organizados, e um dos pontos positivos da inserção deles na escola é essa organização porque eles conseguem a vaga muito mais que os brasileiros, eles ficam ali tentando essa vaga. Sobre as dificuldades, eu acredito que a língua, às vezes eu não sei se eles estão aqui mesmo pra ficar, ano passado foi muito complicado, eles saíram assim em bando e a gente tem os nossos índices. então temos que correr, pois existe toda uma verba do FNDE em cima deste quantitativo, então, assim, isso me preocupa enquanto diretora porque eu tenho metas a cumprir, eu não posso ter abandono, então, inclusive, essa reunião é para isso. Lógico que ninguém vai prender, mas a gente quer, no caso deles saírem, ele viajar, que peçam a transferência no próprio sistema, mas talvez eles não saibam disso, então eu tenho de sensibilizá-los para que a escola não fique numa situação complicada. Ano passado foi muito complicado para eu administrar isso. Mas, esse ano eu não tô sentindo que há essa peregrinação deles irem pra outro estado, geralmente eles vão pro sul. Os que vêm aqui, quando dá tempo, sinalizam que estão indo pro sul. Outra coisa é essa questão da vulnerabilidade da criança que eu vou pedir pro social vir conversar porque muitos deles estão incluídos no Bolsa Família, de que forma a gente pode trabalhar para eles não colocarem essas crianças em risco. A gente passa no sinal e ver um aluno da (nome da escola) no sinal (semáforo) 11h da noite.</p>
DIRETOR 2	<p>Olha, até que eles são bem aceitos. As crianças não fazem distinção, né? “É meu coleguinha”. E nós temos sempre essa preocupação, que eles sejam bem aceitos normalmente. E a criança faz muito bem isso, cumpre o seu papel, mas é preciso conversar bastante. Temos que ter bastante paciência com os pais, pois devido a língua deles ser diferente, têm muita dificuldade em entender o que você fala. Nós temos que falar pausadamente, esperar que ele diga se é isso. Às vezes uma palavra nossa no português não é a mesma no espanhol. Então temos todo esse cuidado com eles, porque, de repente, podemos até feri-los ser perceber. Eles são atenciosos, eles querem os filhos na escola. A maior aflição deles é que o regime (escolar) deles lá é diferente do nosso. Então isso causa um grande impacto na documentação. Aí eles têm que fazer classificação, reclassificação, porque o que serve para eles lá, não serve para o</p>



nosso regime aqui. É sempre feito isso, todos os anos fazemos classificação, reclassificação pra ajudar esse estudante a ter a sua documentação completa. O maior entrave é esse. Às vezes eles falam assim: “a escola não quis me dá o documento”, mas às vezes não tem o documento, devido à pressa deles saírem do país, aí a gente vai junto à SEMED para regularizar todo esse documento.

Pergunta minha: a senhora tem o devido auxílio da sede?

Na orientação sim, ela (a Secretária) diz como proceder, nós fazemos as avaliações e eles aprovam, né, que são os testes feitos com as crianças e aí eles encaminham para o nosso sistema, só realiza a matrícula depois de aceito no sistema.

Pergunta minha: a senhora acha que esse percurso é tranquilo, ou que a sede poderia melhorar a questão dos documentos?

Até agora está surtindo efeito. Eles são atenciosos, eles nos ajudam. A gente pergunta como proceder, a gente vai lá, se não eles enviam pelo e-mail. Estamos sendo acolhidos. Devido a situação deles, temos tido essa preocupação toda na regularização deles no país para que não haja depois uma distorção ou venha acontecer um problema. Já chega o que eles estão vivendo. É triste, existem muitos que choram porque não é o país deles, não é a família deles. Não já tivemos alunos aqui que ele se recusava a cantar o nosso hino porque não era o do país dele. Então essa revolta existe nos maiores, nos menores nem tanto. Pessoas que tinham boas condições financeiras lá, vieram morar em invasão. As crianças contavam isso. “eu quero voltar para a minha casa, lá eu tinha tudo, aqui eu estou debaixo da lona” isso pra eles têm sido muito cruel porque eles vieram de qualquer maneira, de qualquer jeito, do jeito que deu. Tanto é que estão indo muitos para o Sul. Tem uma campanha da igreja, mais uma outra associação que, de vez em quando, levam famílias, principalmente para o Paraná. Outros vão para a Espanha, mas não querem ficar no país deles, eles dizem que não tem condições. Mas, eles querem muito voltar.

(pergunta extra) Essa questão da igreja, eles vem à escola? como a senhora sabe dessas informações?

Sei pelas famílias. Quando eles chegam, devem ter contato com eles, aqueles grupos, aí quando eles resolvem, conseguem um emprego lá, consegue que a família vá, eles se mudam. Dias antes eles já vem falando né? “estados esperando só a passagem”. Ai quando chega a passagem, nós transferimos (o aluno) normalmente. Mas, é assim, um vai em vem constante, existe muita rotatividade dos alunos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DIRETOR 3	A linguagem, a comunicação.
DIRETOR 4	Documentação. Porque a Secretaria nos orienta que façamos uma avaliação. Alguns alunos sinalizam, por exemplo, que estão no 7 ano na Venezuela, mas aqui não conseguem sair do 4 ou 5 ano. A minha preocupação são alunos de 15, 16 anos em turmas de 4 e 5 ano porque não são alfabetizados em português.
DIRETOR 5	A questão da matrícula, a prova de classificação, é muito complicado fazer isso.



ENTREVISTADOR	Os pais são receptivos com a gestão?
DIRETOR 1	São, no geral eles são. Agora, neste momento, estou com um problema sério em relação à vacina da Covid. Alguns são resistentes. Sexta-feira agora irei ter uma reunião com eles, de modo geral, com toda a escola, de manhã e à tarde, para cobrar, na verdade, que é uma orientação do Ministério Público. A enfermeira, da UBS (Unidade Básica de Saúde), ontem esteve aqui, e analisamos os documentos, pois temos que ter o respaldo, principalmente os que são incluídos em programas sociais, eles têm que ter, e aí eu vou sentir o drama nesse dia. Vou ver como vai ser a fala deles.
DIRETOR 2	Sim, com a escola, com os professores, gostam muito de falar com o professor, até por causa da dificuldade da língua. Um ajuda o outro, quem chegou agora e só sabe o espanhol, o que chegou antes ajuda na comunicação, é impressionante como eles se ajudam
DIRETOR 3	Sim, mas tem dificuldade em se comunicar.
DIRETOR 4	<p>Sim, mas mais por desespero em conseguir matrícula, porque eles não entram na matrícula de forma regular. Então, no período de matrícula, pela central de matrícula, site e tudo mais. Com essa dificuldade com a documentação, a gente não consegue matricular no período regular e muitas das vezes não sobra vaga pra eles porque tem que esperar fazer o teste de classificação e esse processo é demorado. Eu não consegui matricular 9 alunos porque não tinha mais vagas devido a algumas situações da escola. A gente iniciou o processo de classificação, mas a gente não conseguiu dar prosseguimento porque a nossa matrícula foi bloqueada.</p> <p>[E esse alunos são remanejados?]</p> <p>Não, eles acabam ficando sem vaga.</p>
DIRETOR 5	Eles são muito na deles, quem pode falar mais isso é a professora.



ENTREVISTADOR	Os pais fazem o devido acompanhamento da vida escolar dos alunos?
DIRETOR 1	<p>Olha, na maioria das vezes sim. Esse ano está um pouco mais fácil porque a Secretaria disponibilizou o caderno, nós temos o livro que veio do MEC. Então, assim, nós temos material para mandar e eles devolverem, a crianças fazerem suas tarefas.</p> <p>[Perguntei se era uma cartinha]</p> <p>Não, nós temos um livro.</p> <p>[perguntei se era específico para alunos de origem venezuelana]</p> <p>Não, para todos da escola. Aí a professora orienta, mas eu acho assim: tem uma coisa que é necessário a gente falar que realmente é a formação dos professores. É algo que precisa, até na questão da língua, não sei se de repente a Secretaria poderia dar um melhor suporte, sabe assim? Quando você vai para um país, você vai atrás das palavras-chave para poder sobreviver, a mesma coisa é a professora, entendeu? Quando eles entraram, fizemos o painel sobre os dois países (Venezuela e Haiti), com as bandeiras, com os símbolos, aí nós fizemos uma Feira de Ciências. Uma das salas era sobre a diversidade, a inclusão deles. Então teve alimentação, “arepa” que faz um maior sucesso, as músicas, inclusive as músicas infantis que eles cantam em espanhol, é engraçado. Uma coisa que é muito positiva: as crianças brasileiras acabam aprendendo (algumas palavras em espanhol), até conversando e é muito rápido que eles aprendem, ao contrário dos adultos.</p>
DIRETOR 2	Eles fazem na medida do possível, porque também é difícil pra eles, mas eles estão presentes.
DIRETOR 3	Parcialmente. Os mesmos problemas que nós temos com os pais brasileiros nós temos com o pais venezuelanos.
DIRETOR 4	<p>Não, eu vejo o interesse para conseguir a matricula. Acompanhamento não. Eu vejo que é difícil essa comunicação pra eles, porque não sabem falar português e se isolam (os alunos), difícil a sociabilidade.</p> <p>[os alunos ficaram em uma turma especifica para venezuelanos?]</p> <p>Deixa eu te explicar, somos três escolas: uma do 1 ao 5 ano, outra da educação infantil ao 9 ano; e a outra do 1 ao 9, a nossa tem 27</p>



	<p>salas. Estamos inseridos em uma comunidade com grande proporção de população indígena, então ficou um grande número de alunos sem se matricular, aí acionaram o Ministério Público, por isso foi bloqueada nossa matrícula. Eu precisava arranjar sala e desabilitaram a nossa biblioteca e desfizeram o “Se Liga”. Anteriormente, por causa dessa situação de distorção idade-série, a maioria dessa turma da [nome da professora] era “Se Liga” e “Acelera”, até para eles aprenderem português, se alfabetizarem, eles ficavam nessa turma. Como a professora já tinha falado, eles são do abrigo, ainda tem essa outra dificuldade [serem do abrigo]. Por eles serem do abrigo, quem acaba vindo procurar informações sobre o desempenho educacional é a assistente social do abrigo. Muito raramente tem esse convívio de pais do abrigo. Então, quando a gente precisou desfazer essas turmas, eles voltaram para as suas turmas de origem e os alunos foram divididos nas turmas de 1 a 5 ano. Hoje eu não tenho como atender esses alunos com uma turma específica de aceleração, correção de fluxo por essa decisão judicial. No 6 ao 9 eu tenho poucos venezuelanos.</p> <p>[todos esses alunos que estão do 1 ao 5 tem algum tipo de distorção idade-série?]</p> <p>Todos.</p>
DIRETOR 5	A maioria não faz.



ENTREVISTADOR	Você tem muitos alunos de origem venezuelana na sua escola?
DIRETOR 1	Eu acho que agora deve ter uns 60, 61, por aí. O fluxo é constante.
DIRETOR 2	Mais de 20
DIRETOR 3	mais de 20
DIRETOR 4	100
DIRETOR 5	72 alunos



ENTREVISTADOR	Sobre a prova de classificação, existem orientações de como deve ser realizada? O(a) senhor(a) saberia me dizer quais são?
DIRETOR 1	<p>No CMEI não tem prova de classificação.</p> <p>[mas como a senhora lida com esse processo da documentação?]</p> <p>Não, eles tem que trazer o documento deles. A entrada deles no Brasil e já trazem aquele documento da Polícia Federal, então é o documento e principalmente cartão de vacina.</p> <p>[a senhora nunca lidou com crianças que não tem documentação?]</p> <p>Já.</p> <p>Na verdade, essa criança foi uma das crianças que eles pediram transferência porque, na verdade, não era a família. Alguém trouxe a criança, isso também existe.</p> <p>[esse alguém é um parente?]</p> <p>Não sei te dizer. Eu acho que são amigos. Alguém mandou a criança na frente, os pais estavam vindo, mas enviaram a criança primeiro. Eles pagam a travessia. Aqui no bairro nós tivemos um caso de uma senhora que foi morta e ela estava com dinheiro para trazer o filho da Venezuela. Eu não sei se você sabe, mas o bairro do Coroado é o bairro onde mais tem venezuelanos [não temos como confirmar essa informação]. Isso é um dado importantíssimo. Eu converso com as minhas colegas e eu pergunto se vocês têm tantos venezuelanos assim e elas dizem não tanto assim (como você), eu tenho um dois, não é esse quantitativo grande. Tanto é que quando eu vou às reuniões com o pessoal do CEMASP, geralmente falam: “não, lá no [nome da escola] a situação é diferente, porque tem o abrigo. E aqui tem muito beco, muita viela, muito lugar para alugar, então eles ficam por aqui.</p>
DIRETOR 2	<p>Com testes sobre a série que os pais dizem que a criança cursou na Venezuela, então, com ajuda da SEMED, a gente pega um teste, uma avaliação com os conteúdos do ano indicado. Às vezes a gente explica e eles (os alunos) conseguem fazer. A avaliação é feita em português. A escola não tem professores que falam espanhol para traduzir.</p>



	<p>(pergunta extra) Perguntei à diretora que, caso ela tivesse um professor para corrigir as provas em espanhol, ela preferiria realiza-la em espanhol:</p> <p>Eu preciso saber se as leis aceitam, se a secretaria ou se MEC aceita.</p>
DIRETOR 3	Chegaram orientações, mas ainda não li.
DIRETOR 4	<p>A confecção dela é realizada pelo professor de acordo com os conteúdos daquele ano, das habilidades que o aluno precisa dominar para estar naquele ano. O tempo da prova é de duas horas, mas tivemos alunos que realizaram em seis horas. Quando ele não entende e o professor explica a questão em português, e mesmo assim ele não entende, então a maioria deixa em branco.</p> <p>[perguntei à diretora o que ela achava das avaliações serem realizada na língua-mãe do aluno]</p> <p>O ideal era que as provas fossem online, feitas na secretaria, que já tivéssemos o gabarito e que toda a parte burocrática fosse realizada pela sede. O documento dos alunos parece que é falso e não temos garantia de que é verdadeiro. Até pra gente mesmo é difícil ver a veracidade do documento, então seria interessante a secretaria fazer essa parte burocrática para que a escola tenha segurança jurídica de que está fazendo o procedimento correto.</p>
DIRETOR 5	A gente pega uma prova que o professor faz e aplicamos com os alunos, mas alguns demoram muito, é muito complicado porque eles não entendem a língua portuguesa.



ENTREVISTADOR	Os alunos trazem alguma questão específica emocional que, na sua opinião, a gestão deve trabalhar para melhorar o ensino-aprendizagem e a inclusão?
DIRETOR 1	Olha, eu acho que logo no início, quando eles começaram a vir, eu acho que tinha. As crianças choravam, agora eu já não percebo muito. Inclusive, eu ouço a dizer que existem umas crianças, vamos dizer, maduras. Parece assim, que eles compreendem a realidade. Eu acredito que seja por esse número grande, porque eles moram geralmente em muitas famílias, eles não moram separados. Eles alugam um kitnet ou um quarto, e aí dividem. Então têm duas, três, quatro, cinco famílias. E eles têm uma rede de advogados, eu sei que tem, entendeu?
DIRETOR 2	Tem uns que logo quando chegam, ficam assustados, mas depois, devido à convivência com as outras crianças, porque eles são bem aceitos, esse é um fator muito positivo, a aceitação. Eles conversam, é impressionante que eles conversam. Então, nesse fator eles foram bem acolhidos, o brasileiro é muito bom.
DIRETOR 3	Não.
DIRETOR 4	Ansiedade de efetivar a matrícula. Eu tento resolver, mas não há boa vontade dos meus vizinhos (Diretores) em tentar conseguir encaixar (os novos alunos). E daí dá essa angústia dos pais não conseguirem vaga. Isso me frustra, mas eu não posso lotar e não dar condições adequadas para eles estudarem.
DIRETOR 5	Eles ficam em grupo, não se misturam. Acho que tinha que ter uma ação da SEMED com todos os pais e os alunos.



ENTREVISTADOR	Como é a interação dos alunos de origem venezuelana com os outros colegas da escola?
DIRETOR 1	Não há diferença, não.
DIRETOR 2	Olha, às vezes até que existe alguma “ruguinha”, mas nada sério, nada mais sério. Quando acontece, a gente chama, conversa, explica e eles entendem, eles aceitam.
DIRETOR 3	Normal, como qualquer outra criança, não há discriminação.
DIRETOR 4	Eles não interagem muito, eles ficam entre si. As crianças menores, até o terceiro 3 ano, conseguem interagir mais, mas a partir daí não interagem.
DIRETOR 5	Eles ficam bem na deles, não gostam de se misturar.



ENTREVISTADOR	Você já presenciou algum tipo de xenofobia contra os alunos de origem venezuelana? Caso sim, qual foi o procedimento da escola?
DIRETOR 1	E eu vou te dizer uma coisa, como eu já estou aqui há um certo tempo na escola, eu percebia, e as professoras também, que na época que os haitianos estiveram aqui, também temos haitianos, olha como está a nossa escola hoje, eu percebia muito mais uma relação diferente do que com que eles (os venezuelanos). Eu cheguei a presenciar uma situação com uma menina haitiana e eu fiquei: “Meu Deus, eles são só crianças.” Eles estavam em uma fila e realizaram bullying com a estudante e os alunos brasileiros empurravam a aluna para a fora da fila. Sabemos que isso é muito mais além. O meu filho diz: “isso é família, mamãe.” Aí eu digo: “meu filho, não julgue o que você não sabe”. Porque às vezes a gente educa um filho com tanto carinho e tanto amor e aquele jovem de 13 anos vai e mata uma professora [ela estava se referindo ao ataque a uma escola de São Paulo, acontecido poucos dias antes da entrevista]. Agora com eles [venezuelanos] eu nunca ouvi professora nenhuma [reclamação sobre casos de xenofobia].
DIRETOR 2	Nunca vi casos de agressividade, preconceito, de bullying.
DIRETOR 3	Não.
DIRETOR 4	Não.
DIRETOR 5	Não.



ENTREVISTADOR	Qual a condição financeira dos alunos de origem venezuelana?
DIRETOR 1	É uma condição de vulnerabilidade. Eles trabalham, você pode ver o comércio, está cheio de venezuelanos. Às vezes eu acho que isso economicamente é preocupante, pois é uma mão de obra barata. Até que ponto o nosso país está subjugando. Tu vais à padaria é venezuelano, porque eles precisam de dinheiro, então a gente sabe que eles aceitam qualquer coisa.
DIRETOR 2	É baixa. Alguns são ambulantes, mas eles não deixaram de trabalhar. Mas, eu ainda acho que os haitianos gostam mais de trabalhar, mas é também devido à carência né?
DIRETOR 3	Classe média baixa.
DIRETOR 4	Muito vulnerável. Mesmo que consigam emprego, às vezes a família tem cinco, seis, sete pessoas e apenas um trabalha. Então continuam numa situação muito difícil. Ao vir para a escola, é a garantia que eles tem de mais uma refeição diária.
DIRETOR 5	Bem pobres.



ENTREVISTADOR	Existe algo, dentro da gestão em relação aos alunos de origem venezuelana que não falamos, mas que você acredita ser importante pontuar?
DIRETOR 1	<p>Olha, a gente tem que acolhê-los no processo, a gente não pode esquecer do processo de aprendizagem. Na educação infantil nós trabalhamos a tríade: a questão do lúdico; e a linguagem da criança é universal. Nós, adultos, vamos chegar a um país [e vamos ter dificuldade], uma criança não, eles vão interagir, vão brincar, vão se entender. Então, eu acho que a gente atinge o aprendizado, é isso o que importa, trabalhamos muito o lúdico. Esse ano resolvemos enxugar a programação, pois ano passado fizemos muita coisa, nós enxugamos para tentar respirar porque é cansativo. Por exemplo, antes de eu te receber, eu estava fazendo uma programação, sexta-feira agora vamos ter o workshop da família. Por que nós fazemos o workshop da família? E aí tem a ver com os venezuelanos, porque eles precisam entender qual é a metodologia de trabalho, então os pais [nesse dia] serão crianças. Eles vão à sala, é um momento muito legal porque a gente faz o baú de histórias, então eles tiram brinquedos e a gente quer ouvir eles falarem da infância deles, eles se colocarem também no papel dos filhos. Porque eles tem aquele negócio: no segundo dia de aula eles perguntam: "cadê a tarefinha de casa?" e aos poucos vamos conversando que não é assim. E isso não é diferente para eles. Nós já estamos na quarta [edição], [em 2021] não fizemos por conta da pandemia, ano passado conseguimos fazer, esse ano vamos fazer novamente, então para os venezuelanos vai ser o momento deles lembrarem até as brincadeiras. Agora nós fizemos o bailinho de carnaval e veio uma menina e ela tem todas as características, porque tem umas que parecem com a gente mesmo, mas ela não, não sei se ela é da etnia [warao] e ela veio com a fantasia que eu, só de olhar, soube que era uma fantasia da cultura deles, o vestido, a forma como ela veio, eu achei assim muito legal. Tem uma coisa que eu ainda não consegui, acho que só fizemos duas vezes. Toda segunda-feira cantamos o hino nacional e eu pedi para as professoras: "Temos que tocar o hino deles, entendeu?" Só que eu senti certas resistências [da parte das professoras]. amanhã nós temos a culminância do hino nacional, é a abertura dos Protetores Mirins, eles vestem os coletinhos, fazem o juramento da agenda ambiental, mantém a escola limpa. então amanhã a gente vai tocar e vamos ver como vai ser, é a cultura deles, não podemos deixar isso de lado, eu penso assim.</p>
DIRETOR 2	A dificuldade maior que a gente encontra mesmo é na documentação, mas tem sido resolvido.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DIRETOR 3	Não.
DIRETOR 4	Somente essa questão que a secretaria precisa repensar o teste de classificação. E caso venha a ser em língua espanhola, que ela promova a confecção dessa prova. Eles são detentores de todo o conhecimento jurídico dessa situação, então que eles já enviem com a documentação correta para que a gente só consiga encaixar o aluno naquela turma e tenta desenvolver as habilidades dele. Agora sem essa ajuda, como ele vem pra gente muito “cru”, não tem como a gente fazer. Fazemos a prova em português e ele faz. Passou ou não passou. Se não, vai fazendo as provas anteriores até ele ficar onde se encaixa.
DIRETOR 5	Não.



ENTREVISTADOR	A secretaria ofertou a você algum tipo de formação para facilitar a inclusão dos alunos de origem venezuelana nas escolas?
DIRETOR 1	Não
DIRETOR 2	Ainda não.
DIRETOR 3	Não.
DIRETOR 4	Não.
DIRETOR 5	Não.



ENTREVISTADOR	A questão do idioma prejudica a sua comunicação com os alunos?
DIRETOR 1	Não, não, com os alunos não.
DIRETOR 2	Um pouco. Eles ainda não conseguem entender o português. Às vezes tem que mostrar o que é para eles entenderem, pois todos os documentos são diferentes. Mas, aos poucos, vão assimilando o português.
DIRETOR 3	Prejudica um pouco, como eles são novos, eles conseguem se adaptar, os alunos conseguem mais que os próprios pais.
DIRETOR 4	Com certeza. Vou te falar um caso que aconteceu ano passado. Uma professora me trouxe um aluno venezuelana que estava cuspidando nos outros alunos. Aí fomos no Google para saber como era “cuspir” em espanhol. e então falar para o aluno que ele não podia fazer aquilo.
DIRETOR 5	Prejudica bastante.



ENTREVISTADOR	A Secretaria oferta o programa “Ampliando Horizontes” que permite os servidores e seus dependentes ao ensino de línguas estrangeiras, você já participou?
DIRETOR 1	Eu nunca participei.
DIRETOR 2	Não.
DIRETOR 3	Não, mas já ouvi falar.
DIRETOR 4	Não
DIRETOR 5	Nunca participei.



ENTREVISTADOR	Caso não tenha participado, qual foi o motivo que o impediu de participar?
DIRETOR 1	É assim, tem uma especialização que eu terminei agora, em 2018. E aí, sei lá, talvez a demanda. Eu não dirijo.
DIRETOR 2	Nas vezes que fui atras, não tinha mais vaga.
DIRETOR 3	O tempo e o pouco número de vagas.
DIRETOR 4	O tempo é uma dificuldade
DIRETOR 5	Questão do tempo mesmo



ENTREVISTADOR	A escola, a Divisão Distrital ou a Secretaria fez alguma ação com os professores para discutir sobre a inclusão dos alunos migrantes/refugiados?
DIRETOR 1	Sim, nos nossos [apenas a escola] planejamentos. Não apenas com os venezuelanos, mas com todos.
DIRETOR 2	Não.
DIRETOR 3	Não.
DIRETOR 4	Não.
DIRETOR 5	Não.



ENTREVISTADOR	Na sua opinião, quais ações devem ser realizadas para uma maior inclusão dos alunos de origem venezuelana?
DIRETOR 1	Quando a gente pensa em fazer a Feira de Ciências, a gente foi pontuando. Por exemplo: alimentação, algumas falas, músicas. Ano passado nós não fizemos o “Dia das Avós.” Agora vamos fazer. E tem muita senhorinha venezuelana e também têm venezuelanas novas que são avós, e vamos tentar com que contem histórias, coisas do país deles. Então eu acho que é isso, não tem uma coisa muito específica. A gente não pensa neles venezuelanos, tanto faz se são brasileiros ou venezuelanos, pra mim é uma coisa normal.
DIRETOR 2	Palestras que tenham objetivo social, a inclusão, acho que ajudaria muito. O acolhimento, nós sabemos que eles (a secretaria) são limitados também. Somos limitados em determinados assuntos, pode ser que sejamos invasivos, então tem que observar mais, ver o que realmente aquela pessoa precisa, de que maneira posso ajuda-la, mas sempre atenta. Existem muitas mães (venezuelanas) gestantes, mais um que vem aí.
DIRETOR 3	Talvez uma culminância. Uma arrumação junto com os professores, um projeto, trabalhar essa questão sobre a importância da realidade deles, das origem deles, da linguagem.
DIRETOR 4	Levantamento da documentação para que seja analisada de forma jurídica, para que a secretaria possa nos dar a veracidade sobre os documentos que eles trazem da Venezuela.
DIRETOR 5	Eu acho que eles deveriam ter uma escola só pra eles. A gente já tem que lidar com muitos alunos com laudo, aí ainda tem os venezuelanos, é muito problema pra escola.



ENTREVISTADOR	Você conhece a política internacional ou nacional sobre os migrantes/refugiados? Caso sim, cite uma.
DIRETOR 1	Eu lembro de uma em que a Presidente Dilma incluiu eles em todas as políticas de benefícios, incluiu em escolas, programas sociais, atendimento hospitalar. Confesso que na época eu não gostei, pensei: “Meu deus, eles não dão conta nem do nosso país”. Mas, eu acho que hoje a gente pode conviver. Fora isso, eu acho que a gente precisa [ter mais conhecimento sobre política].
DIRETOR 2	Não.
DIRETOR 3	Não.
DIRETOR 4	Não.
DIRETOR 5	Não.



ENTREVISTADOR	Na sua opinião, os alunos migrantes/refugiados devem ter os mesmos direitos que os brasileiros? Por que?
DIRETOR 1	Eu acho que, hoje em dia, até por uma questão religiosa e humanitária, eu acredito que sim. Eles não têm culpa da situação do país deles, assim como nós também não temos culpa da situação do nosso país.
DIRETOR 2	(pausa) Você diz em questões educacionais? Sim. Apesar de ter uma constituição né, mas acho que eles tem o direito, eles foram obrigados (a vir pra cá)
DIRETOR 3	Não sei se deve ter os mesmos direitos, mas devem ser tratados da mesma forma. Na minha opinião, devem ter os mesmos direitos.
DIRETOR 4	Com certeza.
DIRETOR 5	Sendo bem sincera, acho que não. Eles vêm de outro país, deviam lutar pra mudar o país deles.



ENTREVISTADOR	Você percebe o seu trabalho como ofício ou missão?
DIRETOR 1	Ultimamente eu tenho me perguntado sobre isso. Sou filha de professor, fui criada dentro da escola, tem essa questão histórica, não sei se eu viveria sem a escola. O meu pai é um grande exemplo, ele veio de uma comunidade do interior do Pará e conseguiu ir para fora do país, fazer o pós-doutorado, então se ele conseguiu, essas crianças também podem conseguir. Após a pandemia, percebi que as crianças não são mais crianças, você olha as crianças hoje e vê uma tristeza no olhar, a condição da vida, muitos filhos por família, violência familiar. Por isso, trabalhamos muito o lúdico.
DIRETOR 2	Eu acho que os dois. Porque não deixa de ser, um complementa o outro.
DIRETOR 3	Como uma missão. Que vai contribuir para a sociedade. Vejo que a minha missão é melhorar a qualidade da educação da nossa cidade.
DIRETOR 4	Os dois. Eu preciso do dinheiro, mas ao mesmo tempo não sei fazer de qualquer jeito.
DIRETOR 5	Os dois.



ENTREVISTADOR	Deixei de perguntar algo que você acha relevante e que acha que deve falar?
DIRETOR 1	Não, acho que é isso.
DIRETOR 2	Não, foi o suficiente.
DIRETOR 3	Eu acho que deveria ter um setor da secretaria voltado pra isso, eu acho que ela (a secretaria) não dá a devida atenção aos migrantes.
DIRETOR 4	Não.
DIRETOR 5	Não.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE H - ENTREVISTA FORMADORES



ENTREVISTADOR	Na sua opinião, por que você acha que os venezuelanos chegam a FORMADOR 5?
FORMADOR 3	Na minha opinião, o que trouxe os migrantes venezuelanos a cidade de FORMADOR 5 é a crise política enfrentada na Venezuela em função de uma política ditatorial que levou a uma grande recessão no país como um todo, onde a classe trabalhadora é muito impactada com isso ficando sem médicos, sem comida, tendo que migrar entre os vários países. O Brasil foi escolhido com mais facilidade, tendo em vista a via terrestre e o foi o destino que acabou sendo alvo e precisam ser acolhidos.
FORMADOR 1	O problema da Venezuela e a consequente migração, na minha opinião, também se insere no contexto geopolítico, além do fato do regime interno político. O problema da Venezuela se insere dentro do contexto maior que eu chamo de geopolítica. O fato de que o país está há muito tempo sofrendo embargos por conta da opção política e da gestão do Estado.
FORMADOR 4	Quando os outros países não olham para o que está ocorrendo na Venezuela, uma das consequências é essa: migração em massa. Eu penso que se essa geopolítica fosse mais um laço, fala-se tanto do Sul, dos Latinos, se esse irmãos realmente fossem mais interligados e colaborassem, eu penso que esse desmonte não teria sido tão grave. A gente pensa que aqui tem muita gente, mas vamos pesquisar também os outros países que receberam venezuelanos. Se chegamos ao nível de receber etnias, pessoas que viviam nas beiras dos rios, da pesca, é porque a realidade é bem grave. O que resta é abrir as fronteiras, o que não foi sempre assim e recebê-los e acolhê-los.



ENTREVISTADOR	Quais as dificuldades que a secretaria teve no processo de formação dos professores que têm alunos de origem venezuelana em suas turmas?
FORMADOR 2	<p>Eu vejo que existem muitas dificuldades, algumas associadas a questões logísticas, estruturais, espaços formativos. Diante de todos esses aspectos, ainda existe a complexidade de uma rede do tamanho da de FORMADOR 5, milhares e milhares de cursistas, se considerar somente o público de professores e professores, mas a formação continuada dentro desse Centro de Formação, dentro da DDPM, que já implica assessores pedagógicos pedagogos e pedagogas diretores e diretoras, devem ou deveria também alcançar outras pessoas como os administrativos. Para isso, exigiria que nós fossemos um grupo maior, exigiria um espaço adequado e a política atual tem incentivado que seja formação presencial, então nós temos uma solicitação/determinação para que nós reduzamos as formações online e que façamos apenas um dos módulos dessa maneira [remota]. E considerando tudo isso, nós temos que destacar também a rotatividade de encontros para que não sejam apenas encontros pontuais, e essa temática de acolhimento de pessoas refugiadas exige aprofundamento teórico. Essas são as dificuldades que eu vislumbro, mas nós tentamos buscar dentro dessas dificuldades técnicas, metodologias, abordagens teóricas, trazendo experiências práticas, tudo isso mesclando, por exemplo, estar mais próximos dos cursistas via google class room, via WhatsApp. Estamos tentando fazer uma abordagem, mas as dificuldades são poderosas para que a formação continuada chegue ao seu objetivo de acolher esse público.</p>
FORMADOR 5	<p>Vejo que umas das maiores dificuldades da secretaria em relação ao acolhimento desse público dos venezuelanos é justamente a ausência de políticas públicas. Ausência de políticas públicas que abarcam o direito desses migrantes, acho que é um dos principais empecilhos porque se não é política pública, como a SEMED vai de fato se comprometer? Além de se comprometer, vai realizar, tanto no braço da formação, da matrícula e em outros setores também. Tudo o que vai ser efetivado no sentido legal. Então a</p>



	<p>ausência de políticas públicas agregadas a essas questões são empecilhos. Outra questão, é a dificuldade também da comunicação intersetorial da secretaria, acolher esse Migrante Tem a responsabilidade da secretaria municipal, mas deveria ter um projeto que envolvesse a Secretaria Municipal de Saúde e outros setores numa escala maior, mais global, que de fato pudesse aumentar um trabalho de acolhimento e também resguardar o direito dessas crianças que chegam ao nosso país.</p>
FORMADOR 4	<p>Fico receosa ao comentar, mas nós Aqui somos apenas uma formiguinha tentando algo dentro desse aspecto formativo. A nossa equipe é aquelas formiguinhas bem pequenas. ano passado tivemos uma abertura maior, mas no meio do caminho o barco teve que ser levado só por nós mesmos, pouco meio que abandonada. Mas, realizamos. Realizamos formações pensando nesse público dos venezuelanos, realizamos formações com pedagogos e chegamos até o gestores, chegamos até professores da educação infantil E fundamental, tivemos uma liberdade bem maior de acontecer. Esse ano estamos bem amarrados em relação ao SAEB. Estamos sendo um pouco “artistas” para pensar esse SAEB para os venezuelanos. Nós precisamos de Políticas públicas e apoio, Pessoas que percebam essa necessidade e urgência, preparar a escola, preparar gestores , secretários, pedagogos, professores Para receber esse público. Nós sabemos de escolas em que o público maior são de alunos venezuelanos. E essa necessidade da língua espanhola para quem fala o português e a língua portuguesa para quem fala a língua espanhola. Não temos profissionais suficientes para realizar essas formações, são poucos e quando temos, não temos o espaço, falta um olhar mais delicado em relação a isso, não temos mais como voltar atrás, não podemos mandar as crianças de volta. E daqui em diante e como todas as migrações que vieram para formar o nosso país, é mais um boom que chegou de migrantes. E nós formadores precisamos desse apoio para que aconteçam as formações de acordo com a necessidade do público.</p>
FORMADOR 5	<p>Por mais que saibamos que é um direito constitucional dessa criança migrante ter esse espaço na escola pública, a matrícula é um direito constitucional, mas por falta dessas políticas públicas que possam deixar isso mais claro, o trabalho fica muito dependente dessa</p>



	<p>ligação de ONGs. Precisou a Repórter Brasil e Edumigra, do trabalho escravo para chegar à nossa secretaria para estabelecer um acordo, começar esse movimento. Se pensar no acolhimento não só pelo simples fato da matrícula, mas também como fazer o acolhimento dessa criança migrante do ponto de vista da sua linguagem, metodologias, como pensar um processo de letramento. Acolher não é só colocar na escola, acolher é algo muito mais denso, mais profundo, acolher é respeitar a cultura dessa criança, respeitar a sua linguagem, todo esse arcabouço cultural que ela traz. Segundo a GACPE, nós temos hoje na SEMED cerca de 8 mil alunos migrantes, mais ou menos 7 mil são venezuelanos, então precisamos de políticas públicas mais elaboradas que possam efetivar esse acolhimento. Se não, ficamos assim, muito no informal. Coisas que são responsabilidade do Estado infelizmente não são cumpridas porque não tem essas políticas.</p>
FORMADOR 1	<p>Eu quero dizer uma coisa que é importante a gente pensar. Para a formação e que é um desafio para nós da secretaria, é algo que transcende a própria secretaria, pois os professores que hoje trabalham com alunos de origem venezuelana não tiveram a base na graduação para trabalhar com esse público. Eu diria que o trabalho que a gente faz aqui na DDPM é um trabalho de improviso, até um paliativo, porque se nós olharmos os países que já tem experiência com a imigração, eu diria que já está no currículo dos professores que estão se formando aprender outras línguas, saber de outras culturas. Não estou dizendo que os nossos professores são ignorantes no processo multicultural, mas eles não passaram por esse processo de aprendizado na graduação. Não está na cultura das nossas faculdades incentivar que os professores aprendam outras línguas. Então aqui está uma dificuldade que eu acredito que transcende a própria secretaria. Porém, é a secretaria que está aí e precisa fazer alguma coisa para resolver essa demanda, mas é uma urgência a criação de políticas públicas porque é um direito, mas como lidar com essa realidade em sala de aula? Como um professor ou uma professora vai lidar com uma realidade em sala de aula que não aprendeu? que não sabe? Não compreende antropologicamente, por exemplo, a cultura, de que realidade vem essas pessoas ou elementos religiosos</p>



	<p>que aparecem de outras culturas. É algo muito delicado e precisamos perceber isso de um ângulo maior. Isso é algo que eu gostaria que fosse levado em conta, mas que não nos exime da responsabilidade de criar políticas públicas e de ter Projetos que atendam a urgência à emergência.</p>
FORMADOR 3	<p>A minha observação vai no sentido de compreender esse novo contexto que se estabelece a partir do século XXI, sobretudo nas capitais de estado que vão enfrentando esses novos impactos das direções que vão aparecendo aí, por exemplo. No meu entendimento, eu vejo que uma das dificuldades é a quase uma miopia institucional. Quando a instituição precisaria ter uma espécie de [inaudível] que perceba essas demandas e ao mesmo tempo ir tomando providências. Penso que seria importante que a secretaria já tivesse uma gerência de Diversidade com uma direção voltada para esse olhar da migração, com pessoas que estivessem prontas a pensar esse processo para tomar providências e que a formação seja um braço desse processo. Eu acredito que uma gerência que estivesse voltada para pensar isso, de construir um planejamento, um cronograma de atividades de modo sistemático, resolveria essa falta de percepção que cresce, que de certa forma vai interferindo nos resultados finais do processo. você imagina 7 ou 8 mil alunos Migrantes na cidade de FORMADOR 5, que representam em torno de 2,5% Do público Geral de alunos. Isso interfere no resultado final do Ideb? Certamente. Ainda é pequeno, mas isso vai se asseverar. Se você calcular isso daqui a 5 anos, você tem um problema mais grave. Então é preciso que se tenha uma atenção maior e que se tenha pessoas disponíveis a pensar e atender essas novas demandas, esses novos cenários e a partir daí tentar trabalhar para minimizar esses impactos no futuro.</p>



ENTREVISTADOR	Na sua opinião, os professores, pedagogos e gestores estão preparados para receber os alunos de origem venezuelana?
FORMADOR 1	Não temos na nossa cultura de formação elementos que nos capacite Para esses fenômenos. O Amazonas nunca viveu fenômenos assim tão acentuados. Tivemos no passado, mas algo que muito lentamente vai se aconchegando. Mas, o fenômeno atual da forma como ocorreu e se tratando dos venezuelanos, na outra época foram os haitianos, as pessoas não estão preparadas para isso. Não apenas professores, pedagogos, gestores, mas também políticos religiosos. Então é isso, não estavam preparados.
FORMADOR 4	Eu penso que não estavam e não estão preparados. Quando se trata da língua falada, quando se trata da Cultura, do receber o outro, da cultura do outro, como está o meu olhar, e infelizmente mais ainda com essa questão do preconceito e do não aceitar. Para alguns, pode se chamar de xenofobia, que acontece até mesmo dentro do próprio país. Infelizmente, a gente escuta falas, não apenas da população leiga, mas de professores graduados Que ainda tem esse olhar xenofóbico do não aceitar, “estão invadindo a cidade”. E é triste isso. Então eu digo que não estão preparados nem para aceitar o outro, A cultura do outro, e envolver essa criança numa dinâmica de sala de aula. Algumas formadoras ano passado trabalharam esse acolher a criança e fazê-la se sentir bem no ambiente da escola. Como ela vai se sentir bem na sala de aula? A partir do olhar de quem está recebendo. Como posso amenizar essa ruptura que a criança teve e a mudança cultural? Trazendo a sua cultura para sala de aula fazendo essa troca cultural. Então percebemos que não é apenas o fato da língua falada, mas outras questões que vão além. Ontem nós tivemos um relato de uma professora que comemorou que o aluno não falava mais espanhol em sala de aula. O certo seria não comemorar a perda cultural da criança, mas, sim a troca com as outras crianças que estudam naquela sala de aula. A gente percebe nesses fatos que vários profissionais não estão preparados para receber esses alunos.



FORMADOR 3

Eu acredito que estamos numa fase muito preliminar desse processo de formação. Embora esse curso que as professoras da rede fizeram com a plataforma “Escravo nem pensar” de certa forma despertou um número muito grande de profissionais do setor público municipal da educação preocupados com essa questão, que já desenvolvem algumas atividades nas escolas. Tivemos a oportunidade de participar de algumas culminâncias. E percebemos nessas atividades maravilhosas um grande envolvimento desses profissionais que fizeram a formação na plataforma "Escravo nem pensar", do programa "Edumigra", e que foram suscitando ações e um processo de esclarecimento dos grupos de professores e do envolvimento dos alunos e qual a possibilidade do acolhimento dos venezuelanos em sala de aula. Nós tivemos a oportunidade de conhecer a experiência que foi desenvolvida pelo Professor Francisco Nogueira, Lá na escola Paulo Pinto Nery, no bairro do Jorge Teixeira, e foi uma experiência Fabulosa no sentido mesmo de garantir, por exemplo, de modo muito preliminar A compreensão de que o problema existe, está latente, a comunidade vive isso e precisa ter um outro comportamento. Que o cenário é outro, que o cenário mudou e aspectos diferentes desse cenário que precisam ser percebidos pelas famílias, pela comunidade escolar e que isso demanda outros comportamentos e outras formas de acolhimento. Então foi muito legal porque pudemos ver também a escola testando o seu potencial formativo, que vai unindo os conteúdos do seu currículo e agregando valor a esse potencial que vem por trás, fazendo uma leitura da realidade, envolvendo-se nos problemas da própria comunidade. Isso gerou uma dinâmica interessantíssima.



ENTREVISTADOR	Sobre a prova de classificação, existem orientações de como deve ser realizada?
FORMADOR 5	Não
FORMADOR 4	Não. Ontem não foi colocado por uma colega que antigamente era realizada na própria sede, mas passou para escola essa responsabilidade E não se sabe como é feito, como a escola Realiza. Inclusive, pela fala de ontem, é a escola que faz o nivelamento em língua portuguesa, da mesma forma que é para alunos brasileiros. Então não tenho conhecimento, a única coisa mesmo foi essa fala. Não sabemos mesmo o tipo de orientação.
FORMADOR 5	Inclusive a gente até sugeriu que ela, enquanto coordenadora desse eixo da Educação, pudesse também solicitar a participação desse setor da Semed na construção desse plano da Educação. A gente precisa também entender esses processos.



ENTREVISTADOR	A DDPM tem hoje um curso de espanhol através do Programa Ampliando Horizontes, esses professores teriam condições de traduzir as provas de classificação?
FORMADOR 1	Teria que ver com o programa Ampliando Horizontes o planejamento deles e para qual objetivo ele foi criado. Competência tem, mas tem que ver a estrutura, tem que ver o propósito do Ampliando Horizontes, se já foram convidados. Nós estamos provocando isso agora.
FORMADOR 2	O que o FORMADOR 1 está falando a respeito de provocar esses professores formadores que atuam na língua estrangeira é que eles possam participar mais efetivamente nessa política local que está em formação através do comitê. E conosco, né? Nós solicitamos a presença desses formadores, nós buscamos essa parceria para melhorar a nossa estratégia formativa enquanto formadores. Nós sabemos que a barreira linguística sempre se impõe como efetivar esse acolhimento para além das questões associadas à elaboração das provas e demais avaliações



ENTREVISTADOR	Existe uma resolução do Ministério da Educação que diz que o sistema de educação deve oferecer a prova de classificação na língua materna do aluno, essa norma faz parte das orientações da SEMED?
	Ninguém soube responder



ENTREVISTADOR	A secretaria ofertou a você algum tipo de formação para facilitar a formação para os professores com alunos de origem venezuelana?
FORMADOR 3	<p>Inicialmente, a secretaria vem conversando com algumas instituições como a Unicef, por exemplo, desde 2020. Uma conversa inicial, uma aproximação no sentido de criar um convênio com a Seduc e a Secretaria Municipal de Educação em conjunto para desenvolver um trabalho inicialmente de formação de professores como uma base inicial, para que eles fossem multiplicadores. E esse processo foi ocorrendo. Mas, a pandemia atrapalhou tudo. Então houve um corte em função da pandemia, e o convênio, que chegou a ser assinado, mas não foi efetivado. Mas, essa aproximação gerou uma iniciativa da ONG Repórter Brasil que já desenvolve esse trabalho pela plataforma "trabalho escravo nem pensar" no Brasil há algum tempo. Então despertou o interesse da ONG e a partir disso essa conversa que foi iniciada pela UNICEF. Depois a UNICEF se retira porque o prazo estipulado por eles havia se encerrado e a ONG Repórter Brasil resolve assumir isso e houve a formação a partir do Edumigra e a multiplicação. A partir dessa equipe que foi formada inicialmente, depois foram criados alguns projetos para tratar desta temática da migração nas escolas e as escolas foram fazendo seus trabalhos e depois houveram nos momentos de culminância desses trabalhos nas escolas, e foi onde nós pudemos participar e conversar um pouco. Neste sentido é o que nós podemos chamar de apoio.</p>
FORMADOR 5	Essa questão do projeto Edumigra foi um alicerce para nossa formação.
FORMADOR 4	<p>Lembrando que o projeto Edumigra não foi uma formação no sentido de aprender uma língua estrangeira. Não, foi no sentido de acolher, como receber essas pessoas e ele também tem um foco muito grande de combate à exploração das crianças, das mulheres, que acabam sendo explorados economicamente. Porém, em relação a outras coisas, não tivemos nenhuma formação. Mas, pesquisamos, como bons professores que somos,</p>



	<p>pesquisamos, estudamos, buscamos, nos reinventamos, criamos, para tentar dar o melhor que nós temos, para os professores lidarem com esse público.</p>
--	---



ENTREVISTADOR	16. A Secretaria oferta o programa “Ampliando Horizontes” que permite os professores e seus dependentes ao ensino de línguas estrangeiras, qual a importância desse projeto e ele é suficiente para suprir a formação dos professores de estudantes migrantes?
FORMADOR 1	Essa pergunta deve ser direcionada ao Ampliando Horizontes, eles têm mais propriedade para responder.
FORMADOR 5	Percebemos que uma das barreiras deste processo é a própria língua e aí eu consigo vislumbrar a importância desse projeto justamente pela questão da língua, mas não é suficiente, porque além da barreira da língua, tem outras questões: questão social cultural e pedagógica.
FORMADOR 4	Eu não estou no Ampliando Horizontes, mas eu fiz, estudei inglês, mas não é o suficiente para se falar uma outra língua, não é suficiente pela quantidade de profissionais. É uma abertura de vagas limitada por semestre e nem todo mundo consegue. Mas, também tem uma outra situação: como é livre a escolha, nem todo mundo quer. Antes estava online por causa da pandemia, mas hoje está presencial. E nem todo mundo quer porque tem que vir para cá (DDPM) à noite. Os professores dizem: “Ah não tem como eu vir para cá à noite, eu já trabalho o dia inteiro”. Mas, se você for até à coordenadora do programa, você vai perceber que também tem outros desdobramentos do projeto, como o projeto indo até a escola, onde tem mais alunos estrangeiros matriculados. Não há professores suficientes para marcar toda a secretaria, mas também tem essa questão do deslocamento do professor da sua escola para cá. Antes existia a opção de estudar aos sábados, mas hoje são duas vezes por semana, à noite, e muitas pessoas acham contramão.



ENTREVISTADOR	17. O Centro de Formação realizou alguma ação com os professores, pedagogos e/ou gestores para discutir sobre a inclusão dos alunos migrantes/refugiados e quais ações devem ser realizadas para uma maior inclusão dos alunos de origem venezuelana?
FORMADOR 2	<p>Fizemos uma ação com professores da educação infantil e de anos iniciais, focamos no sentido de derrubar essas barreiras linguísticas e que também podem ser pontes. Nós buscamos trazer o sentido da multiculturalidade, essa sensibilização e esse diálogo. Algumas dessas formações foram exclusivamente virtuais, mas mesmo assim, nós trazemos exercícios de participação para que ele (o professor) se coloque no lugar do aluno migrante. O tentar mediado pela tecnologia, fazer esse exercício de vivenciar frente ao sofrimento, frente à dor, frente à necessidade de buscar a oportunidade de trabalho. Crianças que vieram apenas com alguém da família extensa e não necessariamente com pai ou mãe, buscou-se vários cenários para tentar fazer essa reflexão, para depois entrar nas metodologias. Com a metodologia, nós pedimos que algumas escolas nos auxiliassem para sabermos o que esses professores já estão fazendo no sentido de inclusão dos alunos venezuelanos. Tivemos trechos de depoimentos dos professores, de projetos que já são desenvolvidos dentro dessas escolas, exemplos de experiências exitosas. Por exemplo, eu e a FORMADOR 5 fizemos uma contação de história fazendo a ponte do acolhimento da criança migrante/refugiada e a proteção contra o abuso sexual. Fizemos então uma contação de história em língua espanhola com dramatização com fantoches. Então, buscamos fazer essa troca. Considerando o acolhimento, nós trouxemos também uma história em língua portuguesa sobre a questão da saudade que tem como título “A menina que abraçava o vento”, a história de uma menina refugiada da República do Congo. Para fazer a sequência didática dessa história, nós tivemos o apoio de uma formadora de língua portuguesa, ela nos ajudou a pensar na dinâmica introdutória, para não só contemplar as crianças migrantes e refugiadas, mas para que todas as demais crianças se sintam parte do acolhimento (venezuelanas ou não).</p>



	<p>Sempre tentando colocar as crianças que não são migrantes no lugar da criança migrante/refugiada e introduzindo vocábulos em língua espanhola que vão se destacando na leitura do texto, fazendo essa troca entre a língua portuguesa e a língua espanhola, buscando fazer com que essa troca intercultural seja aceita e seja importante dentro da sala de aula. Essa experiência foi muito auto formativa, vimos que é possível dentro do currículo de língua portuguesa fazer essa ponte com línguas estrangeiras e, ao mesmo tempo, realizar o objetivo maior: o acolhimento.</p>
FORMADOR 5	<p>A equipe da diversidade tem dois braços na formação que contempla essa questão da imigração. A parceria da UNICEF, através do projeto, e o EDUMIGRA, com “Escravo Nunca Mais”, em que nós participamos, inclusive com a presença de alguns assessores distritais, E incorporamos através do nosso projeto de formação continuada a proposta de expansão do EDUMIGRA e temos como público: pedagogos e pedagogas da Secretaria Municipal de Educação. Realizamos três encontros formativos com eles, já trabalhando os conceitos, o processo histórico da imigração, tendo como base, como referencial, o EDUMIGRA. Também contextualizando com os nossos eixos, nós trabalhamos o gênero e sexualidade, fazendo essa abordagem de meninos e meninas que são explorados sexualmente. Trabalhamos o eixo étnico-racial, onde trabalhamos a questão xenofóbica. E o outro braço são as parcerias que nós temos dentro do grupo da Rede Colaborativa de Formação Continuada para esses professores que já estão na rede há um tempo. Então, nós fizemos a parceria com o grupo formativo da educação infantil, no qual tivemos todo esse acolhimento e conversamos com os professores, fazendo com que eles pudessem resgatar um pouco dessa identidade linguística dos venezuelanos e dos haitianos. Tivemos essa preocupação afetiva dentro do processo. Outra parceria foi com a FGE (Formação da Gestão Escolar) que tem como público-alvo: diretores, pedagogos e assessores também da rede municipal de educação. Fizemos o território do acolher em parceria com a equipe da diversidade, e nesse</p>



	<p>território do acolher tivemos, como pano de fundo, esse processo de imigração, abrindo espaço para falas e práticas das escolas dentro do processo. Fizemos também parceria com os anos iniciais, onde dialogamos com esse público no processo de letramento e da imigração.</p>
--	---



ENTREVISTADOR	Você conhece a política internacional ou nacional sobre os migrantes/refugiados? Caso sim, cite uma.
FORMADOR 1	Sim, mas não sei precisar as leis.
Restante	Não souberam responder



ENTREVISTADOR	Na sua opinião, os alunos migrantes/refugiados devem ter os mesmos direitos que os brasileiros? Por que?
Todos	Sim.



ENTREVISTADOR	Existe uma política municipal de formação?
Todos	Ainda não.



ENTREVISTADOR	Você percebe o seu trabalho como ofício ou missão?
Todos	Nenhum dos dois.
FORMADOR 5	Eu vejo como compromisso.
FORMADOR 3	Somos servidores públicos e primamos por um trabalho de qualidade para esse público, considerado como de maior vulnerabilidade, com todo cuidado, com todo o carinho. Fazendo sempre o melhor.



ENTREVISTADOR	Deixei de perguntar algo que você acha relevante e que acha que deve falar?
Todos	Não

ANEXOS

ANEXO I - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020 ^(*)

Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no artigo 9º, § 1º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 1, de 21 de maio de 2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 28 de outubro de 2020, e

Considerando o disposto na LDB (§1º e §2º do artigo 1º; artigos 2º; 8º; 10; 11; 17; 18; § 1º do artigo 23; e artigo 24); artigo 44 da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997; artigo 3º da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017; artigo 22 do Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002; artigos 53 e 54 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; § 4º do artigo 7º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; artigo 22 da Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990; Parecer CNE/CEB nº 18, de 6 de maio de 2002; Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010; Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012; e o artigo 7º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995;

Considerando que a legislação e as normas nacionais amparam o direito à educação para migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio;

Considerando que os princípios da legislação educacional no país asseguram o respeito à diversidade, à proteção de crianças e adolescentes e ao respeito à dignidade humana;

Considerando que o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, reconhecendo, portanto, sem discriminação de qualquer tipo, inclusive de origem nacional (artigo 2º), que toda criança tem direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (artigo 6º), bem como ao melhor padrão possível de saúde (artigo 24), assegurando-se que ela receba proteção e assistência humanitária adequadas na condição de refugiada (artigo 22);

Considerando que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) avalia que a maioria das pessoas com nacionalidade venezuelana ou pessoas apátridas que eram residentes habituais na Venezuela possuem necessidade de proteção internacional, conforme os critérios contidos na Declaração de Cartagena, baseado nas

^(*) Resolução CNE/CEB 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de novembro de 2020, Seção 1, p. 61.

ameaças à sua vida, segurança ou liberdade resultante de eventos que atualmente estão perturbando gravemente a ordem pública na Venezuela;

Considerando que a educação é um direito inalienável,

Resolve:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

§ 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches.

§ 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

§ 3º Nos termos do *caput* deste artigo, não consistirá em óbice à matrícula:

I - a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM); e

II - a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados.

§ 4º A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade.

§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.

§ 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento.

Art. 2º A matrícula na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental obedecerá apenas ao critério da idade da criança.

Art. 3º Para matrícula a partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados.

Art. 4º Os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua adequada inserção na etapa escolar.

§ 1º A matrícula acarretará imediata inserção, em nível e etapa de ensino por idade, e no dever de realizar a classificação definitiva até o final do ano letivo escolar em que o estudante foi inserido na escola.

§ 2º A classificação para inserção no nível e ano escolares adequados considerará a idade e o grau de desenvolvimento do estudante, podendo ocorrer por:

I - automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem;

II - avaliações sistemáticas, no início e durante o processo de inserção nos anos escolares, considerada a idade do estudante;

III - reconhecimento de competências para efeitos de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, inclusive com relação à educação profissional técnica de nível médio; e

IV - certificação de saberes, a partir de exames supletivos, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda por outros exames, para fins de aferição e reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais, nos termos do artigo 38, § 2º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

§ 3º Os procedimentos para avaliação inicial do grau de desenvolvimento do estudante e classificação em nível e ano escolar devem ocorrer no momento da demanda da matrícula.

Art. 5º As avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento.

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

I - não discriminação;

II - prevenção ao *bullying*, racismo e xenofobia;

III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;

IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros;

V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e

VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

Art. 7º Esta Resolução entrará em vigor na data de 1º de dezembro de 2020.

SUELY MELO DE CASTRO MENEZES

ANEXO II - CURSO DE INTRODUÇÃO AO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

O Curso de Introdução ao Ensino de Português para estrangeiros é um curso de extensão que será oferecido para os professores da rede municipal de ensino, em parceria com o NUPPLES da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O curso será ministrado pelo Prof. Pós-Doutor Alexandre do Amaral Ribeiro, da UERJ, com assistência do aluno Antônio José da Silva, Doutorando na mesma universidade e é parte componente da pesquisa intitulada "**Vamos falando no caminho**": o ensino de português para estrangeiros nas escolas públicas municipais de Manaus, cuja realização está autorizada pela Semed desde 2020 e com nova anuência neste ano de 2021.

Datas do Curso: Início 14.08.21 (com aulas síncronas aos sábados entre 10h e 11h30min) em sábados seguintes até o dia 18.09.21 e com 5h/aula de atividades assíncronas (detalhes serão transmitidos aos participantes oportunamente na plataforma). **Serão oferecidas 30 vagas, com a possibilidade de uma lista de espera para outros interessados no curso.**

Será realizado na plataforma moodle, com total de 15h, com certificação. Os professores deverão preencher um formulário no Google Formulários para recebimento de login e senha.

Público-participante: professores de língua portuguesa do 6o. ao 9o ano, bem como professores do 4o e 5o ano das séries iniciais: **professores que já lecionaram para alunos estrangeiros e/ou que lidam com alunos de outras nacionalidades atualmente.**

Antônio José da Silva

ANEXO III - QUANTITATIVO DE ALUNOS DE ORIGEM VENEZUELANA POR DDZ



PREFEITURA DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO
DIVISÃO DE INFORMAÇÃO E ESTATÍSTICA

Tabela 1. Quantitativo de alunos venezuelanos, por DDZ, 2021.

DDZ	TOTAL
DDZ SUL	1.270
DDZ OESTE	1.208
DDZ NORTE	570
DDZ CENTRO-SUL	755
DDZ LESTE I	740
DDZ LESTE II	434
DDZ RURAL	146
TOTAL	5.123

Fonte: SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE

Data de referência: 24/05/2021

Tabela 2. Quantitativo de alunos venezuelanos, por DDZ, 2020.

DDZ	TOTAL
DDZ SUL	1.099
DDZ OESTE	1.039
DDZ NORTE	417
DDZ CENTRO-SUL	602
DDZ LESTE I	636
DDZ LESTE II	354
DDZ RURAL	98
TOTAL	4.245

Fonte: SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE

Data de referência: 08/06/2020

ANEXO IV - ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS VENEZUELANOS NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS

Pesquisador: Leandro Harisson da Silva Vasconcelos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55744722.4.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.352.773

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A situação migratória na Amazônia se intensificou com a chegada de haitianos após o terremoto em 2010, porém, os venezuelanos que chegaram em 2015 se tornaram o maior grupo imigrantes na região dos estados de Roraima e Amazonas. No meio da década de 2010 a economia e a política venezuelana passaram por profundas mudanças. O presidente Hugo Chávez, mandatário do país desde 1999, morre em 2013 em decorrência de um câncer, assumindo o poder o atual presidente Nicolás Maduro. O país também sofreu com a baixa do petróleo, o seu principal produto de exportação, o que refletiu no empobrecimento da população. Por conta dessas questões, aliadas à pressão dos Estados Unidos para mudança de governo, a realidade do país se tornou quase que insustentável, levando muitos venezuelanos a procurar outras nações para recomeçarem as suas vidas, incluindo o Brasil. Manaus, junto com Boa Vista, tornaram-se o lugar de moradia para muitos venezuelanos que procuravam melhores condições de vida, incluindo a educação. Chegando ao Brasil, os imigrantes não só enfrentam a exclusão por conta da sua origem, mas também em razão da sua língua, que mesmo sendo uma língua próxima do português, causa estranhamento. Os que chegam em idade escolar enfrentam outro grande desafio de adaptação: a escola. Por isso, a prática escolar que busca a inclusão dos alunos venezuelanos é fundamental para dirimir as dificuldades de adaptação e o agravamento da desigualdade. Como a cidade de Manaus torna-se, em muitos casos pela proximidade com o país

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

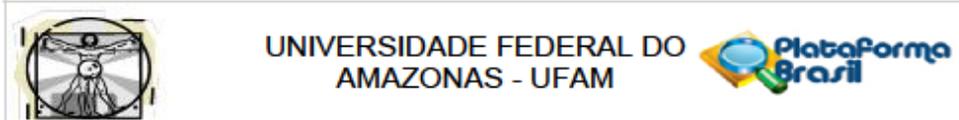
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.352.773

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1874032.pdf	15/03/2022 21:28:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/03/2022 21:27:46	Leandro Harisson da Silva Vasconcelos	Aceito
Outros	Carta_Resposta_ao_CEP.pdf	15/03/2022 21:14:03	Leandro Harisson da Silva Vasconcelos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_TCLE.pdf	15/03/2022 21:10:02	Leandro Harisson da Silva Vasconcelos	Aceito
Outros	Formulario_formador.pdf	15/03/2022 21:09:19	Leandro Harisson da Silva Vasconcelos	Aceito
Outros	Formulario_professor.pdf	15/03/2022 21:08:58	Leandro Harisson da Silva Vasconcelos	Aceito
Outros	Formulario_diretor.pdf	15/03/2022 21:08:12	Leandro Harisson da Silva Vasconcelos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	15/03/2022 21:05:31	Leandro Harisson da Silva Vasconcelos	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	05/02/2022 18:49:25	Leandro Harisson da Silva Vasconcelos	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	05/02/2022 18:32:49	Leandro Harisson da Silva Vasconcelos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 14 de Abril de 2022

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO V - CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Subsecretaria de Gestão Educacional

Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa "DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS VENEZUELANOS NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS", conduzida pelo doutorando **LEANDRO HARISSON DA SILVA VASCONCELOS**, sob a orientação da Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia, associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O doutorando se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Manaus, 16 de novembro de 2021.

Dr. Carlos Antônio Magalhães Guedelha
Subsecretário de Gestão Educacional
Decreto de 06 de janeiro de 2021

