



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E SUSTENTABILIDADE
NA AMAZÔNIA

RENATA BIANCA OLIVEIRA FREIRE

DIREITOS HUMANOS E MIGRAÇÃO VENEZUELANA:
(des)caminhos do acesso à educação em Manaus

MANAUS
2025

RENATA BIANCA OLIVEIRA FREIRE

DIREITOS HUMANOS E MIGRAÇÃO VENEZUELANA:
(des)caminhos do acesso à educação em Manaus

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do grau de mestre(a) em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Orientador(a): Professora Dra. Andreza Gomes Weil

Linha de pesquisa: Questão social, direitos humanos e sustentabilidade.

MANAUS
2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F866d Freire, Renata Bianca Oliveira
Direitos humanos e migração venezuelana: (des)caminhos do acesso à educação em
Manaus / Renata Bianca Oliveira Freire. - 2025.
119 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Andreza Gomes Weil.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
de Pós-Graduação em Serviço Social, Manaus, 2025.

1. Direitos Humanos. 2. Política de Educação. 3. Migração venezuelana.
4. Amazonas. I. Weil, Andreza Gomes. II. Universidade Federal do
Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. III. Título

RENATA BIANCA OLIVEIRA FREIRE

DIREITOS HUMANOS E MIGRAÇÃO VENEZUELANA:
(des)caminhos do acesso à educação em Manaus

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação do(a) professor(a) Dr. (a) Andreza Gomes Weil, como requisito para obtenção do grau de mestre(a) em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Aprovado(a) em 18 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Andreza Gomes Weil
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Presidente

Prof.(a) Dr.(a) Yunier Sarmiento Ramirez
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Membro Interno

Prof.(a) Dr.(a) Marcia Maria de Oliveira
Universidade Federal de Roraima – UFRR
Membro Externo

DEDICATÓRIA

Dedico a todas as crianças e adolescentes migrantes pelo mundo. Em especial, aos estudantes venezuelanos que colaboraram com essa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é mais do que um sentimento; é um reconhecimento profundo das presenças, gestos e encontros que nos sustentam ao longo da caminhada. Ao chegar a este momento, em que esta dissertação ganha forma e se torna pública, é impossível não olhar para trás e perceber quantas mãos, palavras, silêncios e afetos me acompanharam. Este trabalho não é fruto de um esforço solitário, mas o resultado de uma rede de apoios, inspirações e parcerias que, direta ou indiretamente, contribuíram para eu chegar até aqui.

Assim, agradeço primeiramente a Deus por cultivar no meu coração o sonho de cursar o mestrado, me levando pelas mãos, guiando os meus passos e carregando no colo nos momentos mais difíceis, quando cheguei a duvidar que conseguiria terminar a pesquisa. Só Tu sabes todos os percalços enfrentados. Obrigada, Senhor, por nunca abandonar a sua filha.

À minha família, em especial ao meu pai, Ocine Oliveira, e à minha mãe, Joana Pires, que me chamam carinhosamente de águia pequena, ambos vieram de contextos sociais simples, mas, conseguiram encontrar o seu lugar no mundo, gerando a família da qual faço parte com as minhas irmãs. É por vocês que vibro com a conquista de ser a primeira pessoa da família a alcançar a pós-graduação.

Agradeço também ao meu companheiro de vida, Nathaniel Freire, e aos meus filhos por sempre me incentivarem e abraçaram comigo o sonho do mestrado. Vocês são a razão da minha constante evolução.

À minha orientadora, Andreza Gomes Weil, expresso minha mais profunda gratidão. Sua orientação assertiva e generosa foi fundamental em cada etapa deste percurso. Mais do que uma referência acadêmica, encontrei nela um olhar atento, sensível e humano, que soube acolher minhas dúvidas, respeitar o meu tempo e incentivar o meu crescimento intelectual e pessoal. Obrigada por caminhar ao meu lado, com escuta, paciência e confiança, mesmo nos momentos mais desafiadores. O seu compromisso com a formação de pesquisadoras(es) e com a construção do conhecimento deixa marcas que ultrapassam as páginas desta dissertação.

À Coordenadora Prof^a Francisca Cunha, em nome de quem agradeço a todos os profissionais da Coordenadoria Distrital de Educação 5 da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar/SEDUC-AM, que participaram e apoiaram na coleta de dados, em especial, aos diretores (as) e pedagogos (as) participantes da pesquisa.

Aos estudantes venezuelanos que aceitaram participar da pesquisa, espero ter conseguido apresentar o significado e a singularidade do processo migratório na vida de uma criança ou adolescente. Que este trabalho ecoe no coração de quem dirige a Política Pública de Educação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade de cursar o mestrado com alto nível acadêmico e em especial a todos os docentes que contribuíram na minha formação, com destaque para o Prof^o Doutor Yunier Ramirez que incentivou a elaboração de uma proposta de pesquisa voltada ao acesso de pessoas migrantes às políticas públicas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM pelo apoio financeiro que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Às amigas do mestrado, Cristiane, Bianca e Fabiane, agradeço a linda amizade construída e todos os momentos compartilhados e aos queridos colegas da turma de mestrado de 2023 pelos quais tenho um imenso carinho, gratidão pelas discussões teóricas em sala e por todos os momentos divertidos fora de sala.

Ao amigo Bruno Coutinho pelo apoio na pesquisa de campo, tradução das entrevistas e todas as trocas de amizade e conhecimento. E a todos os amigos que a vida me deu, por estarem comigo até mesmo nas minhas ausências, me apoiando, incentivado e vibrando com cada pequena conquista alcançada.

Aos amigos que a vida profissional me proporcionou, Kellen, Jorgiane, João, Ceíça e Carla por ouvirem as minhas angústias e alegrias e acompanharem diariamente o esforço de conciliar a dupla jornada de trabalhar e estudar, me apoiando com a escuta acolhedora, abraços afetuosos, dicas de estudo, mas, também de autocuidado, além de boas risadas para descontraír. À Gerente Aldenilse Araujo e à Coordenadora Luciana Macellaro, pelo incentivo e apoio incondicional.

A Psicóloga e amiga Laena Portela que me acompanha desde o início do mestrado, gratidão por todos os momentos de escuta e apoio emocional que me permitiram chegar com equilíbrio no final dessa jornada.

Meus sinceros agradecimentos a todos àqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação.

RESUMO

Esta dissertação analisa as intersecções entre migração e educação, com foco na efetivação do direito à educação de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos em Manaus. A pesquisa se insere no debate dos direitos humanos, abordando as dinâmicas sociais, econômicas e políticas que moldam o processo migratório na Amazônia, especialmente no Estado do Amazonas. A fundamentação teórica adota uma abordagem interdisciplinar, dialogando com as teorias críticas das migrações e das políticas públicas de educação. Reflete sobre as contradições do capitalismo contemporâneo, como precarização do trabalho, exclusão social e desigualdade estrutural, apoiando-se em autores como Ramírez, Vilarroel e Ferreira (2022). Também analisa marcos legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Lei Federal Nº 13.445/2017, que assegura aos migrantes acesso igualitário aos serviços públicos, incluindo a educação. O objetivo central é analisar como se efetiva o direito à educação dos migrantes venezuelanos em Manaus, a partir das estratégias adotadas pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM). Os objetivos específicos incluem: caracterizar o fluxo migratório venezuelano na cidade; identificar ações da Rede Pública Estadual de Educação para promover a escolarização; e compreender as barreiras e expectativas vivenciadas pelos estudantes migrantes e suas famílias. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, de caráter analítico-descritivo. A coleta de dados envolveu análise documental de legislações, políticas públicas e relatórios, além de entrevistas com diretores, e realização de grupo focal com estudantes migrantes venezuelanos. Essa abordagem possibilitou mapear os mecanismos institucionais e as experiências no ambiente escolar. Os resultados indicam que, embora haja avanços legais e institucionais, persistem desafios significativos, como informalidade no trabalho, precariedade habitacional e dificuldades de acesso a serviços públicos pelos migrantes venezuelanos. No campo educacional, embora se verifiquem iniciativas escolares voltadas à comunicação, integração e valorização da interculturalidade, essas ações permanecem limitadas diante das lacunas relacionadas à equivalência curricular. A inexistência de dados sistematizados nas plataformas oficiais do governo federal e estadual sobre o desempenho acadêmico de estudantes migrantes venezuelanos evidencia não apenas fragilidades técnicas, mas sobretudo a ausência de políticas públicas consistentes de monitoramento e avaliação, o que contribui para a invisibilização desse grupo e para a reprodução de desigualdades educacionais em um cenário que demanda respostas estruturais e inclusivas. Os resultados obtidos reforçam a necessidade de ações integradas e contínuas para assegurar a inclusão educacional e social dos migrantes no Brasil.

Palavras-chave: Direitos humanos, Política de Educação, migração venezuelana, Amazonas.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the intersections between migration and education, focusing on the realization of the right to education for Venezuelan migrant children and adolescents in Manaus. The research is part of the debate on human rights, addressing the social, economic, and political dynamics that shape the migratory process in the Amazon, especially in the State of Amazonas. The theoretical foundation adopts an interdisciplinary approach, engaging with critical theories of migration and public education policies. It reflects on the contradictions of contemporary capitalism, such as labor precarization, social exclusion, and structural inequality, relying on authors like Ramírez, Vilarroel, and Ferreira (2022). It also analyzes legal frameworks, such as the Universal Declaration of Human Rights (1948), the Brazilian Constitution (1988), the Law of Guidelines and Bases of Education (1996), and Federal Law No. 13.445/2017, which guarantees equal access to public services for migrants, including the education. The central objective is to analyze how the right to education of Venezuelan migrants in Manaus is being implemented, based on the strategies adopted by the State Secretariat of Education and School Sports (SEDUC/AM). The specific objectives include characterizing the Venezuelan migratory flow in the city; identifying actions by the State Public Education Network to promote schooling; and understanding the barriers and expectations experienced by migrant students and their families. The adopted methodology is qualitative in nature, with an analytical-descriptive character. Data collection involved documentary analysis of legislation, public policies, and reports, as well as interviews with directors, and conducting focus groups with Venezuelan migrant students. This approach enabled the mapping of institutional mechanisms and experiences in the school environment. The results indicate that, although there are legal and institutional advancements, significant challenges persist, such as informal work, housing precarity, and difficulties in accessing public services. In the educational field, Although there are school initiatives focused on communication, integration, and the promotion of interculturality, these actions remain limited in the face of gaps related to curricular equivalence. The lack of systematized data on federal and state government platforms regarding the academic performance of Venezuelan migrant students highlights not only technical weaknesses, but above all the absence of consistent public policies for monitoring and evaluation, which contributes to the invisibility of this group and the reproduction of educational inequalities in a scenario that demands structural and inclusive responses. The results obtained reinforce the need for integrated and continuous actions to ensure the educational and social inclusion of migrants in Brazil.

Keywords: Human Rights, Education Policy, Venezuelan migration, Amazonas.

RESUMEN

Esta tesis analiza las intersecciones entre migración y educación, centrándose en la realización del derecho a la educación de los niños y adolescentes migrantes venezolanos en Manaus. La investigación se inscribe en el debate sobre los derechos humanos, abordando las dinámicas sociales, económicas y políticas que configuran el proceso migratorio en la Amazonia, especialmente en el estado de Amazonas. La base teórica adopta un enfoque interdisciplinario, entablando un diálogo con las teorías críticas de la migración y las políticas públicas de educación. Reflexiona sobre las contradicciones del capitalismo contemporáneo, como la precariedad laboral, la exclusión social y la desigualdad estructural, inspirándose en autores como Ramírez, Vilarroel y Ferreira (2022). También analiza marcos jurídicos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Constitución brasileña (1988), la Ley de Directrices y Bases de la Educación (1996) y la Ley Federal nº 13.445/2017, que garantiza a los migrantes la igualdad de acceso a los servicios públicos, incluida la educación. El objetivo central es analizar cómo se implementa el derecho a la educación de los migrantes venezolanos en Manaus, a partir de las estrategias adoptadas por la Secretaría de Estado de Educación y Deporte Escolar (SEDUC/AM). Los objetivos específicos incluyen: caracterizar el flujo migratorio venezolano en la ciudad; identificar las acciones emprendidas por la Red Estatal de Educación Pública para promover la escolarización; y comprender las barreras y expectativas experimentadas por los estudiantes migrantes y sus familias. La metodología adoptada es de carácter cualitativo, analítico-descriptivo. La recolección de datos incluyó el análisis documental de legislación, políticas públicas e informes, así como entrevistas con directores y grupos focales con estudiantes migrantes venezolanos. Este enfoque permitió mapear los mecanismos institucionales y las experiencias en el ámbito escolar. Los resultados indican que, aunque ha habido avances legales e institucionales, persisten retos importantes, como la informalidad laboral, la precariedad de la vivienda y las dificultades de acceso a los servicios públicos. En el ámbito educativo, Aunque existen iniciativas escolares orientadas a la comunicación, la integración y la valorización de la interculturalidad, estas acciones siguen siendo limitadas debido a las deficiencias relacionadas con la equivalencia curricular. La inexistencia de datos sistematizados en las plataformas oficiales del gobierno federal y estatal sobre el rendimiento académico de los estudiantes migrantes venezolanos pone de manifiesto no solo las deficiencias técnicas, sino sobre todo la ausencia de políticas públicas coherentes de seguimiento y evaluación, lo que contribuye a la invisibilización de este grupo y a la reproducción de las desigualdades educativas en un contexto que exige respuestas estructurales e inclusivas. Los resultados obtenidos refuerzan la necesidad de acciones integradas y continuas para garantizar la inclusión educativa y social de los migrantes en Brasil.

Palabras clave: Derechos humanos, política educativa, migración venezolana, Amazonas.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Reunião com diretores da CDE 5 - SEDUC/AM.	32
Figura 2 - Ambientação do Grupo focal com os estudantes venezuelanos.	34
Figura 3 -Atividade de aquecimento do Grupo focal com os estudantes venezuelanos.....	35
Figura 4 - Origem da formulação dos direitos humanos sob a ótica da divindade e regras morais.....	39
Figura 5 - Transição da concepção dos direitos humanos	40
Figura 6 - Concepção moderna dos Direitos humanos.....	42
Figura 7 - Imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos.....	48
Figura 8 - Fluxos migratórios internacionais, por sexo, segundo principais países de nacionalidade Brasil 2000-2010.	49
Figura 9 - Mapa da Amazônia Legal no Brasil.	54
Figura 10 - Entradas e saídas – Controle migratório da migração venezuelana.....	59
Figura 11 - Escola no Brasil	60
Figura 12 - Corpo docente do Instituto de Educação do Amazonas - 1882	70
Figura 14 - Desenho sobre lembrança da Venezuela	92
Figura 15 - Tempo de moradia no Brasil.....	94
Figura 16 - Saudades da Venezuela.....	101
Figura 17 - Passos para a matrícula na Rede Estadual de Ensino.	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas.	27
Gráfico 2: Produção por região geográfica.....	27

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Fluxos migratórios internacionais na década: 2011-2021.	50
Tabela 2: Total de Alunos Venezuelanos por Ensino.....	80
Tabela 3: Total de alunos venezuelanos matriculados por Coordenadoria Distrital de Educação.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação da pesquisa	26
Quadro 2: Contribuição do Brasil para a consolidação dos Direitos humanos	44
Quadro 3: Legislações quanto à assistência emergencial e acolhida humanitária.	52
Quadro 4: Estrutura da Educação Básica no Brasil segundo a LDB - (Lei nº 9394/96).....	73
Quadro 5: Itinerários formativos no Novo Ensino Médio	73
Quadro 6: Estrutura da Educação Básica na Venezuela.....	75
Quadro 7: Quadro comparativo: Estrutura da Educação Básica – Brasil x Venezuela.....	76
Quadro 8: Estratégias adotadas pelos diretores escolares	84
Quadro 9: Motivos da migração para o Brasil.....	95
Quadro 10: Memórias da migração Venezuela X Brasil.....	96
Quadro 11: Acesso à matrícula na cidade de Manaus	104
Quadro 12: Relacionamento interpessoal no ambiente escolar	107
Quadro 13: Compreende o que é ensinado.....	109
Quadro 14: Quais são os seus planos e sonhos para o futuro?	113

LISTA DE SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
BDTI – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASP – Coordenação de Atenção à Saúde Psicossocial
CDE 5 – Coordenadoria Distrital de Educação 5
CEAS – Conselho Estadual de Assistência Social do Amazonas
CF – Constituição Federal
CNE- Conselho Nacional de Educação
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GAIA – Grupo de Estudos Amazônicos Interdisciplinares
GPPC – Gerência de Programas e Projetos Complementares
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEA – Instituto de Educação do Amazonas
LDB – Leis e Diretrizes e base da Educação
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
MEC – Ministério da Educação
OB MIGRA – Observatório das Migrações Internacionais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIM – Organização Internacional para as Migrações
ONU – Organização das Nações Unidas
PEE/AM – Política Educacional no estado
PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
SAIAF – Serviço de Acolhimento Institucional para Adultos e Famílias
SEAS – Secretaria de Estado da Assistência Social
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SEMASC - Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Cidadania Semasc
SICONARE – Comitê Nacional para os Refugiados

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SISMIGRA – Sistema de Registro Nacional Migratório

STIMAR – Sistema de Tráfego Internacional Módulo de Alerta e Restrições

SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

TEDE/UFAM – Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - “CAMINANTE, NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR”: considerações sobre o procedimento metodológico de pesquisa.	25
1.1 Cada participante um universo de pesquisa: abordagem metodológica em três fases sobre Educação e Migração Venezuelana.....	32
CAPÍTULO 2 - CRUZANDO FRONTEIRAS: avanços e retrocessos na atenção aos migrantes no Brasil e na Amazônia.	37
2.1 Direitos humanos e migração: consensos e controvérsias.....	38
2.2 Processos migratórios no contexto brasileiro	46
2.3 “Amazônia migrante”: da colonização ao processo de migração venezuelana.....	53
CAPÍTULO 3 - (RE)ESCREVENDO A VIDA: Políticas públicas educacionais para os migrantes venezuelanos no Amazonas.....	60
3.1 Rios de contradição: o capitalismo e as Políticas Públicas no Estado do Amazonas 60	
3.2 Política de educação no Estado do Amazonas: rios sinuosos de uma política ainda em construção.	66
3.3 Interfaces da educação entre o Brasil e a Venezuela.....	71
3.4 "Eles não são diferentes de ninguém": percepção da gestão escolar na inclusão de migrantes venezuelanos nas escolas públicas de Manaus.....	80
3.4.1 Acesso à matrícula.....	81
3.4.2 Demandas e estratégias pedagógicas.....	83
3.4.3 Migração, questões familiares e demandas sociais na dinâmica escolar.....	85
3.4.4 Educação e interculturalidade.....	88
CAPÍTULO 4 - DA ESTRADA ATÉ A ESCOLA: a realidade dos estudantes venezuelanos no âmbito das escolas públicas estaduais na cidade de Manaus.....	91
4.1 Sonhos interrompidos: memórias de um deslocamento forçado	93
4.2 Vozes incompreendidas: desafios cotidianos do ambiente escolar	104
4.3 Para além-fronteiras: olhares e perspectivas futuras	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES	125
ANEXO.....	138

INTRODUÇÃO

O tema da presente dissertação dialoga com a ementa da linha 02 do programa de pós-graduação à medida em que aborda a migração e educação como um direito humano, discutindo aspectos quanto às relações de exploração/opressão de raça e etnia, diversidade humana, questões sociais e suas múltiplas manifestações no Brasil e na Amazônia. Assim, esta pesquisa pauta-se pela leitura crítica dos processos migratórios no Brasil e na Amazônia, compreendida a partir dos deslocamentos internos e das migrações internacionais com base em aportes interdisciplinares das teorias que proporcionam um estudo sistematizado das migrações e suas intersecções com as Políticas Públicas de Educação.

A migração configura-se como uma expressão da questão social originada pelo sistema de produção capitalista especialmente para os migrantes que se deslocaram de seu país de origem em busca de melhores condições de vida em outro país. A migração venezuelana para Manaus insere-se nesta dinâmica, ao mesmo tempo em que produzem crises profundas, geram demandas por mão de obra barata.

De acordo com, Ramírez, Vilarroel, Ferreira (2022) o capitalismo neoliberal, marcado pela financeirização e pela desregulamentação, intensifica a precarização laboral, transformando migrantes em trabalhadores flexíveis e descartáveis. Em contextos de crise do capital, como o fechamento de ciclos produtivos e a desindustrialização, a busca de oportunidades em polos urbanos amazônicos torna-se uma estratégia de sobrevivência. Embora, Manaus seja um polo de Zona Franca, na prática oferece principalmente vagas informais, vinculadas ao setor de serviços e ao trabalho doméstico, sem garantias previdenciárias ou direitos trabalhistas plenos.

Desse modo, a lógica capitalista de maximização do lucro se vale da vulnerabilidade migratória para impor salários reduzidos e jornadas exaustivas. As barreiras à formalização reforçam a hierarquização social, relegando os migrantes a ocupações de menor prestígio, desproteção social, insegurança alimentar, habitação inadequada e maior risco sanitário e ambiental. Ao mesmo tempo, a circulação de capitais especulativos limita investimentos em políticas públicas e infraestrutura social para acolhimento digno. A partir dessa perspectiva, a condição precária de vida dos migrantes reflete as contradições intrínsecas ao capitalismo contemporâneo.

No Estado do Amazonas chama atenção a situação dos migrantes venezuelanos e sua condição de refúgio no Brasil em razão de sua vulnerabilidade quando chegam ao país, em particular nos Estados de Roraima e Amazonas, e entre os principais desafios destaca-se a

inclusão escolar das crianças e adolescentes. O direito à educação está previsto em marcos basilares e legais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal do Brasil (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (1996), configurando a educação como um direito de todos.

O acesso à escolarização de crianças e adolescentes migrantes no Brasil é um direito previsto na Lei Federal Nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Essa legislação prevê o acesso igualitário e livre de pessoas migrantes a todos os serviços, programas e benefícios sociais estabelecidos no Brasil, com destaque nesse estudo, o direito à educação.

Sob esse contexto, determinamos como *problematização deste objeto* de pesquisa a seguinte questão norteadora: quais os mecanismos do Estado para garantir o acesso, a inclusão e o atendimento da população migrante venezuelana na política de educação no Amazonas? Para sanar essa indagação respondemos aos seguintes questionamentos secundários: quais as particularidades do processo migratório venezuelano na cidade de Manaus na contemporaneidade? Que ações e mecanismos foram estabelecidos pela Rede Pública Estadual de Educação, para a promoção e efetivação do acesso à escolarização dos estudantes migrantes venezuelanos? Quais as expectativas e os desafios encontrados pelos estudantes migrantes venezuelanos e suas famílias para o acesso à política de educação na cidade de Manaus?

A partir de tais indagações buscou-se analisar o processo de efetivação do direito à educação da população migrante venezuelana nas escolas estaduais situadas na cidade de Manaus por meio das ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar - SEDUC/AM no sentido de contribuir para a ampliação e fortalecimento da Política de Educação como mecanismo consubstanciado para os Direitos humanos de crianças e adolescentes em contexto migratório.

Desse modo, o objetivo geral da desta pesquisa é analisar o processo de efetivação do direito à educação das crianças e adolescentes migrantes venezuelanas na cidade de Manaus. Visando alcançar o objetivo proposto fez-se necessário elencar como objetivos específicos: caracterizar as particularidades do processo de migração venezuelana na cidade de Manaus; identificar as ações da Secretaria Estadual de Educação para a promoção do acesso aos direitos dos estudantes migrantes venezuelanos e conhecer as possibilidades e os desafios de acesso dos estudantes migrantes venezuelanos para a efetivação do direito à educação em Manaus.

As categorias analíticas deste estudo contemplam a discussão sobre direitos humanos, migração e política pública de educação, considerando como categorias “coadjuvantes”:

educação básica e crianças e adolescentes a partir de uma abordagem qualitativa, pois tem o interesse de investigar e desvelar as particularidades silenciadas no sinuoso processo de imigrar da Venezuela para o Brasil, fixar residência e acessar as políticas sociais.

Como afirma Minayo (2016, p.20) “a pesquisa qualitativa em ciências sociais [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Nesse sentido, esse estudo contemplará um conjunto diversificado de técnicas e instrumentos, considerando a subjetividade dos participantes que se distinguem não só por agir, mas, por pensar e sentir e ter a capacidade de interpretar as suas ações na teia das relações sociais.

Como uma pesquisa qualitativa, o percurso metodológico esteve organizado em três momentos interrelacionados: fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental (Gonsalves, 2018). A fase exploratória foi conduzida através de um levantamento bibliográfico e documental, utilizando fontes primárias e secundárias que subsidiou a construção do referencial teórico. Os fundamentos conceituais da pesquisa incluíram autores como Barroco (2010), Oliveira (2016) e Vasconcelos (2021). A pesquisa documental reuniu informações provenientes de sites oficiais de instituições relevantes, como a OIM (Organização Internacional para as Migrações), a OB MIGRA e a SEDUC/AM.

Posteriormente, se deu a fase do trabalho de campo organizada em três momentos: pré-campo, campo e pós-campo que consistiu respectivamente na elaboração dos instrumentais para a coleta de dados e aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução do CNS nº 510 de 2016; realização da pesquisa de campo nas escolas estaduais situadas na Zona Leste da cidade de Manaus.

A análise e o tratamento dos dados empíricos e documentais foram realizados com base na técnica de triangulação, adotando a abordagem hermenêutica-dialética. Segundo Minayo (2005), a triangulação destaca a centralidade da comunicação entre os seres humanos, sendo a linguagem o elemento essencial desse processo. Reconhece-se o ser humano como um ser histórico e finito, cuja linguagem é limitada e dependente do contexto, ocupando um lugar específico no tempo e no espaço. Assim, tornou-se fundamental compreender também o contexto e a cultura do indivíduo para interpretar adequadamente os dados.

O contato prévio com a temática abordada nessa dissertação se deu por meio de diversas situações de vida que aproximaram a pesquisadora com pessoas em processo de migração, até que em 2017, após assumir o cargo de Assistente Social, com vínculo estatutário, SEDUC/AM foi possível acompanhar a realidade de crianças e adolescentes permeada de

diversas formas de violações de direitos, entre estes, os estudantes migrantes venezuelanos e suas famílias que buscavam matricular seus filhos na escola pública ou mesmo revalidar seu comprovante de escolaridade.

Desse modo, o acesso, a inclusão e a permanência na educação básica, configuraram a problemática que instigou uma série de reflexões quanto aos desafios enfrentados pelas famílias venezuelanas no dilema de recomeçar as suas vidas em terras amazônicas buscando na educação a continuidade da construção dos seus sonhos e projetos sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou violência.

No período de junho de 2019 a junho de 2020, como membro do Conselho Estadual de Assistência Social do Amazonas (CEAS), ao participar da análise do Plano de Estado para ação humanitária do fluxo migratório de venezuelanos na cidade de Manaus, a pesquisadora pôde acompanhar a elaboração de ações para o acolhimento e o acesso às políticas sociais no Estado do Amazonas, incluindo a melhoria do atendimento de migrantes no Serviço de Acolhimento Institucional para Adultos e Famílias (Saiaf)¹ administrado pela Secretaria de Estado da Assistência Social (SEAS).

Com o advento da Pandemia de Covid-19², no ano de 2020, causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), ocorreu um aumento expressivo da migração venezuelana que adentrava o Brasil via fronteira terrestre na cidade de Boa Vista, capital de Roraima, seguindo para outros destinos como a cidade de Manaus, no estado do Amazonas. Neste período ficou ainda mais evidente a lacuna de informações quanto ao acesso da população migrante venezuelana às políticas públicas e a inclusão dos alunos migrantes venezuelanos à rede pública de ensino.

Assim, o interesse pelo tema em questão nunca partiu do abstrato, mas da aproximação com pessoas migrantes, suas histórias de vida, sonhos e expectativas e de uma inquietação em desvelar os processos interrelacionados que envolvem os variados aspectos da vida social. A aproximação com o objeto de pesquisa, desvela uma parte da problemática dessa pesquisa,

¹ O Serviço de Acolhimento está situado no bairro do Coroado e foi inaugurado em julho de 2017 em atendimento a uma determinação do Ministério Público Federal. Tem como objetivo oferecer assistência humanizada a pessoas em trânsito na capital amazonense, possibilitando o acesso aos serviços prestados pelas Políticas Públicas promovendo dignidade, inclusão e respeito aos direitos humanos. Disponível em: <<https://www.seas.am.gov.br/governo-do-amazonas-garante-acolhimento-a-imigrantes-venezuelanos-no-saiaf-coroado-em-manaus/>>.

² De acordo, com a Organização Mundial de Saúde (OMS) a COVID-19 foi declarada como Pandemia em 11 de março de 2020 devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo. Disponível em: <Histórico da emergência internacional de COVID-19 - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde>.

porém ainda existe mais para ser desenvolvido e esse é o sentido da pesquisa, um eterno devir que pode contribuir para a desconstrução e a construção de novas realidades, oxalá, que sejam firmadas sobre os princípios da justiça social e do respeito aos direitos humanos. Para além da contribuição científica, a responsabilidade desta pesquisa envolve a defesa e a promoção dos direitos das crianças e adolescentes em contexto de migração, buscando sua emancipação e participação social.

Considerando os primeiros contatos com a temática do objeto de pesquisa e com informações coletadas nas bases de dados como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTI) e o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE/UFAM)³, destaca-se a relevância acadêmica desta pesquisa considerando que, apesar de existirem estudos sobre o tema da migração no contexto dos direitos humanos no Brasil, observa-se a escassez de pesquisas que se propõem a estudar a relação entre direitos humanos, política de educação, com foco na efetividade do acesso de crianças e adolescentes migrantes venezuelanas à educação básica na cidade de Manaus.

Desse modo, a relevância desta pesquisa consiste em dar visibilidade à temática da educação como um direito humano dos migrantes venezuelanos, por meio de uma análise teórica e investigativa sobre estes estudantes, suas histórias de vida e desafios encontrados por seus responsáveis em busca do acesso à educação na cidade de Manaus. Da mesma forma, os resultados desta pesquisa contribuirão para a produção de conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia sobre a questão social na Amazônia e suas múltiplas expressões na sociedade, com ênfase na área dos direitos humanos, da migração e do acesso à política de educação.

A dissertação está organizada em 4 capítulos principais, além da introdução e das considerações finais. A seguir, apresenta-se uma descrição detalhada de cada capítulo, fornecendo um guia abrangente para o leitor sobre o conteúdo e os objetivos abordados em cada seção.

O primeiro capítulo da dissertação intitulado “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar” apresenta os caminhos metodológicos de uma pesquisa qualitativa voltada à análise do acesso de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos ao direito à educação na

³ Os dados referentes a coleta de dados nas Bases de Dados que embasam a relevância da pesquisa serão melhor explicitadas no primeiro capítulo desta dissertação.

Rede Estadual de Ensino de Manaus, com foco nas ações da SEDUC/AM. Acreditamos que a descrição do percurso metodológico a partir da sua construção e superação dos desafios possam contribuir com outros pesquisadores que desejam empreender estudo nesta temática.

O segundo capítulo, intitulado "Cruzando Fronteiras: avanços e retrocessos na atenção aos migrantes no Brasil e na Amazônia," explora a complexidade da migração, que vai além das fronteiras físicas. O texto é dividido em três partes: direitos humanos e migração, processos migratórios no contexto brasileiro e a Amazônia como espaço dinâmico para migrantes, com foco na migração venezuelana. Destaca os direitos humanos, desde suas raízes históricas até as convenções modernas, e as contribuições do Brasil, embora a Declaração Universal seja criticada por seu viés ocidental.

O terceiro capítulo, intitulado “(Re)escrevendo a vida: Políticas públicas educacionais para os migrantes venezuelanos no Amazonas”, articula, em primeiro lugar, a gênese histórica e econômica da “questão social” na região Amazônica, evidenciando como o ciclo da borracha, o desenvolvimentismo varguista, a implantação da Zona Franca de Manaus e as políticas neoliberais posteriores moldaram dinâmicas de exclusão e empobrecimento, ao mesmo tempo em que reforçaram a dependência do capital transnacional e a concentração de renda em uma pequena elite regional. Na sequência, o texto mapeia a evolução das políticas educacionais no Estado do Amazonas, desde a colonização e o escolanovismo até a consolidação da LDB/1996 e dos Planos Estaduais de Educação (2008–2025), ressaltando avanços legais e persistentes lacunas no aspecto educacional.

Em uma análise comparativa, expõem-se os limiares entre os sistemas educacionais brasileiro e venezuelano destacando diferenças de duração de ciclos, gestão e orientações curriculares que impactam diretamente o processo de acolhimento de estudantes migrantes. Por fim, a partir de entrevistas com gestores escolares apontam questões evidenciadas no processo de inclusão dos migrantes venezuelanos nas escolas em Manaus evidenciando tanto o potencial transformador quanto os limites das práticas inclusivas na rede estadual de ensino amazonense.

O primeiro eixo aborda os motivos da migração e as memórias do deslocamento, revelando fatores econômicos, familiares e políticos que impulsionaram o deslocamento forçado. Na segunda parte, são explorados aspectos do acesso às políticas públicas na chegada ao Brasil, como serviços de saúde, programas de assistência social e documentação civil. Em paralelo, evidencia-se a importância das redes de apoio formais e informais, como igrejas, parentes e instituições locais, no acolhimento inicial dos migrantes, o capítulo também analisa o acesso à matrícula, o processo de adaptação linguística, o relacionamento interpessoal e as

práticas pedagógicas. Na parte final, o capítulo apresenta os projetos de vida e perspectivas para o futuro desses jovens. Apesar das adversidades, os estudantes demonstram esperança, expressando sonhos ligados à inserção profissional, estabilidade econômica e realização pessoal.

Assim, a presente dissertação evidenciou o aumento no número crescente de migrantes venezuelanos a partir de 2016 matriculados nas escolas públicas de Manaus o que revelou tanto a oportunidades de trocas culturais quanto desafios de integração, como barreiras linguísticas e risco de exclusão. O estudo também revisou a trajetória das políticas educacionais do Amazonas, revelando lacunas no acolhimento a migrantes. Destacam-se ainda iniciativas espontâneas de inclusão realizadas por professores e comunidades escolares.

No capítulo final, os próprios estudantes relataram suas experiências, revelando entraves documentais, afetivos e pedagógicos. Como resultado, são propostas dez ações integradas para aprimorar o acesso à educação dos migrantes: articulação intersetorial, formação de professores bilíngues, currículo de acolhida, apoio psicossocial, redes comunitárias, digitalização de processos e merenda intercultural.

Compreendendo a abrangência, mas também as limitações dos resultados desta pesquisa para elucidar a complexidade da temática abordada acreditamos que este estudo contribui para o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, no sentido em que acrescenta aporte teórico nas discussões sobre direitos humanos, migração e educação e suscita outros pesquisadores a desenvolverem novas pesquisas a fim de responder às lacunas presentes.

CAPÍTULO 1

“CAMINANTE, NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR”⁴: considerações sobre o procedimento metodológico de pesquisa

Ao adentrar o campo de estudo, o pesquisador encontra um universo de variáveis previstas e imprevistas, o inesperado pode estar na próxima curva de um caminho traçado, aprender a lidar com as incertezas da pesquisa pode ser o primeiro passo para vencer a presunção de um conhecimento pré-concebido, pois o campo reorienta a análise teórica e os procedimentos de pesquisa.

Assim, o primeiro capítulo intitulado: “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar: considerações sobre o procedimento metodológico de pesquisa” descreve as etapas metodológicas efetivamente realizadas em um estudo qualitativo que investigou o acesso de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos ao direito à educação na Rede Estadual de Ensino de Manaus, com ênfase nas ações da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM).

Por se tratar de um campo vasto, considerando Manaus como a cidade com o maior número de habitantes do Estado do Amazonas, com uma população estimada de 2.279.686 pessoas no ano de 2024⁵ e a SEDUC/AM como responsável pelo processo da Educação Básica de crianças e adolescentes tanto na cidade de Manaus quanto nos 61 municípios do Estado, registrando um total de 365,8 mil⁶ alunos matriculados, sendo que deste universo, 4.778 são alunos venezuelanos, centramos nossa pesquisa de campo nas escolas estaduais situadas na Zona Leste da cidade de Manaus.

Essa região concentrou um grande contingente de movimentos mistos⁷ do processo migratório venezuelano a partir de 2017 com aumento significativo no período da Pandemia da Covid-19 sobretudo após a implantação do Serviço de Acolhimento Institucional para Adultos e Famílias (Saiaf) administrado pela Secretaria de Estado da Assistência Social (SEAS).

⁴ Verso do poema: “Caminante” de Antonio Machado, Poema XXIX de Provérbios y Cantares. Disponível em: <<https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2013/09/17/caminhante-antonio-machado/>>.

⁵ Dados coletados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (2022). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>>.

⁶ Dados extraídos do site: <educ.am.gov.br>.

⁷ Movimentos mistos ou fluxos mistos: Movimentos populacionais complexos que incluem refugiados, requerentes de asilo, migrantes econômicos e outros migrantes. Disponível em: OIM, Glossário sobre migração, 2009.

O estudo exigiu um conjunto diversificado de técnicas e instrumentos, considerando a subjetividade dos participantes que se distinguem não só por agir, mas, por pensar e sentir e ter a capacidade de interpretar as suas ações na teia das relações sociais. Dessarte, a pesquisa adotou a perspectiva histórico-crítica, permitindo compreender o contexto social, econômico e histórico que envolve a migração venezuelana e a efetivação do direito à educação em Manaus. Os procedimentos adotados foram ancorados numa perspectiva qualitativa, com o objetivo de desvelar significados, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos, considerando suas experiências de migração e integração às políticas educacionais (Minayo, 2016).

Seguindo os critérios postulados por Gonsalves (2018), a pesquisa foi classificada da seguinte forma quanto:

Quadro 1 – Classificação da pesquisa

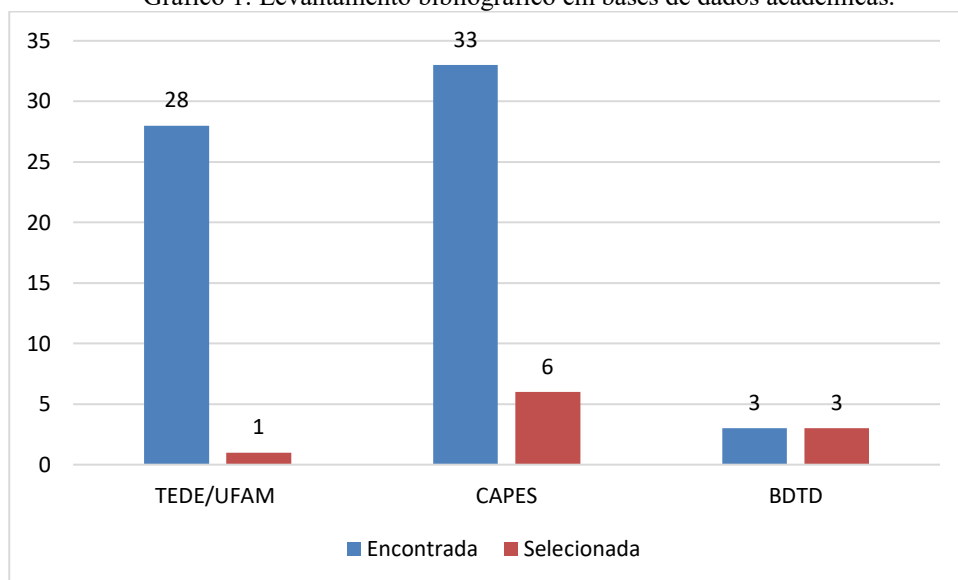
Objetivos	Descritiva e explicativa.
Procedimentos de coleta	Levantamento bibliográfico, pesquisa documental e pesquisa de campo.
Fontes de informação	Secundárias (livros, artigos, sites oficiais) e primárias (planos de educação, planilhas eletrônicas, instrução normativa estabelecida pela SEDUC/AM).
Natureza dos dados	Qualitativa

Fonte: elaboração própria, extraído de Gonsalves (2018).

A condução do estudo se deu em três momentos interrelacionados: fase exploratória, pesquisa de campo e análise de dados, conforme descrito a seguir.

Quanto à fase exploratória: No campo teórico buscamos nas bases de dados CAPES, BDTI, TEDE/UFAM, no período de março a dezembro de 2023, trabalhos (teses e dissertações) com os seguintes descritores: migração venezuelana, educação e direitos humanos. O levantamento bibliográfico apontou 64 trabalhos dos quais foram selecionados 9 que se aproximavam do objetivo da pesquisa para a organização em fichamento bibliográfico e construção de matriz de categorias que originaram o estado da arte da pesquisa bibliográfica, conforme o gráfico 1:

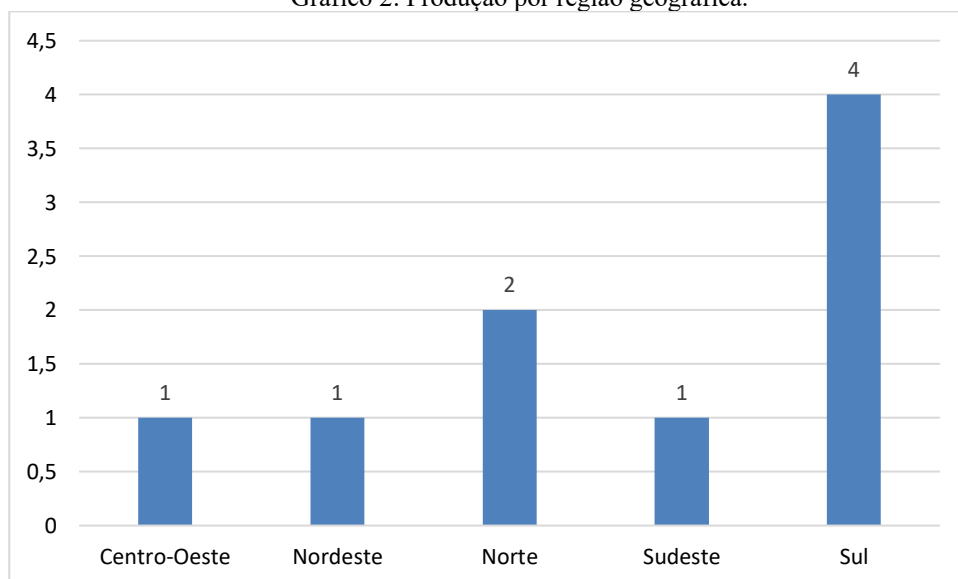
Gráfico 1: Levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas.



Fonte: elaboração própria, 2023.

Além dos trabalhos selecionados nas bases de dados, foram utilizadas outras obras de autores clássicos das ciências sociais que discutem os processos migratórios, os direitos humanos e o acesso às políticas públicas com o olhar crítico para a forma de organização das relações sociais impostas pelo sistema capitalista. Com base nos 9 trabalhos selecionados apresentamos o gráfico 2 com a classificação de produções por região geográfica do Brasil, no período de 2020 à 2023.

Gráfico 2: Produção por região geográfica.



Fonte: elaboração própria, 2023.

O gráfico - produção por região geográfica - demonstra que a região Sul tem elaborado mais pesquisas que interseccionam as temáticas da migração venezuelana, educação e direitos humanos, inclusive com estudos que destacam os movimentos mistos da migração venezuelana na Região Norte do Brasil, principalmente da cidade de Roraima/Boa Vista e na cidade de Manaus/Amazonas.

Referente à Pesquisa Documental: a obtenção de informações aconteceu no período de fevereiro a novembro de 2024 com a obtenção de dados junto à SEDUC/AM com o registro do total de alunos venezuelanos matriculados, lista das escolas situadas nas Coordenadoria Distrital de Educação⁸ 5 – CDE 5 (*locus* da pesquisa) que atendem o público venezuelano, lista nominal com o total de alunos venezuelanos matriculados em cada escola e a Instrução Normativa criada pela SEDUC/AM para o atendimento de alunos migrantes. A compilação dessas informações originou a análise de 18 documentos, tabulados por meio de registro de evidências em planilha eletrônicas.

A pesquisa de campo foi desenvolvida no período de julho a dezembro de 2024 após a obtenção do parecer favorável emitido pela Plataforma Brasil, e aconteceu em 03 momentos que consistiram na realização de atividades pré-campo, campo e pós campo, assim estabelecidos:

O Pré-campo foi iniciado com as ações necessárias para realização da pesquisa, como a obtenção do Termo de Anuência Institucional, que propiciou a autorização para o acesso aos dados, documentos e informações institucionais, bem como para realização de entrevistas. E a elaboração dos instrumentos de pesquisa como o: formulário de entrevista semiestruturado com perguntas abertas e fechadas e roteiro de grupo focal, criados a partir da apreensão das categorias teóricas visando apontar indicadores que atendessem aos objetivos da pesquisa.

Fez parte ainda das ações pré-campo a submissão da proposta ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, devido à necessidade de assegurar a legitimação científica da pesquisa e a segurança das informações e dados dos participantes, conforme estabelece a Resolução do CNS nº 510 de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em

⁸ As Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs) foram criadas em todo o Estado do Amazonas conforme a Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011. as CDEs são coparticipes das atividades realizadas pela Secretaria Estadual de Educação nas ações de supervisão escolar desenvolvidas pela Coordenação Adjunta Pedagógica e Assessoramento Técnico Administrativo desenvolvido pela Coordenação Adjunta Administrativa. Dados extraídos do site: www.seduc.am.gov.br.

Ciências Humanas e Sociais, sobre os procedimentos metodológicos e sobre a utilização de dados obtidos diretamente com os participantes e riscos ao público.

Foram utilizados como instrumentos da pesquisa o caderno de campo, os equipamentos tecnológicos de captura de imagens e som. Ressaltando que os instrumentos foram submetidos a um pré-teste, permitindo realizar correções e ajustes. O pré-teste foi realizado no mês de julho de 2024 e teve a colaboração de um tradutor português-espanhol que também acompanhou a realização do grupo focal com os estudantes considerando que os participantes da pesquisa são oriundos da Venezuela. Realizamos a entrevista com Maria⁹, mãe de três filhos, que estavam regularmente matriculados em escolas públicas na cidade de Manaus. A realização do pré-teste foi importante no sentido em que permitiu sinalizar a necessidade de revisão dos instrumentais e o ajuste da linguagem para comunicar-se de forma mais clara com os participantes.

A atividade de campo iniciou logo após a obtenção do termo de anuência junto à instituição de educação e teve como *lôcus* a SEDUC-AM, por meio da CDE - 05, situada na Zona Leste da cidade de Manaus. A escolha por esse *lôcus* de pesquisa considerou o recorte do estudo para as ações realizadas pela Rede Estadual de Ensino do Amazonas e o acesso da pesquisadora que possui vínculo com a SEDUC/AM como servidora estatutária.

A CDE 5 é responsável por 34 escolas, sendo que 25 ofertam o Ensino Médio, desse modo, determinamos como o universo da pesquisa o total de pessoas envolvidas no processo de inclusão educacional dos migrantes venezuelanos que atuam nas escolas da referida Coordenadoria, compreendendo que “o universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum” (Marconi, Lakatos, 2021, p. 29).

Assim, o universo da pesquisa é composto por 34 diretores e 562 estudantes migrantes venezuelanos matriculados no ano de 2024, conforme dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão e Educação do Amazonas (SIGEAM). A pesquisa também pretendia alcançar os pais/responsáveis familiares, porém, pela falta de adesão desses participantes, o estudo foi realizado apenas com os diretores e os estudantes.

⁹ Nome fictício para preservar a identidade. A participante do pré-teste informou que reside em Manaus desde 2020 quando saiu da cidade de Bolívar/Venezuela junto com o esposo e os três filhos de 4, 10 e 14 anos, em decorrência da forte crise no Governo de Nicolas Maduro, aumento de impostos e baixos salários. A família vendeu os seus bens para comprar passagens de ônibus e motocicleta e juntar-se a um irmão que havia migrado antes e residia em Manaus. Na ocasião da pesquisa, relatou que aos poucos toda a família se mudou para o Brasil formando uma rede de apoio.

Com a finalidade de atender ao critério de viabilidade da pesquisa fez-se necessário selecionar a amostra desse estudo. Para Marconi, Lakatos (2021, p. 29), “a mostra é uma porção ou parcela convenientemente selecionada do universo é o subconjunto do universo”. Assim, a amostra foi delimitada a partir do seguinte recorte: 05 diretores escolares e 10 alunos migrantes sendo a amostra estimada deste estudo, o total de 15 participantes. Esse total, porém, não foi alcançado, do quantitativo de 5 diretores foram entrevistados 3, e do total de 10 estudantes, participaram 8. Diante das adversidades apresentadas para a realização da pesquisa coube a pesquisadora exercitar a habilidade para reorganizar os procedimentos usando os preceitos teóricos e técnicos para se aproximar ao máximo do objeto de pesquisa captando a essência das experiências, sentimentos, estratégias e histórias de vida dos participantes.

Quanto às técnicas e instrumentos aplicados junto aos participantes deste estudo, considerando que se trata de uma pesquisa qualitativa destaca-se o uso da observação não-participante e a entrevista.

Embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores (Minayo, 2016, p.57).

Desse modo, foi aplicado com os diretores escolares o formulário de entrevista semiestruturada para discussão e análise das demandas e estratégias adotadas no atendimento à população migrante contendo 27 perguntas distribuído em 4 seções.

Com o grupo de alunos venezuelanos foram realizadas reuniões por meio de grupo focal (como estratégia de estudo exploratório, além da observação não-participante), a fim de apreender a análise sobre o atendimento das necessidades apresentadas e efetivação do acesso à educação. Para Minayo (2016) o grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos ou homogêneos e permite a interação entre os interlocutores possibilitando a formação de consensos ou dissensos sobre determinado tema.

Com a atividade de campo finalizada, deu-se início ao pós-campo que consistiu na transcrição integral de todas as entrevistas e grupos focais com auxílio de um editor de texto, além disso foi necessário realizar a tradução de algumas entrevistas na qual os estudantes falavam prioritariamente o espanhol. Essa parte da pesquisa demanda maior tempo e o exercício da escuta e leitura atenta a fim de extrair o máximo de informações e de seu significado ao conjunto de atitudes, falas, silêncios e emoções expressadas.

A análise de dados ancorou-se na técnica de triangulação baseada na abordagem hermenêutica-dialética. Essa técnica permitiu privilegiar a comunicação entre os participantes

da pesquisa, tendo a linguagem como núcleo central, com atenção aos seguintes pressupostos: “O ser humano como ser histórico e finito complementa-se por meio da comunicação; sua linguagem também é limitada, ocupando um ponto no tempo e no espaço; por isto, é preciso compreender também seu contexto e sua cultura (Minayo, 2005, p. 81)”.

Considerando esses pressupostos, cabe ao pesquisador, por meio do exercício do diálogo apreender os significados compartilhados, vivências e símbolos por meio de um conjunto diversificado de instrumentos (observação não-participante, formulários de entrevista e grupo focal) a fim de construir indicadores para quantificar as dimensões objetivas e interpretar as facetas subjetivas do objeto de pesquisa. Desse modo, acreditamos que a pesquisa alcançou uma análise que compreende a racionalidade dos contextos e a lógica interna dos diversos e variados grupos que foram investigados.

A análise de dados compreendeu a codificação inicial de 31 códigos referente as entrevistas com os diretores e 56 códigos referente ao grupo focal com os estudantes, totalizando 87 códigos abertos a partir da matriz teórica e de dados emergentes classificados em subcategorias temáticas como: acolhimento, barreiras linguísticas, políticas institucionais que foram organizados em um banco de dados com a importação de documentos e transcrições para planilhas eletrônicas, gerando relatórios de frequência de códigos e possibilitando analisar aquelas que demonstraram maior recorrência. Quanto ao tratamento dos dados, Bardin (1977) afirma:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (Bardin, 1977, p. 103).

A fase de categorização das informações exigiu um trabalho minucioso com base na escolha das unidades de registro e categorização uma vez que a coleta dos dados originou registros extensos e de grande riqueza, muitos dos quais extrapolavam o escopo desta dissertação. Para Bardin (1977, p. 117), “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Desse modo, inicialmente optamos por organizar as falas dos participantes primeiramente em códigos ou subcategorias para em seguida reagrupar com base nas categorias macro: direitos humanos, migração e educação.

Os resultados parciais da pesquisa foram apresentados no decorrer do curso de mestrado com a participação em eventos e discussões científicas locais e nacionais nas áreas de Serviço

Social, direitos humanos, migração e educação, o resultado integral será difundido com a defesa pública da dissertação, bem como devolução dos resultados ao público-alvo mediante a entrega da cópia da dissertação para a gestão da SEDUC/AM e realização de atividade com os estudantes em uma escola estadual participante na pesquisa.

1.1 Cada participante um universo de pesquisa: abordagem metodológica em três fases sobre Educação e Migração Venezuelana

Este subtópico apresenta de forma descritiva a organização e realização da atividade de campo. A coleta de dados no *lócus* de pesquisa consistiu em 3 momentos distintos, porém interrelacionados com a finalidade de investigar e desvelar as particularidades silenciadas no sinuoso processo de imigrar da Venezuela para o Brasil, fixar residência e acessar as políticas sociais, com o recorte para a Política de educação.

Desse modo, a aproximação do objeto de pesquisa aconteceu em três momentos:

O primeiro momento consistiu em uma reunião com a Coordenadora Distrital e participação de uma reunião com os diretores escolares para explicar os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Na oportunidade, alguns diretores demonstraram interesse em participar das entrevistas e oportunizar a aproximação com os alunos e seus responsáveis familiares, assim coletamos o telefone de contato para agendarmos as visitas nas escolas.

Figura 1 - Reunião com diretores da CDE 5 - SEDUC/AM.



Fonte: pesquisa de campo, 2024.

O segundo momento contemplou a visita às escolas selecionadas com a finalidade de realizar a observação não-participante e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os diretores e posteriormente a realização do grupo focal com os estudantes. O roteiro para a

aplicação das entrevistas compõe os apêndices deste trabalho. Todas as observações foram devidamente registradas no diário de campo, as entrevistas tiveram duração média de 20 min e foram gravadas em dispositivo de mídia. Nesta etapa da atividade de campo estavam previstas 5 entrevistas com diretores, porém, foram realizadas apenas 3 em concordância com os critérios de exclusão que considerava o afastamento da escola por situações de saúde e licença médica no momento da pesquisa, razão pela qual os diretores não puderam participar.

O formulário de entrevista contemplou 4 seções que abordaram: a identificação institucional, identificação profissional, dados relacionados à escolarização dos estudantes venezuelanos e ações e estratégias criadas pela SEDUC/AM ou pelas diretoras no próprio espaço escolar. Destacamos algumas habilidades que contribuem bastante para uma boa relação com os estudantes como: acolhimento, abertura a diversidade, criatividade, formação especializada na área de educação e diversidade.

Importante salientar que as diretoras foram bastante receptivas, mesmo imersas na intensa rotina de administrar uma escola de Ensino Médio. Quanto ao perfil das diretoras, podemos destacar a formação em nível de pós-graduação com especialização, mestrado e doutorado na área de educação inclusiva, gestão em educação pública e ciências da educação e a vasta experiência na área da educação chegando a ultrapassar 20 anos de atuação. A análise detalhada da fala das diretoras fará parte do 3º capítulo desta dissertação onde serão identificadas por letras do alfabeto visando salvaguardar o sigilo. Com base nas observações e entrevistas foram selecionadas duas escolas para a realização do Grupo focal com os alunos.

O terceiro momento envolveu a realização das seções do grupo focal com os estudantes. Inicialmente foram convidados 20 participantes, dois alunos manifestaram receio de exposição e optaram por não participar, no dia da atividade apenas 08 compareceram, embora tenham demonstrado bastante interesse, na data marcada, uma chuva torrencial atingiu a região, e, como a escola está localizada em uma área de risco para alagamentos, muitos estudantes não conseguiram comparecer.

Considerando que os participantes dessa pesquisa incluem adolescentes em contexto de processo migratório, portanto com características de público vulnerável, algumas condutas tiveram que ser adotadas com a finalidade de atender as necessidades de acessibilidade na comunicação e segurança e confidencialidade. Durante a realização do Grupo focal com os estudantes, a pesquisadora teve o apoio de uma Psicóloga da SEDUC/AM lotada no quadro da Coordenação de Atenção à Saúde Psicossocial - CASP/Gerência de Programas e Projetos

Complementares - GPPC, tradutor de espanhol/português e uma discente de graduação e membro do Grupo de Estudos Amazônicos Interdisciplinares – GAIA.

A abordagem dos sujeitos aconteceu por meio de convite prévio voluntário para apresentação da proposta de pesquisa e elucidação de dúvidas, encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais/responsáveis familiares, onde constavam os objetivos da pesquisa e contato da pesquisadora para dirimir quaisquer dúvidas aos sujeitos, bem como garantir o resguardo de suas identidades conforme a Resolução nº 466 de 2012, que trata sobre Pesquisas com Seres Humanos, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde.

A condução da pesquisa se deu com o uso de palavras simples e uso de desenhos, explicando a finalidade da pesquisa e o sigilo das informações, resguardando qualquer elemento que possa identificá-los. Em alguns momentos, os estudantes apresentaram situações de desconforto emocional em decorrência do tema abordado que foram acolhidas pela psicóloga ou pela pesquisadora, em especial quando se tratava das memórias de como era a vida na Venezuela e a forma como estava a situação econômica e política do seu país de origem.

Foram realizadas duas sessões de Grupo focal com duração média de 90 min, todas as informações foram registradas com o uso de gravador digital, caderno de campo para anotações de situações não-verbais e contexto. Para a realização do Grupo focal optou-se por organizar um ambiente onde os participantes pudessem sentar-se em círculo, expondo ao centro, objetos relacionados à temática da pesquisa: bandeira da Venezuela, globo, pés, faixa com a frase *Bienvenido*.

Figura 2 - Ambientação do Grupo focal com os estudantes venezuelanos.



Fonte: pesquisa de campo, 2024.

Na introdução do Grupo Focal foi apresentado o objetivo da atividade, o tempo estimado (90 min), guarda do sigilo da identidade, acordo para o respeito no momento da fala de cada um, considerando que podem ser expressas emoções relacionadas ao conteúdo da atividade,

apresentação da equipe de pesquisa presente, é oportunizado um espaço para possíveis dúvidas e, por fim, os participantes assinam o termo de assentimento.

A atividade para aquecimento do grupo foi nomeada consiste em entregar uma folha de papel e caneta ou pincel para cada participante, solicitando que fechem os olhos, pensem por um momento na palavra pronunciada pela pesquisadora e abrindo os olhos desenhem o que lembraram quando ouviram as palavras, no intervalo de cada desenho, observar o rosto dos demais participantes. As palavras listadas foram: arte, infância, família, escola, migração, país Venezuela, país Brasil. Ao final da atividade, os estudantes destacavam o que foi mais fácil e o que foi mais difícil de desenhar.

Figura 3 -Atividade de aquecimento do Grupo focal com os estudantes venezuelanos.



Fonte: pesquisa de campo, 2024.

Essa atividade contribuiu para que os estudantes percebessem o que tem em comum na sua trajetória de pessoa migrante, as memórias, o momento presente e os sonhos e estimula o senso de pertencimento. Durante atividade, alguns alunos perguntaram se deviam falar em português ou espanhol e foram informados que poderiam falar da forma que sentissem mais confortáveis, pois, havia a presença de um tradutor. Todavia, no decorrer da Grupo focal, quando alguns termos exigiam maior compreensão pela pesquisadora, os próprios participantes auxiliavam buscando outras formas de explicar suas respostas, o que tornou a atividade mais leve e descontraída em vários momentos. Na pesquisa com adolescentes em contexto migratório é importante lembrar que essa fase da vida apresenta pensamentos, atitudes, comportamentos e linguagens próprias que devem ser acolhidas e respeitadas para promover um ambiente de confiança e favorecer a aproximação.

Desse modo, tornou-se possível conduzir o grupo focal com base no formulário organizado em três áreas temáticas (situação migratória, acesso à educação e outras políticas

sociais e desafios e expectativas) que favoreceram o levantamento de dados qualitativos analisados no último capítulo da dissertação.

Quanto ao perfil dos participantes, os estudantes se encontravam na faixa etária de 15 a 18 anos, cursando o Ensino Médio, alguns convivendo apenas com irmãos adultos, na expectativa do restante da família migrar para o Brasil, outros apenas com a família nuclear.

Além das informações coletadas para a pesquisa, os próprios alunos demonstraram interesse em dar continuidade em outras rodas de conversa que possibilitem a elaboração de um livreto para ilustrar aspectos da cultura, culinária, atividades sociais, desportivas e curiosidades linguísticas vivenciadas pelos alunos venezuelanos no seu país de origem e os desafios para se adaptar ao novo modo de vida no Brasil.

No decorrer da pesquisa com o público migrante foram enfrentados diversos desafios que exigiram da pesquisadora constante aproximação teórica, acadêmica, suporte estrutural e até emocional ao lidar com temáticas sensíveis considerando a vulnerabilidade dos adolescentes venezuelanos.

CAPÍTULO 2

CRUZANDO FRONTEIRAS: avanços e retrocessos na atenção aos migrantes no Brasil e na Amazônia

Si tú supieras.
Si tú supieras lo difícil que es caminar por este sendero
estar lejos de mi patria y de mi gente amada
no me perseguirías, me abrazarías y en mi llanto me acompañarías.

Si tú supieras
lo difícil que es sentirse solo mientras duermes en las vías
me dirías: lo siento mucho estoy contigo, seré tu amigo,
soy un solitario y para ti un extraño.

Tengo derecho de luchar por mi vida donde quiera porque al igual que tu
soy un ser humano.
Si Dios nos dijo: ámense como hermanos, que entre ustedes no exista división.
Si tú supieras de mí...

Si pudiera, cambiaría las fronteras y fuéramos libres para cruzar.

(Junior, 2020)

Ao estudar os processos que decorrem do deslocamento humano para o Brasil e em particular para a Amazônia nas últimas décadas é importante considerar que trata-se de um movimento complexo que demanda muito mais do que cruzar uma fronteira física territorial, para além da mudança de um país para o outro, o migrante, principalmente aquele que traz o *status* de refugiado¹⁰, carrega consigo sua história de vida, sem saber como vai continuar, e se ainda poderá voltar para a sua terra natal, é um caminho que leva a um recomeço cheio de expectativas e tensões.

A decisão de migrar, ou mesmo a migração imposta por fatores alheios à vontade humana, como guerras, questões ambientais, crises econômicas e políticas, envolve um complexo conjunto de variáveis pessoais e sociais. Esse processo abrange desde a escolha de

¹⁰ Refugiado: pessoa que temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país. (Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados - 1951).

um novo destino até as condições concretas para ingressar em outro território, estabelecer moradia e garantir o sustento próprio e da família. Além desses desafios, somam-se as barreiras culturais, como diferenças de idioma, a obtenção de documentação, a inserção no mercado de trabalho e o acesso aos direitos sociais, tornando o processo ainda mais complexo e desafiador.

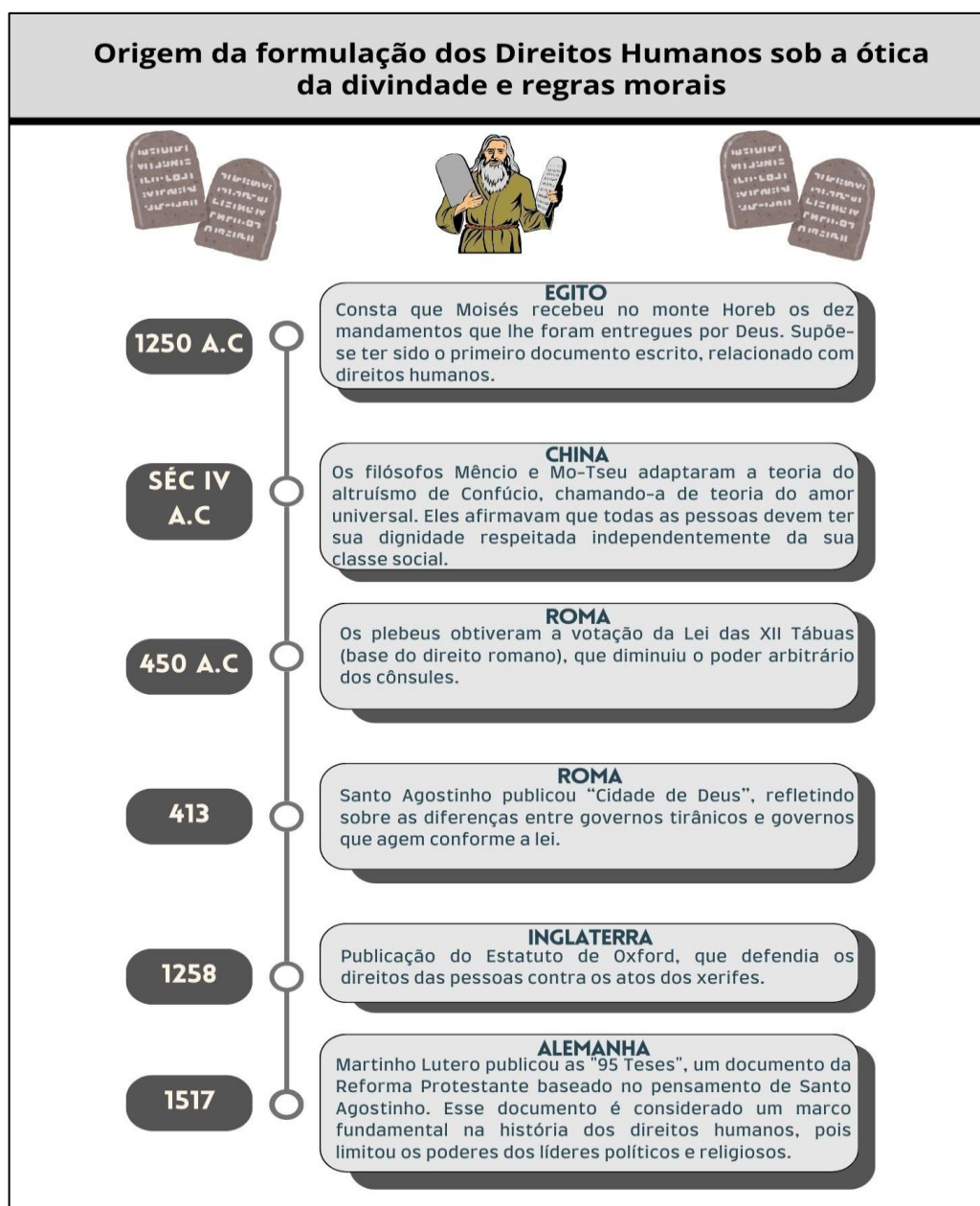
Assim, o primeiro capítulo segue uma organização em três subseções que pretendem, inicialmente apresentar uma discussão sobre a categoria direitos humanos relacionando com a categoria migração. Em seguida, o processo migratório na realidade brasileira abordando aspectos históricos, jurídicos e institucionais e por fim destacar a Amazônia como um espaço dinâmico para o trânsito e permanência de pessoas migrantes com o foco na migração venezuelana nas últimas décadas.

2.1 Direitos humanos e migração: consensos e controvérsias

As categorias analíticas, direitos humanos e migração, apresentam-se ao longo da história intrinsecamente relacionadas, embora suas trajetórias estejam permeadas de condições complexas, e não lineares. Inicialmente, os direitos humanos, frequentemente discutidos na atualidade, precisaram ser fundamentados na ideia de universalidade, visto que devem ser aplicados a todos os seres humanos, pelo simples fato de serem humanos. Portanto, esses direitos não pertencem a um país ou grupo social específico, nem são concedidos mediante pagamento de qualquer taxa.

Alguns dos primeiros registros históricos sobre o aprazamento desses direitos apresentam um apelo divino e datam desde o 1250 a. C, considerando que a origem das sociedades apoiava a concepção de suas regras e normas na crença em um Deus ou deuses refletindo em governos que promulgavam as leis baseadas na vontade divina e na moralidade. A figura 4 apresenta alguns dos principais documentos registrados nesse período.

Figura 4 - Origem da formulação dos Direitos humanos sob a ótica da divindade e regras morais.

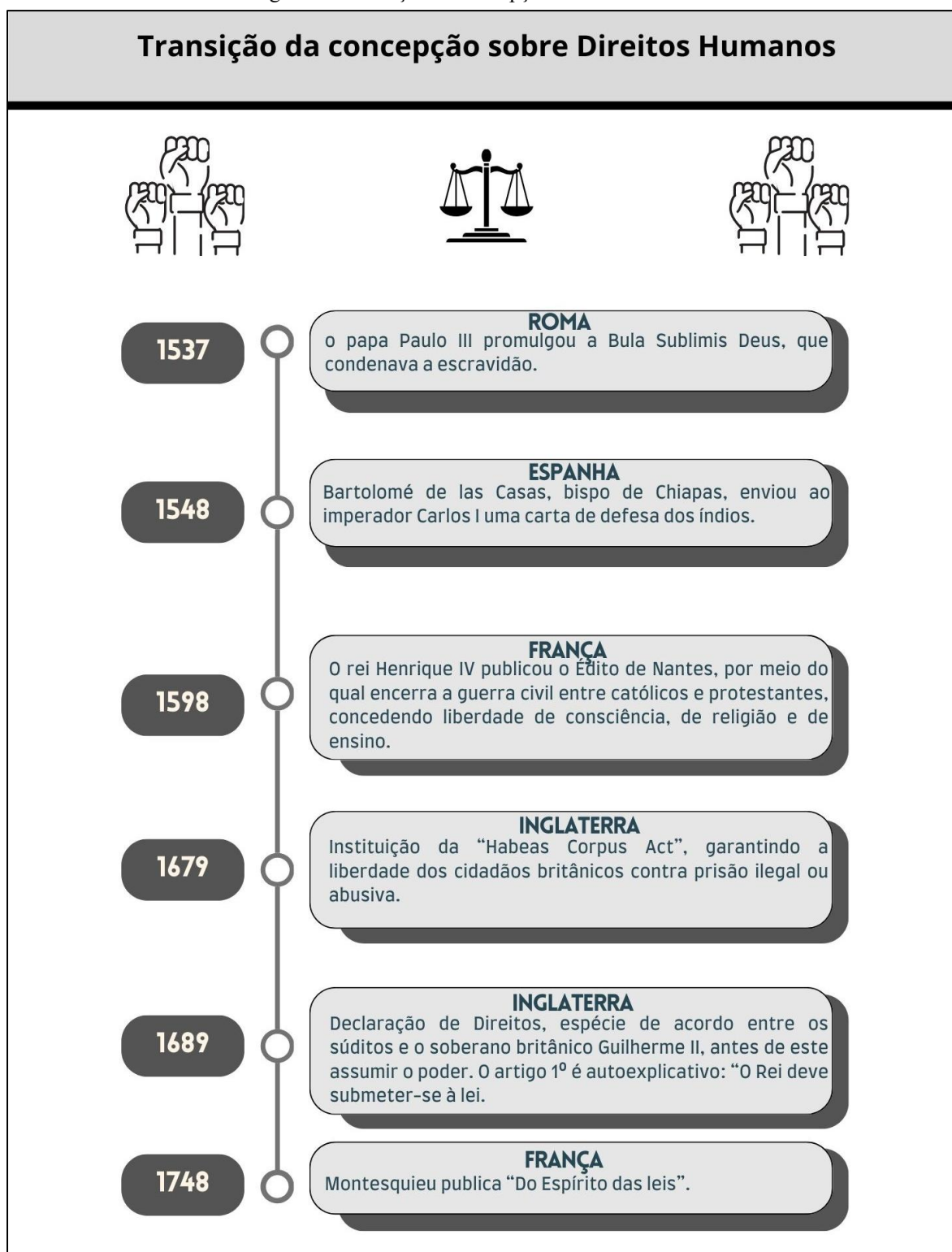


Fonte: Elaboração própria, extraído de Castilho (2018).

A concepção dos direitos humanos, vinculada tanto ao apelo divino quanto às regras morais de uma sociedade específica, levanta uma questão central: como as crenças compartilhadas por um determinado povo podem justificar sua aceitação universal e a promulgação de leis aplicáveis a todos os povos?

Assim, a partir do século XV a concepção sobre direitos humanos inicia um processo de transição, abandonando gradualmente a relação com o divino e adotando princípios humanistas como é possível observar na figura 5.

Figura 5 - Transição da concepção dos direitos humanos.



Fonte: Elaboração própria, extraído de Castilho (2018).

Ivo Tonet (2002) descreve que a origem da concepção moderna sobre os ganha novos contornos a partir de 1749 sob duas vertentes: o jusnaturalismo e a concepção jurídica -política.

A primeira diz respeito ao “pressuposto de que o homem como parte da natureza era portador de uma natureza anterior ao seu estado de sociedade” (Tonet, 2002, p. 63), chamado de direito natural, sem necessidade de lei ou autoridade, segundo o qual as pessoas deviam seguir um conjunto de normas baseadas nos princípios de liberdade, igualdade, propriedade, a segurança que direcionava a convivência entre as pessoas. O dilema dessa concepção é que a ausência de limites e a necessidade de autorrealização individual poderia engendrar uma série de conflitos e colocaria em risco a convivência humana.

De acordo com Tonet, desse modo seria necessária a “a estruturação de uma dimensão jurídico-política capaz de proclamar oficialmente esses direitos e proteger e velar pela sua proteção” (Tonet, 2002, p. 64). O que originou a segunda concepção denominada Positivismo jurídica, esta compreende o direito como um “ordenamento racional de um corpo de leis capazes de lidar com os fatos empíricos do fenômeno jurídico” (Sousa, 2001, p. 50) em que, por conta de uma norma, alguém tem direito a algo, assim, a lei e a política seriam os fundamentos da sociedade.

Para Sousa (2001), existem três poderosos vetores que deram origem a forma como reconhecemos o indivíduo moderno no Ocidente:

[...] os fatores políticos, indicados por Dumont, através dos quais a Igreja passa a intervir nos assuntos mundanos, coroando reis e declarando guerras; o fator econômico, explicitado por Weber, impulsionado pela crença protestante no sucesso econômico neste mundo como pré-condição para a salvação eterna; e o fator filosófico-jurídico que introduz o indivíduo no mundo (Sousa, 2001, p. 51).

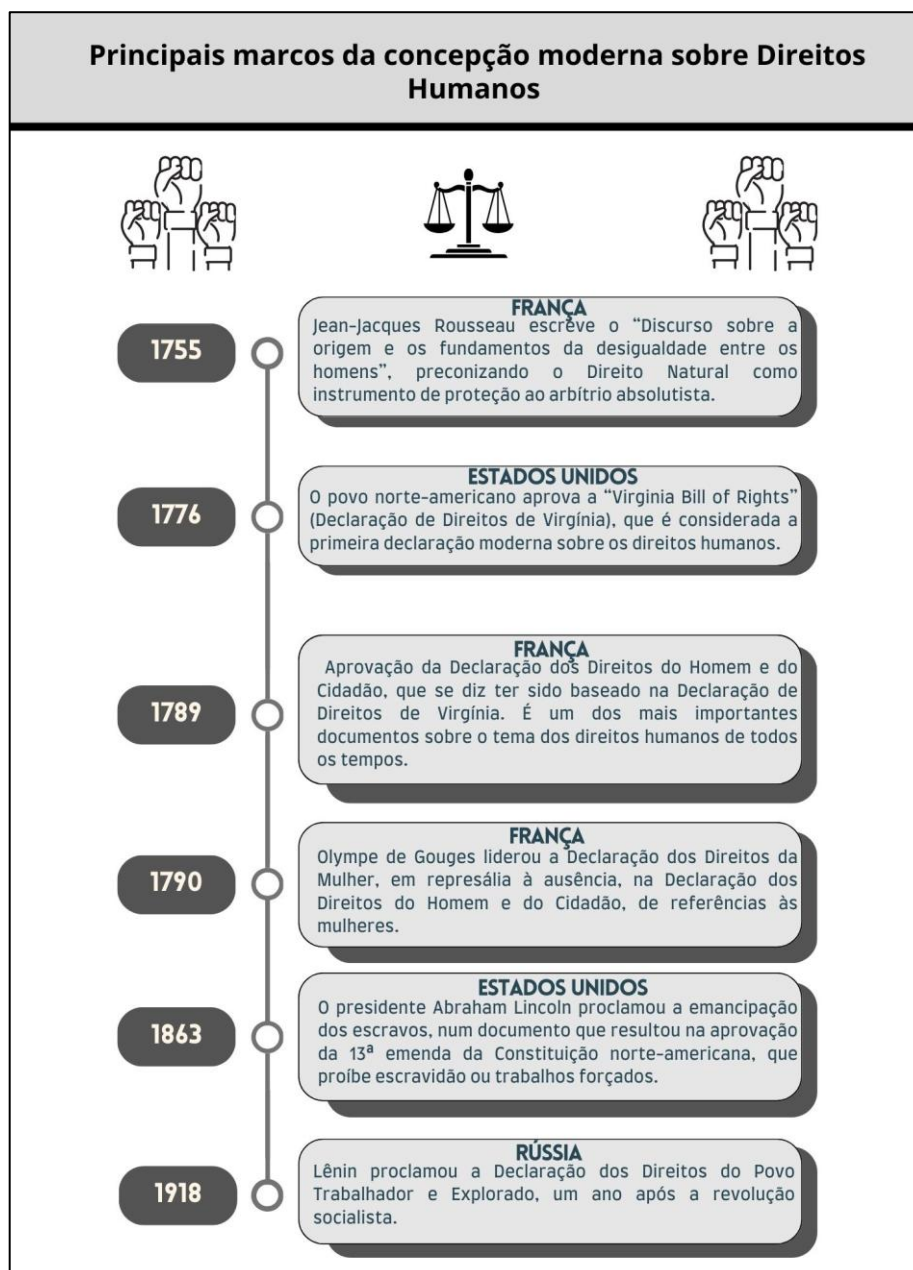
Na visão de Karel Vasek (1977) existem “Três Gerações Dos Direitos Humanos”, ou perspectiva sistemática como prefere Sousa (2001) descritas da seguinte forma:

A primeira geração diz respeito ao direito "negativo", pautado pela noção de liberdade individual, envolvem os direitos civis e políticos com o objetivo de assegurar a integridade humana e a participação popular no sentido de que aqueles que o respeitam exigem que o Estado não faça nada para intervir. Os direitos de primeira geração surgiram no contexto das revoluções liberais que marcaram o século XVIII.

Os direitos de segunda geração, proclamados no século XX, por outro lado, exigem a ação positiva do Estado para serem implementados. Estão vinculados à ideia de igualdade como é o caso da maioria dos direitos sociais, econômicos e culturais, alguns exemplos desses direitos são: direito à educação, à alimentação, à propriedade privada, ao acesso à cultura e à diversidade cultural.

Os direitos de terceira geração ou transindividuais datam no ano de 1960, relacionados ao ideal de fraternidade, envolvem os direitos difusos e coletivos, como o direito à saúde, a se desenvolver num ambiente equilibrado, e a paz. A violação desses direitos implica em prejuízo para toda a sociedade e a comunidade internacional acredita que eles só podem ser implementados por meio de esforços combinados de todos: indivíduos, Estados e outros organismos, além de instituições públicas e privadas.

Figura 6 - Concepção moderna dos direitos humanos.



Fonte: Elaborado própria, extraído de Castilho (2018).

Desse modo, o conceito de direitos humanos vem se consolidando na sociedade como um conjunto de direitos inerentes a todos os seres humanos baseados nos princípios de liberdade, igualdade, respeito à dignidade humana e fraternidade entre os povos, sem nenhuma distinção de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948). Para Tonet (2002, p. 63), os direitos humanos “têm o sentido de direitos básicos, de direitos mais elementares, de direitos considerados os mais fundamentais”.

Embora, o conceito sobre direitos humanos tenha se consolidado na modernidade, sua trajetória passou por marcos importantes na história desde o surgimento até a promulgação da DUDH em 1948. Conforme Castilho (2018), a constituição da propriedade privada e as relações econômicas discutidas por pensadores marxistas, como Hannah Arendt, Leo Hubermann e Georg Lukács são os principais fatores que influenciaram a criação de normas ou regras para reger a convivência social.

A concepção seguida atualmente nos trabalhos que discutem os direitos humanos trazem como ponto crucial a criação da Organização das Nações Unidas (ONU). A ONU é uma organização internacional fundada em 1945, composta atualmente por 193 Estados-Membros, incluindo o Brasil, o seu trabalho é orientado pelos propósitos e princípios contidos em sua Carta fundadora – DUDH.

Por intermédio da ONU, após a segunda guerra mundial surgiu a Comissão de direitos humanos com a missão de restaurar a paz no mundo, a fim de impedir que a barbárie voltasse a se repetir. O regime totalitário vivenciado nesse período e os horrores da guerra impulsionaram a migração forçada de milhares de pessoas para diversos países como a Alemanha, Áustria, Itália e Europa oriental e central. Muitos judeus alemães foram perseguidos e tinham sua nacionalidade retirada pelo regime nazista, emergiam aí duas categorias: os refugiados e os apátridas.

A DUDH influencia a formulação de diversas legislações e normativas em diversos países e é no contexto da pós-segunda guerra mundial e com a criação da ONU que começam a surgir as primeiras convenções e acordos que deram início à proteção dos direitos das pessoas em situação de migração, como a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e das suas Famílias, assinado a 18 de dezembro de 1990, passando a vigorar a 1º de julho de 2003, com o objetivo de reafirmar os princípios estabelecidos na DUDH e proteger os direitos dos trabalhadores migrantes e suas famílias. Atualmente a convenção aplica-se em 59 países, incluindo o Brasil.

No tocante ao Brasil, as primeiras contribuições para a consolidação dos direitos humanos têm destaque a partir do século XIX com a promulgação de uma série de leis voltadas às pessoas que foram escravizadas no período colonial e período imperial.

Quadro 2: Contribuição do Brasil para a consolidação dos direitos humanos

Ano	Marco legal
1850	Promulgação da Lei de Extinção do Tráfico Negro no Brasil (Lei n. 581), chamada “Lei Eusébio de Queiroz”.
1871	Abolição da escravatura, votando a Lei do Ventre Livre.
1888	Abolição da escravatura por meio da Lei Áurea (Lei n. 3.353). Foi o último país a tomar tal atitude.
1908	Fundação da Cruz Vermelha brasileira, tendo sido seu primeiro presidente o médico Oswaldo Cruz.
1951	Aprovação da Lei Afonso Arinos (Lei n. 1.390), que inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

Fonte: Elaboração própria, extraído de Castilho (2018, p. 37-38).

Embora, a Declaração dos Direitos Humanos tenha influenciado na elaboração de leis importantes pelo mundo inteiro é imprescindível lembrar que os seus fundamentos correspondem à lógica de uma determinada cultura (ocidental, cristã, liberal, capitalista). Conforme afirma Barroco:

[...] a DUDH não deve ser tomada como um modelo ético político perfeito. Sua validade sempre deverá ser medida pelo nível de incorporação das diferentes culturas e de uma construção que estabeleça mediações entre o particular e o humano genérico, através do debate dos movimentos mundialmente articulados e representativos de toda a diversidade existente na vida social e tendo por horizonte a emancipação humana, o que supõe a superação desse modelo (Barroco, 2006, p. 12).

Em tese, a DUDH anuncia que todos as pessoas são iguais em relação aos direitos humanos, na dinâmica social cada país determina a sua política migratória, muitas das vezes aplicando tratamentos que denotam a discriminação étnico-racial baseada na lógica da classe predominante.

Além da DUDH, outro acordo importante a ser destacado nos últimos anos é o Pacto Global para a migração, resultado da discussão de questões relacionadas a migração e refúgio na Assembleia Geral das Nações Unidas em 19 de setembro de 2016, com a presença de todos os Chefes de Estado e de Governo e assinada em 10 de dezembro de 2018. A adoção do Pacto Global pela maioria dos Estados-membros da ONU se deu por meio de um documento cooperativo que demonstra o compromisso para gerenciar a migração internacional, enfrentar os desafios e fortalecer os direitos dos migrantes.

Os princípios estabelecidos na DUDH sustentam a migração como um direito de todo ser humano e respalda a criação de legislações e programas em diversos países. No Brasil, um marco legal importante para regular a questão da migração no Brasil é a Lei de Migração nº 13.445/17 de 24 de maio de 2017, promulgada sob o pilar da garantia dos direitos dos imigrantes¹¹ e emigrantes, é um marco normativo de extrema relevância, uma vez que substituiu a perspectiva do Estatuto do Estrangeiro, que compreendia o migrante como ameaça à segurança nacional. (CAVALCANTI *et all*, 2021).

A Lei de Migração dispõe: “sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante” (Brasil, 2017, Art. 1º). Para a finalidade da lei de migração, o migrante é considerado “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (Brasil, 2017, Art. 1º).

Para além dos discursos jurídicos e políticos, as ciências sociais, tem o desafio sociológico e científico de traçar significados para o termo “migrante” ou “imigrante”. De acordo com Sayad (1998, p. 54), para o sistema capitalista, “um imigrante é essencialmente uma força de trabalho e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito”. Mas, não é qualquer trabalho, é o trabalho atribuído ao migrante, é como se o trabalho fizesse surgir e sustentasse a figura do migrante numa sociedade no sentido em que ele pode gerar a acumulação do capital. Basta que as condições econômicas mudem para que a ilusão de provisoriedade seja colocada em questionamento e a presença do migrante seja alvo de controvérsias, se de fato é vantajoso a presença do migrante em um país. Está aí o cerne do debate sobre os direitos dos imigrantes no campo político e jurídico.

De acordo com Oliveira, mesmo nas condições mais adversas, o migrante: “assume a condição de sujeito protagonista de sua condição migratória, [...] o migrante não deixa de ser sujeito histórico capaz de intervir e transformar a conjuntura na qual está inserido” (2016, p.

¹¹ Para fins de políticas públicas considera-se:

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

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

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

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

VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro (Brasil, 2017, Art. 1º).

53). Essa abordagem pode contribuir para não pensar o migrante somente como uma vítima, mas um sujeito “construído de forma diferenciada, como categoria sociológica nos mais variados contextos e realidades” (Oliveira, 2016, p. 53).

Assim, ao cruzar as fronteiras do seu país, o migrante encontra no país receptor, condições que já estão presentes e independem da sua chegada e das circunstâncias que motivaram o movimento de saída. Na ótica de Sousa (2001), é na necessidade do seu reconhecimento como migrante que se desenvolve uma nova identidade individual ou coletiva, e esse processo se dá de forma dialógica, a partir da convivência com o outro, é o outro que dá significado à medida que reconhece de forma positiva a autenticidade cultural de um povo, por outro lado a sua negação constitui um ato de desrespeito e violência contra a dignidade humana.

2.2 Processos migratórios no contexto brasileiro

O Brasil é marcado reconhecidamente como um país de imigração, uma imagem que se consolida a partir de 1870, quando o país começa a receber um contingente de “imigrantes portugueses, italianos, espanhóis, alemães e japoneses, os quais passam a ocupar a parte não colonizada do território, estabelecendo-se nas diversas regiões do país” (Figueredo; Zanelatto, 2017, p. 78). A maioria desses migrantes chegaram ao Brasil para trabalhar nas lavouras em substituição a mão de obra escrava que até então era permitida no país.

Com o final do império e início do período da República, o Brasil passou a estimular a imigração, principalmente de origem europeia com o objetivo de povoar o território e incentivar o desenvolvimento da economia, por sua vez, os migrantes europeus vislumbravam no Brasil a possibilidade de construir uma nova história de vida econômica, visto que o contexto europeu passava por muitas transformações sociais nas relações de produção, conforme Figueredo e Zanelatto (2017, p. 78 -79):

As tensões entre trabalhadores e grandes proprietários, o esgotamento de terras na Europa, o exaurimento das florestas europeias, as crises agrícolas, a opressão fiscal, as políticas comerciais, o desemprego e os sistemas econômicos deficientes (desenvolvimento do capitalismo e 2ª revolução industrial) verificados na Europa, incapazes de garantir trabalho e renda para todos, foram determinantes para o fluxo migratório no Brasil a partir da segunda metade do século XIX.

É também nesse período que ocorre o movimento de imigração de portugueses para o Brasil. A perda da Colônia influenciou a economia de Portugal que não tinha mais condições de garantir o sustento adequado de sua população, no caso do Brasil, a necessidade de trabalhadores para as lavouras de café e cana de açúcar, as nascentes industriais e o cenário de abolição do trabalho escravo impulsionaram a imigração de trabalhadores livres.

A imigração dos portugueses embora abundante não foi maior do que a imigração italiana, conforme Togni (2015, p. 1 *apud* Figueredo e Zanelatto, 2017, p. 79), “[...] do início do século XIX até a década de 1930, dez milhões de italianos deixaram o país, com direção ao Brasil”. Assim, como os demais migrantes europeus, os italianos não vieram para o Brasil apenas pelo estímulo que era divulgado pelo governo brasileiro, mas, pelas condições que experimentavam em decorrência do estabelecimento do processo de produção capitalista que expropriou muitos camponeses de suas terras, extinguindo as condições para a sobrevivência por meio de pequenas produções agrícolas ou artesanato, ao mesmo tempo em que a indústria se mostrou incapaz de absorver a mão-de-obra disponível.

O processo migratório para o Brasil demonstra que o sistema de produção capitalista está fortemente interligado com as transformações nas relações sociais e na dinâmica do mundo do trabalho. Segundo Gaudemar (1977, p. 39), a mobilidade do trabalho está contida na essência do capitalismo neoliberal e funciona “[...] como axioma inevitável. Um dia móveis, outro imóveis, mas sempre submetidos à regra da acumulação do capital” (GAUDEMAR *apud* OLIVEIRA, 2016, p.73).

O trabalhador migrante que veio para o Brasil com o sonho de construir uma nova vida e se tornar um pequeno proprietário rural encontrou aqui condições precárias, uma vez que o latifundiário não estava preparado para lidar com o trabalho assalariado e, habituado ao modelo escravocrata passou a criar mecanismos que condicionavam a permanência dos migrantes nas terras, entre os quais: para o financiamento da viagem de vinda para ocupar a região central do Brasil, endividamento, com a compra de alimentos para a sua subsistência e de sua família na mercearia de sua propriedade até a vigilância dos trabalhadores para que estes não tentassem fugir.

Outro movimento migratório para o Brasil que tem destaque ainda no século XIX diz respeito à colonização no Sul do país onde se estabeleceram colônias de migrantes italianos e alemães, que assim como os migrantes que ocuparam a região central do Brasil também encontraram dificuldades para desbravar e colonizar o território ainda ocupado por povos indígenas e animais selvagens.

A partir de 1950 entra em evidência no cenário brasileiro a imigração dos japoneses em decorrência da grande destruição que se abateu sobre o Japão provocada pela segunda guerra mundial e pela dificuldade de reconstrução do seu território. Os migrantes japoneses passaram a contribuir decisivamente para os processos de crescimento industrial e desenvolvimento brasileiro, agregando suas experiências de produção, não somente agrícola, mas, também,

industrial. Na sequência, a figura 7, evidencia a imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos.

Figura 7 - Imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos.

Períodos e Nacionalidades	1884 - 1893	1894 - 1903	1904 - 1913	1914 - 1923	1924 - 1933	Total
Alemães	22.778	6.698	33.859	29.339	61.723	154.397
Espanhóis	113.116	102.142	224.672	94.779	52.405	587.114
Italianos	510.533	537.784	196.521	86.320	70.177	1.401.335
Japoneses	0	0	11.868	20.398	110.191	142.457
Portugueses	170.621	155.542	384.672	201.252	233.650	1.145.737
Sírios e Libaneses	96	7.124	45.803	20.400	20.400	93.823
Outros	66.524	42.820	109.222	51.493	164.586	434.645
Total	883.668	852.110	1.006.617	503.981	713.132	3.959.508

Fonte: Figueredo e Zanelatto (2017), extraído Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2000).

A trajetória dos migrantes no Brasil revela que mesmo em meio a todas as dificuldades, os migrantes desempenharam um papel relevante no desenvolvimento da economia brasileira (Figueredo e Zanelatto, 2017, p. 80). Mas, do que números e a questão econômica, os migrantes de diversos países contribuíram e contribuem até hoje com a formação cultural do nosso país.

As décadas de 1980 e 1990, foram marcadas por um movimento migratório inverso em decorrência das dificuldades da economia nacional, centenas de milhares de brasileiros foram em busca de melhores condições de vida em outros países. Para Figueredo e Zanelatto (2017, p. 81), fatores como: “aceleração da inflação, perda do poder de compra dos salários, aumento nos níveis de desemprego, a falência financeira do Estado brasileiro” influenciaram a emigração de muitos brasileiros para países como: Estados Unidos, Paraguai, Japão, Uruguai, Bolívia e Inglaterra.

Se no campo econômico o Brasil teve décadas consideradas perdidas, no campo da política, a reconquista da democratização e a ampliação dos movimentos sociais favoreceram a criação de diversas leis que coadunam com a Declaração Universal do Direitos Humanos e fortaleceram os direitos sociais no país.

Com a virada do milênio, a melhoria na economia do país passou a atrair populações de várias partes do globo, além do retorno de muitos emigrantes brasileiros. A ascensão do governo considerado de esquerda foi marcada pela estabilidade econômica, retomada do crescimento e o investimento em políticas de inclusão social, promovendo a redução da pobreza e da desigualdade social.

A decisão do país em receber eventos como a Copa do Mundo de 2014 e a Olimpíada de 2016, além da exploração de petróleo na camada do pré-sal, exigiram mão de obra que se encontrava insuficiente no país, desse modo o crescimento socioeconômico e a expansão do

mercado de trabalho voltaram a atrair a imigração de trabalhadores para o Brasil, como é possível verificar na Figura 8:

Figura 8 - Fluxos migratórios internacionais, por sexo, segundo principais países de nacionalidade Brasil 2000-2010.

País de Nacionalidade	2000			2010		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total	92.668	53.065	39.603	156.469	88.542	67.927
América Do Norte	8.075	4.906	3.169	16.535	9.844	6.691
Canadá	666	406	260	733	464	269
Estados Unidos	6.829	4.172	2.657	14.032	8.367	5.665
México	580	328	252	1.770	1.013	757
América Latina e Caribe	40.067	21.374	18.693	71.620	37.870	33.750
Argentina	8.116	4.578	3.538	9.965	5.836	4.129
Bolívia	6.418	3.491	2.927	20.758	11.110	9.648
Chile	2.143	1.243	900	2.805	1.717	1.088
Colômbia	1.819	920	899	4.141	1.971	2.170
Cuba	808	508	300	1.004	626	378
Paraguai	10.215	4.862	5.353	18.111	8.659	9.452
Peru	4.024	2.427	1.597	6.575	3.887	2.688
Uruguai	5.520	2.900	2.620	6.657	3.254	3.403
Venezuela	1.004	445	559	1.604	810	794
Europa	19.945	12.676	7.269	32.427	20.735	11.692
Alemanha	3.112	2.019	1.093	4.048	2.526	1.522
Espanha	2.106	1.295	811	4.323	2.648	1.675
França	3.014	1.929	1.085	4.432	2.855	1.577
Holanda	768	552	216	850	641	209
Itália	3.806	2.737	1.069	5.751	3.985	1.766
Portugal	4.431	2.389	2.042	9.580	5.851	3.729
Reino Unido	1.756	1.124	632	2.513	1.503	1.010
Suíça	952	631	321	930	726	204
Ásia	12.249	6.856	5.393	18.264	9.720	8.544
China	2.959	1.661	1.298	6.250	3.435	2.815
Coreia do Sul	1.705	977	728	2.554	1.186	1.368
Japão	5.321	2.890	2.431	7.710	4.079	3.631
Líbano	2.264	1.328	936	1.750	1.020	730
África	1.800	1.110	690	2.238	1.104	1.134
Angola	1.800	1.110	690	2.238	1.104	1.134
Outros Países	10.532	6.143	4.389	15.385	9.269	6.116

Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Tonhati, 2015. Dados extraídos do Censo demográfico de 2000 e 2010 – (IBGE)

De acordo com Cavalcanti, Oliveira e Tonhati (2015), os dados publicados no Caderno OBMigra revelam um crescimento de 69% da população migrante no período entre 2000 e 2010 no Brasil, com destaque para os países das Américas do Norte e Latina, essas informações caracterizam o fenômeno denominado migração Norte-Sul Global, ainda presente até o ano de 2010. Quanto aos Estados que mais receberam migrantes aparecem o Estado de São Paulo com o número de 21.699 migrantes no ano 2000 e 41.103 no ano de 2010, em segundo lugar o Estado do Rio de Janeiro com o registro de 8.391 migrantes no ano 2000 e 10.268 no ano de 2010. Embora timidamente, o Estado do Amazonas também registrou um aumento no volume de migrantes contabilizando a presença de 1.674 migrantes de outros países no ano 2000 e 3.371 no ano de 2010.

Em contraponto a organização política e econômica vivenciada no Brasil, os Estados Unidos enfrentavam uma crise econômica internacional no ano de 2007 que impactou em diversos aspectos na organização social e econômica mundial gerando:

[..] um aumento na complexidade dos processos de migrações sul-americanas. Com altos índices de desemprego gerados por essa crise, foram alterados os eixos de migração por todo o globo, o que contribuiu para consolidação da rota sul-sul como uma opção. Assim, enquanto os países do Norte Global restringiam cada vez mais o processo migratório, o Brasil e os outros países da região Sul Global encontravam-se em movimentos opostos (Weil, Silva, Freire, 2024, online).

Todos esses fatores influenciaram para que na década seguinte (2011 – 2021), a imigração internacional aumentasse exponencialmente no país, passando por diversas transformações como: crescente fluxo de entrada pela fronteira Norte do país, importante inserção laboral dos migrantes nas regiões Sul e Sudeste e mudança no perfil dos migrantes com a proeminência de mulheres, crianças e adolescentes, conforme é possível observar na tabela 1:

Tabela 1: Fluxos migratórios internacionais na década: 2011-2021.

Ano	Total	Mulheres	Crianças	Adolescentes
2011	74.339	24.262	4.363	4.959
2021	151.155	67.772	29.795	14.555

Fonte: Elaboração própria, extraído de Cavalcanti, Oliveira, Silva (2022, p. 11).

A análise dos dados demonstra que o número de mulheres migrantes em 2021 é aproximadamente 3 vezes maior que o de 2011. O total de crianças e adolescentes somados representam quase 30% dos migrantes registrados no país em 2021. Essas características vêm se consolidando nos últimos anos com um crescente número de mulheres adentrando as fronteiras nacionais e se estabelecendo no mercado de trabalho, assim como a chegada de mais crianças e adolescentes.

Do ponto de vista qualitativo, a feminização¹² da migração indica que a mulher passou a ganhar maior evidência nas dinâmicas migratórias. Isso não significa que antes elas não migravam, e sim que passaram a ser contabilizadas e mensuradas pelos indicadores das migrações enquanto dinâmica específica (OLIVEIRA, 2016, p. 148).

O aumento no número de mulheres migrantes acena para a aceitação do conceito mulher migrante e contempla a variável de gênero na teoria geral das migrações, embora a produção de pesquisa nessa área de estudo ainda seja incipiente.

¹² Nas teorias migratórias, o termo feminização começou a ser utilizado na Europa na década de 1970 quando as políticas migratórias passaram a ser mais restritivas. (OLIVEIRA, 2016, p. 149).

Outro destaque na configuração dos fluxos migratórios na década 2011 – 2021 é quanto à nacionalidade, de acordo com Cavalcanti, Oliveira, Silva (2022), é possível verificar a diferença em comparação à década anterior, com ênfase para os migrantes oriundos de países situados na América Central e Caribe, África e América do Sul com a predominância de registros de bolivianos, haitianos e venezuelanos. Esse cenário indica uma mudança na modalidade de migração, passando a adquirir características da migração Sul-Sul por conta de concentrar as dinâmicas migratórias na região Sul global.

Para Jarochinski-Silva, Baeninger (2022), uma especificidade da migração a partir de 2010 diz respeito ao intenso deslocamento de venezuelanos para o Brasil com aspectos mais particulares a datar de 2015 como: forte entrada de grupos indígenas, fluxo regional já que a Venezuela é um país situado no Sul Global, fluxo misto originado por questões diversas que envolvem fatores econômicos e grave situação de ameaça à segurança e a vida e o fato da entrada e permanência não seguir as normas estabelecidas em leis migratórias, utilizando de outros mecanismos de regulação, como exemplo o fechamento temporário da fronteira sob o argumento da crise sanitária ocasionada pela Pandemia da Covid-19.

Jarochinski-Silva, Baeninger (2022) acreditam que as respostas a essa mobilidade sofrem influências dos países do Norte global¹³ devido ao provimento de recursos com os interesses de impedir a chegada dessas pessoas aos seus países configurando o Brasil como um país que serve de filtro para migração atuando sob o mesmo princípio de afastamento dos indesejáveis.

Essas novas configurações implicaram na alteração nas políticas e processos de regulamentações dos migrantes, como, por exemplo:

[...] a criação das Resoluções Normativas pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) (RNs 27/2018, 97/2012, 126/2017) no âmbito da normatização dos imigrantes haitianos e venezuelanos, posteriormente, a nova Lei de Migração de 2017 (Lei 13.445) e a criação de políticas específicas de acolhimento (Operação acolhida, em Boa Vista- -RR) e o processo de interiorização dos imigrantes (Cavalcanti, Oliveira, Silva, 2022, p.8).

A intensidade da migração venezuelana para o Brasil a partir de 2017 e o advento da Pandemia da Covid-19 em 2020, impulsionaram a criação de diversas normativas com a

¹³ Países do Norte refere-se à regionalização que divide o mundo em países do Norte desenvolvido e países do Sul subdesenvolvido. Essa divisão é baseada em critérios como o Produto Interno Bruto (PIB) e as condições históricas de poder e acúmulo de riquezas. Os países do Norte são caracterizados por terem um PIB elevado e incluem nações como os Estados Unidos, a União Europeia e o Japão (Uol, mundo educação, 2024).

finalidade de atender a governança migratória ainda que em caráter de provisoriedade como é apresentado no quadro 2:

Quadro 3: Legislações quanto à assistência emergencial e acolhida humanitária.

ANO	TIPO	NORMATIVA
2018	Lei nº 13.684	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).
2018	Decreto nº 9.285	Reconhece a situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela (BRASIL, 2018).
2018	Resolução CFAE nº 1	Institui o Subcomitê Federal para Interiorização dos Imigrantes que se encontram no Estado de Roraima (BRASIL, 2018).
2018	Resolução CFAE nº 2	Institui o Subcomitê Federal para Interiorização dos Imigrantes que se encontram no Estado de Roraima. (Alterada pela Resolução nº 5, de 8 de outubro de 2018) (BRASIL, 2018).
2018	Resolução CFAE nº 3	Institui o Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes que se Encontram no Estado de Roraima, em decorrência de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela (BRASIL, 2018).
2018	Resolução CFAE nº 4	Institui o Subcomitê Federal para Ações de Saúde aos Imigrantes que se Encontram no Estado de Roraima, em decorrência de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela (BRASIL, 2018).
2018	Resolução CFAE nº 5	Altera a Resolução nº 2, de 26 de março de 2018, que institui o Subcomitê Federal para Interiorização dos Imigrantes que se encontram no Estado de Roraima (BRASIL, 2018).
2018	Resolução CFAE nº 6	Institui o Subcomitê para Acolhimento dos Imigrantes em Situação de Vulnerabilidade Provenientes da Venezuela (BRASIL, 2018).
2018	Resolução CFAE nº 7	Autoriza alterações na composição e na coordenação dos Subcomitês por ato do Presidente do Comitê Federal de Assistência Emergencial (BRASIL, 2018).
2019	Decreto nº 9.970	Dispõe sobre o Comitê Federal de Assistência Emergencial (BRASIL, 2019).
2019	Resolução CFAE nº 8	Indicação de Coordenador Operacional da Força Tarefa Logística Humanitária (BRASIL, 2019).
2019	Resolução CFAE nº 9	Dispõe sobre os objetivos específicos e o funcionamento do Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes; do Subcomitê Federal para Acolhimento aos Imigrantes em Situação de Vulnerabilidade; do Subcomitê Federal para Interiorização; e do Subcomitê Federal para Ações de Saúde aos Imigrantes (BRASIL, 2019).

2019	Resolução CFAE nº 10	Institui o Sistema Acolhedor como cadastro oficial da Operação Acolhida e base de dados oficial para interiorização nas modalidades trabalho, reunificação familiar e reunião social (BRASIL, 2019).
2019	Resolução CFAE nº 11	Indica o coordenador operacional para atuar no Estado de Roraima e no Município de Manaus, em decorrência de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela (BRASIL, 2019).
2020	Resolução CFAE nº 12	Dispõe sobre a Secretaria-Executiva e as Assessorias de Comunicação e da Gestão da Informação do Comitê Federal de Assistência Emergencial (CFAE) (BRASIL, 2019).

Fonte: Elaborado própria, 2024, extraído da Legislação compilada migratória (Conselho Nacional de Imigração, 2021).

De acordo com dados do Relatório Anual do OB Migra (CAVALCANTI, OLIVEIRA, SILVA, 2022), foram registradas a entradas de 1.028.634 venezuelanos no Brasil e 489.428 saídas no período de 2017 a 2023. O saldo de movimentações indica que 539.206 venezuelanos permaneceram no Brasil, o que representa um percentual de 53%, conforme o Sistema de Registro Nacional Migratório - Sismigra e Sistema de Tráfego Internacional Módulo de Alerta e Restrições - Stimar e do Sistema o Comitê Nacional para os Refugiados (Sisconare).

2.3 “Amazônia migrante”: da colonização ao processo de migração venezuelana

Neste tópico será abordado as particularidades da Amazônia, com o foco no processo de desenvolvimento desde a colonização até o advento da migração venezuelana a partir de 2010. Para isso, cabe nos questionar de que Amazônia estamos falando? A resposta para essa pergunta exige um olhar científico, crítico, mas também humano, que ultrapasse a imagem reportada no imaginário popular como sendo apenas um lugar com predominância da floresta, animais e diversos recursos naturais.

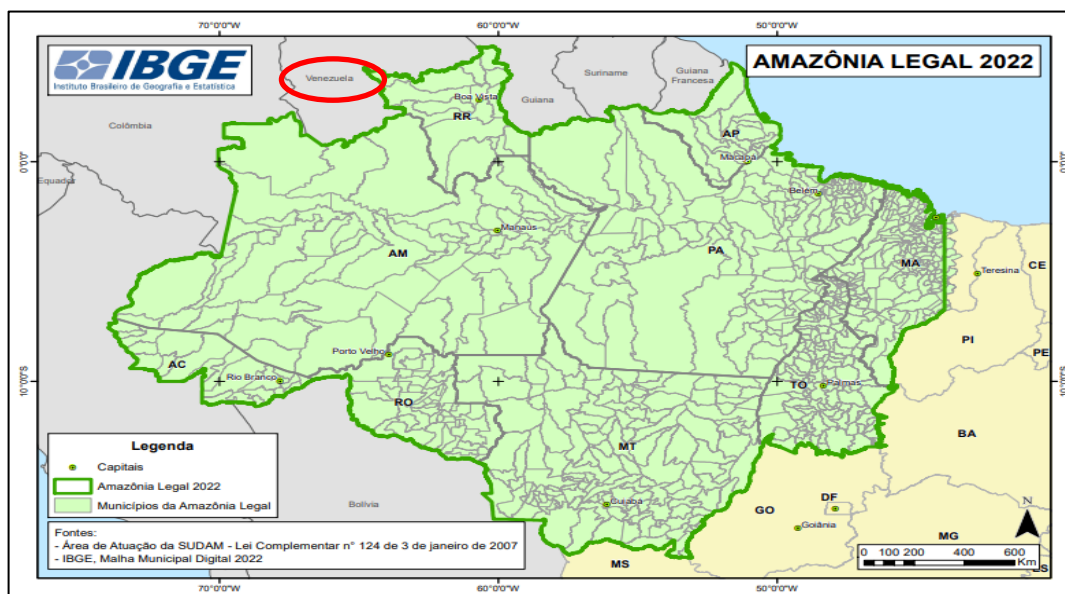
Com base nesse enfoque compreende-se que a Amazônia é também um ecossistema complexo onde vivem e se desenvolvem os povos originários e tradicionais, também é um espaço permeado por conflitos e disputas que perduram até a atualidade, estimuladas pelo avanço dos interesses econômicos e políticos oriundos do modo de produção capitalista. Dito isto, o próximo passo é situar a Amazônia em sua dimensão geográfica. Conforme Souza (2019) a Amazônia está:

Localizada ao norte da América do Sul, a Amazônia compreende toda a bacia Amazônica formada pelos seguintes países: Brasil, Bolívia, Colômbia, Peru, Guiana, Venezuela, Suriname, Equador e França. A porcentagem de Amazônia em cada país está distribuída da seguinte forma: o Brasil tem 68%; Peru tem 10%; a Bolívia tem 10%; a Colômbia, 8%; o Equador, 2%; a Venezuela, 1%; e as Guianas, 1%. A proporção de ecossistema amazônico em relação à totalidade do território de cada país é a seguinte: 70% do território da Bolívia; 65% do território do Peru; 55% do território

do Brasil; 50% do território do Equador; 35% do território da Colômbia; 8% do território da Venezuela; e 3% do território das Guianas (Souza, 2019, p. 23).

Em território brasileiro, a Amazônia legal é composta por nove estados a saber: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e uma parte do estado do Maranhão correspondente a uma área de 5.217.423 quilômetros quadrados, que compreende 61% de todo o território brasileiro. Segue abaixo a figura 9 que demonstra o mapa da Amazônia Legal, no Brasil com destaque para os Estados do Amazonas e Roraima, estados que fazem fronteira com a Venezuela, foco da formação do objeto de pesquisa desse estudo.

Figura 9 - Mapa da Amazônia Legal no Brasil.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

A criação da Amazônia Legal tem como base o projeto de desenvolvimento pensado para a Região Norte do País pelo presidente Getúlio Vargas, uma vez que a Amazônia era vista como um grande vazio demográfico, o projeto não chegou a ser apreciado pelo Congresso Nacional, sendo ignorado no contexto do golpe de 1964. Para Souza (2019, p. 24) “sem densidade política, a Amazônia como um todo é tratada até hoje pelo governo federal brasileiro como um território colonial e uma área vazia de inteligência”.

Em contraponto a perspectiva de desenvolvimento da Amazônia, Souza (2019) ressalta que a Amazônia nunca foi um vazio demográfico necessitado de ações externas para o seu desenvolvimento. O processo de formação e ocupação da Amazônia têm raízes e influência dos povos indígenas que povoavam a região antes da chegada dos colonizadores. Esses povos

tinham organização social, territorial, econômica, cultura, valores, grupos sociais, e um modo de vida próprio.

A chegada dos europeus, no século XVI, iniciou um processo de eliminação das raízes culturais e históricas dos povos indígenas com extrema velocidade no período de cem anos. O período colonial e imperial deixou marcas profundas na Amazônia, os portugueses e espanhóis tentaram imprimir na região a mesma lógica econômica vivenciado na Europa e encontraram aqui resistência na cultura indígena, passando a usar de violência e outras formas de dominação. Os remanescentes foram obrigados a buscar a resistência, o isolamento ou a subserviência a partir da exploração do trabalho na agricultura ou no extrativismo.

O fator econômico, a disputa e conquista de novos territórios impulsionaram ainda a formação de expedições da Inglaterra, França, Holanda. De acordo, com Porto (2022) a chegada do colonizador europeu impôs a figura do dominador que busca apenas se apropriar das riquezas naturais e explorar os recursos humanos de uma determinada região. Assim, o processo de formação e ocupação da Amazônia foi desenvolvido pela contribuição plural dos resilientes povos indígenas, dos colonizadores europeus e das contribuições africanas, semíticas e asiáticas. Além disso, novos valores foram introduzidos por migrantes nordestinos que aqui se estabeleceram.

No contexto do Brasil República, a Amazônia foi marcada pelo ciclo da Borracha, “de 1847 a 1860, a borracha atinge o primeiro lugar na pauta de exportação, para crescer e devorar as outras atividades e instaurar um período de sensacionalismos” (Souza, 2019, p. 183). Em 1870, com a valorização da borracha e escassez de mão de obra teve início um dos principais processos migratórios internos com a chegada de trabalhadores oriundos do Nordeste brasileiro na Amazônia. A conjugação de períodos de seca e depressão econômica, especialmente no estado do Ceará, impulsionaram a participação com o maior número de migrantes, chegando em levadas desordenadas a partir de 1877, para em seguida se transformar numa rotina perversa, resultando num quadro terrível de exploração humana até o fim da era do ciclo da borracha.

A criação da Zona Franca de Manaus em 1967 por meio de um decreto presidencial transformou a cidade instalando uma série de indústrias e anunciando uma oferta de 50 mil empregos.

No que tange à divisão do trabalho, as indústrias da Zona Franca operavam as fases finais de montagem e acabamento do produto — fases estas que exigiam um número maior de mão de obra [...] O aceno de 50 mil empregos atraiu uma população de migrantes que nunca mais cessou de aportar em Manaus (Souza, 2019, p. 231-232).

O desenvolvimento industrial, porém, não acompanhou o crescimento populacional, nem proporcionou o desenvolvimento social ofertando condições dignas para os trabalhadores

que se instalaram em Manaus oriundos em sua maioria dos municípios do interior do Estado do Amazonas. “O Censo de 1980 mostrava que metade da população amazônica vivia em cidades. Dez anos depois, 58% da população estava urbanizada. [...] De cerca de 150 mil habitantes em 1968, a cidade pulou para 600 mil em 1975 (Souza, 2019, p. 233-234)”.

Esse fenômeno gerou o inchamento da cidade e a formação de ocupações desordenadas que se expandiram em direção as áreas periféricas, mesmo sem condições de infraestrutura básica para receber essa população. Situação diferente vivenciada durante o período áureo do ciclo da Borracha, no qual a cidade acompanhou o crescimento populacional, sem degradação dos serviços, desenvolvendo os primeiros serviços públicos como rede de água e esgoto, construção do Teatro Amazonas e a criação de uma Universidade.

Aqui percebemos as fortes influências que a Amazônia sofreu em seu processo de formação e povoamento tanto na esfera da migração internacional, com a presença dos europeus, africanos, asiáticos, quanto com os fluxos migratórios de outras regiões do Brasil, com destaque para os nordestinos. A presença desses povos na região amazônica intensificou a pluralidade étnica, cultural, social e econômica na região, o que nos faz vislumbrar os rastros da migração na história e no presente do viver amazônico (Porto, 2022, p. 39).

De acordo com Porto (2022), a migração internacional para a Amazônia sempre esteve relacionada aos interesses econômicos, mesmo que em aspectos distintos. Se num primeiro momento os migrantes colonizadores tinham como principal objetivo a expansão territorial centrada no poder, na posse e na exploração da riqueza.

No período da borracha e pós-período, os imigrantes internacionais assumiram um papel primordial para o desenvolvimento da região em relação às práticas comerciais/industriais contribuindo para o desenvolvimento da economia e o povoamento da região, assim como os nordestinos no olhar da migração nacional.” (Porto, 2022, p. 41).

Na ótica de Batista (2007) a Amazônia Legal pode ser classificada tomando como ponto de partida a geografia humana considerando a localização de seus habitantes, nesse sentido existem “Três Amazonas”:

A primeira Amazônia – é considerada a Amazônia Brasileira das metrópoles, composta pelas cidades de Belém e Manaus, “para a qual convergem navios, aviões, visitantes e migrantes, além das rendas e da produção de extensas áreas”. (Batista, 2007, p. 111). Ambas mantêm vínculos históricos, políticos e, sobretudo sociais com a Amazônia, porém econômica e culturalmente estão desligadas da planície. O rio Amazonas exerce o papel de trampolim, entre as cidades do interior e das metrópoles, que exercem o polo de atração da economia nas duas principais capitais amazônicas.

A Segunda Amazônia é a “outra Amazônia” das cidades do interior, formada por comunidades ou povoados que tem como atividade econômica principal o extrativismo e a

agricultura. Embora algumas delas tenham o *status* de cidade, em sua maioria possuem uma infraestrutura administrativa limitada com poucas escolas, postos de saúde e espaços para lazer e esporte, carecem de outras estruturas como universidades, hospitais, portos, aeroportos e bancos. Outra característica é a falta de profissionais especializados que impulsionam as pessoas a buscarem tratamento de saúde nas capitais, assim como dar continuidade nos estudos. Em síntese, seriam as cidades mais desenvolvidas e com maior contato com a capital.

A Terceira Amazônia é a região onde vivem os trabalhadores rurais, incluindo extrativistas, agricultores, pescadores e garimpeiros, juntamente com suas famílias, assim como os povos indígenas. Essa população constitui a grande maioria da Amazônia e guardam o conhecimento tradicional e a cultura. Geralmente são destituídos do acesso às políticas públicas e serviços básicos de assistência e saúde. (Batista, 2007, p. 115).

Para Teixeira e Sherer (2009) o processo histórico e social desde o aviamento na Amazônia, expropriação dos povos da floresta até o trabalho terceirizado nos centros urbanos gerou a devastação ambiental e extermínio de espécies raras, poluição dos rios e liquidação de ecossistemas da biodiversidade é o mesmo que gera e retroalimenta a dita exclusão.

Nesse sentido, o contexto sócio-histórico da Amazônia foi moldado por décadas sob o enfoque do conservadorismo que teve exposta os preceitos de sua origem com o advento da pandemia do novo Coronavírus, causado pela Covid-19 e suas implicações nas condições de vida dos setores mais empobrecidos da população evidenciados pela fragilidade das políticas públicas com a falta de itens básicos, porém essenciais para a vida humana como oxigênio, remédios e tratamento digno de saúde, assim como alimentos e itens de higiene e limpeza.

O contexto pandêmico mostrou que o aumento das desigualdades de renda e riqueza produzidas durante décadas atingiu de modo mais devastador os segmentos mais empobrecidos da sociedade e que a relação de produção e consumo sem considerar as questões sociais e ambientais revelaram uma face da crise socioambiental que atinge os segmentos mais vulneráveis como os doentes, as mulheres, crianças, idosos e os migrantes que adentraram o Norte do Brasil com maior ênfase a partir de 2015.

Conforme Melo (2022), a migração venezuelana para o Brasil é marcada por três períodos distintos com características diferenciadas no perfil dos migrantes venezuelanos. Em seu artigo intitulado: “La inmigración de grupos étnicos venezolanos en el norte de Brasil”, publicado em 2022, a autora descreve como se deu este processo:

El flujo migratorio venezolano para el Brasil ha sido enmarcado en tres periodos u ondas migratorias diferenciadas por el perfil del migrante. En la primera onda (2012-2014) los migrantes venezolanos eran altamente calificados y escogieron Brasil debido a restricciones migratorias de países como España e Estados Unidos. En la

segunda onda (2015-2017) los venezolanos que cruzan la frontera por Roraima son pertenecientes a la clase media. La última onda, iniciada en 2018, es caracterizada por la expresiva situación de vulnerabilidad de los migrantes, personas pobres y con poca instrucción (UNODC, TRACK4TIP, 2020). Entre ellos, se encuentran los indígenas, con énfasis en la etnia Warao, pueblo indígena de la región del Delta del río Orinoco (MELO *et all*, 2022, p. 201).

Conforme Viana, Gladir Cabral, Johana Cabral (2017), no primeiro período, os venezuelanos se deslocaram, sobretudo, para as capitais brasileiras e metrópoles do Sudeste, com destaque para os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro que concentraram cerca de 70% do afluxo venezuelano no período, embora todos os Estados brasileiros tenham recebido ao menos um migrante venezuelano.

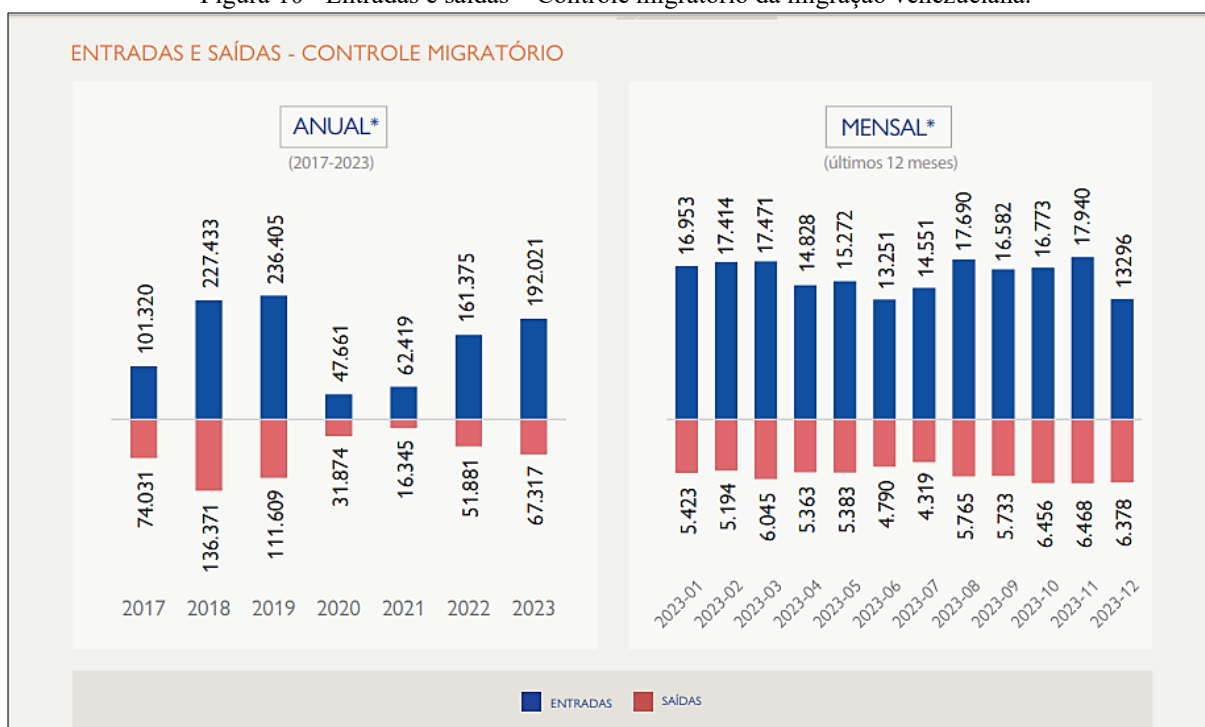
Os/as venezuelanos/as que imigraram para o Brasil nesse período correspondente à primeira onda, vieram como cientistas, pesquisadores/as, professores/as, médicos/as, gerentes, diretores/as, executivos/as e estudantes de nível superior. Foram 8.670 registros. Desse total, 22% eram estudantes e 11,9% engenheiros. Do total, ainda, 54% eram pessoas do sexo masculino. No Estado de Roraima, nesse período, foram apenas 409 registros, representando menos de 5% do total – uma configuração bem diferente da segunda e terceira onda (Viana, Gladir Cabral, Johana Cabral, 2023, p. 90).

Na segunda onda, o perfil socioeconômico dos migrantes ainda era composto por profissionais liberais e pessoas com escolaridade superior. No entanto, uma parcela da população mais empobrecida, afetada pelas restrições que atingiam o corpo social da Venezuela começava a aparecer com mais expressividade. As formas de permanência no Brasil passaram a se diversificar, o que aumentou os pedidos de reconhecimento da condição de refugiados.

De acordo com Viana, Gladir Cabral, Johana Cabral, (2023, p. 90), a terceira onda de migração venezuelana, que se estendeu até meados de 2020, foi impactada pela pandemia global da COVID-19. Esse grupo de migrantes é composta principalmente por uma população empobrecida e concentra-se em sua maioria no Estado de Roraima. A distribuição geográfica dessa onda permanece focada no Norte do Brasil, com os Estados de Roraima e Amazonas respondendo por 78% dos registros de venezuelanos. No entanto, devido ao Programa de Interiorização promovido pela Operação Acolhida, a migração venezuelana se espalhou intensamente por todo o território brasileiro, especialmente na região Centro-Sul.

A figura a seguir demonstra como se deu o a mobilidade venezuelana (entrada e saída) no Brasil no período de 2017 à 2023, apresentado uma intensificação nos anos de 2018 e 2019, havendo uma diminuição no auge da pandemia em 2020 e voltando a crescer gradativamente até o ano de 2023, como é possível visualizar na figura 10 com informações de registros mensais no ano de 2023.

Figura 10 - Entradas e saídas – Controle migratório da migração venezuelana.



Fonte: elaborado pelo OBMIGRA, a partir dos dados da polícia federal, sistema de tráfego internacional (sti) - jan/2017 a dez/2023.

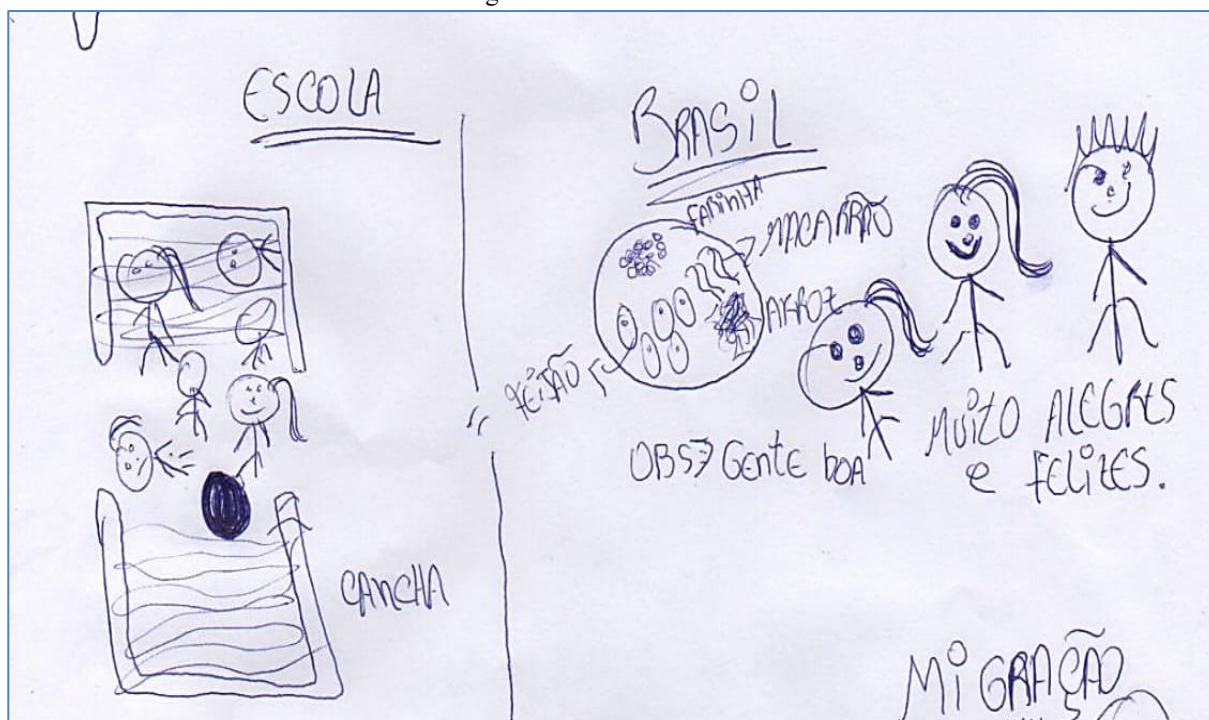
A falta de políticas migratórias abrangentes para regiões estratégicas do Brasil é preocupante. A ausência de medidas para receber e integrar os migrantes na sociedade local constitui uma violação dos direitos humanos. Essa lacuna, especialmente por parte dos governos estaduais e locais, cria oportunidades para grupos especializados explorarem as pessoas em situação de migração e os facilita o tráfico humano, assim como expõe às outras formas de violência.

Diante da constatação da fragilidade e ausência de políticas públicas específicas, o capítulo 3 analisa o processo de formulação da Política Pública de Educação voltada aos migrantes venezuelanos no Amazonas, bem como investiga em que medida o direito à educação desses estudantes tem sido garantido ou negligenciado no âmbito da rede estadual de ensino.

CAPÍTULO 3

(RE)ESCREVENDO A VIDA: Políticas públicas educacionais para os migrantes venezuelanos no Amazonas

Figura 11 - Escola no Brasil.



Fonte: desenho elaborado por um estudante venezuelano, pesquisa de campo, 2024.

Apesar da grande heterogeneidade da Amazônia, é possível, num nível bem genérico, pontuar aspectos que possibilitam um entendimento global sobre a gênese histórica da “questão social” na região e do empobrecimento de nossas populações. Ao discutir o processo de formulação das políticas públicas no Estado do Amazonas, é fundamental considerar seu entrelaçamento com os contextos econômico, político e social, tanto regionais quanto nacionais, permitindo assim articular o particular com o universal.

A proposta desse capítulo é descrever e analisar o processo de constituição das Políticas Públicas com o foco na Política de Educação no Estado do Amazonas sem, contudo, desconsiderar os reflexos da organização política e econômica para a tomada de decisões quanto ao cenário brasileiro e para a região amazônica.

3.1 Rios de contradição: o capitalismo e as Políticas Públicas no Estado do Amazonas

De acordo com Teixeira e Sherer (2009), ao mesmo tempo em que se assemelham ao processo de expansão do capitalismo em outras áreas, distinguem-se em suas singularidades: a)

a forma como se deu o estabelecimento do capital mercantil; b) o assentamento da propriedade privada antítese da propriedade comunal dos índios, caboclos, quilombolas, e outros povos tradicionais; c) capital transnacional e monopolista e a onda neoliberal que produziram consequências expressadas pelo o abuso sexual de crianças e adolescentes, grande contingente de pessoas não alfabetizadas, surgimento de pessoas em situação de rua e doentes.

No tocante às Políticas públicas no Estado do Amazonas é importante considerar a construção sócio-histórica permeada por um contexto de desigualdade e exploração desde a chegada dos colonizadores na região, passando pelo ciclo da borracha, desenvolvimentismo influenciado pelo governo militar e período de industrialização com a chegada da Zona Franca de Manaus configurando-se e fortalecendo o Estado do Amazonas e a Amazônia em geral como uma fornecedora de matérias-primas para o capital.

Conforme Loureiro (2023), desde o passado colonial até o século XX, a Amazônia vivenciou a condição de “espaço privilegiado para a geração de riquezas e passível de exploração por outras regiões e outros povos (p. 35)”. Essa concepção norteou o processo de sua integração física, social e econômica ao restante do Brasil e marcou fases expressivas de sua história desde a captura de indígenas para fins de escravização, extração das drogas do sertão (castanha-do -Pará, cacau, guaraná e ervas medicinais) até a migração em massa de nordestinos para a fabricação de látex no interior da floresta com a fase áurea do Ciclo da borracha.

De acordo com Benchimol (1999), durante o período do ciclo da borracha, que vai aproximadamente de 1877 a 1960, estima-se que cerca de 500.000 migrantes nordestinos se deslocaram para a Amazônia. Esse total é composto por aproximadamente 300.000 pessoas durante o primeiro ciclo (1877–1920) e 200.000 no segundo ciclo (1939–1960). Esse número expressivo "representa o maior movimento humano das migrações internas da história brasileira, superado somente pela migração de pau-de-arara para São Paulo” (Benchimol, 1999, p.137).

Assim, a formação das políticas públicas na Amazônia no século XX foi marcada por ciclos de desenvolvimento impulsionados por interesses geopolíticos, econômicos e estratégicos do Estado brasileiro e pode ser dividida em dois momentos: primeiras intervenções do Estado no início no século XX com o ciclo da borracha até o seu declínio em 1912 e a Era Vargas que compreende entre 1930 a 1945. Nesses dois períodos, o Estado brasileiro interveio pontualmente, mas sem um projeto estruturado de desenvolvimento regional.

Para Loureiro (2023, p. 38), o Estado “[...] optou pela fácil acumulação de capital por meio de uma atividade produtiva rudimentar, mas altamente lucrativa que beneficiava uma reduzida elite e excluía milhares de trabalhadores diretos do usufruto da renda por eles gerada”. A Era Vargas (1930–1945) trouxe consigo os princípios de centralização e nacionalismo com avanços simbólicos e legais e a Amazônia passou a ser vista como parte do espaço nacional a ser ocupado sendo criadas diversas instituições. Desse modo, o Estado se consolidava para o restante do país com o formato de modelo exportador de matérias-primas e de produtos semielaborados que moldou uma dinâmica perversa e duradoura de exploração da natureza, empobrecimento da sua população e concentração da riqueza para uma estrita elite regional.

Nesse sentido, Teixeira e Sherer (2009), discutem a trajetória do enfrentamento da questão social na Amazônia pelas políticas públicas a partir da década de 30, sob a ótica do trabalho do assistente social, indicando que a questão social na Amazônia foi tratada como caso de polícia ou enfrentada de forma pontual e muito residual no período que a profissão ainda iniciava a sua concepção no Brasil. A década de 30 é um marco no Brasil produzindo uma inflexão no enfrentamento da questão social.

A Segunda metade do século XX foi marcada pelo desenvolvimento nacional e regional e a Amazônia passou a ser visualizada como a última fronteira de desenvolvimento. Algumas ações se destacam nesse período como a criação do Plano de Valorização Econômica da Amazônia em 1953), sendo o primeiro plano governamental estruturado para a região; a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) em 1966, com incentivos fiscais e foco em grandes projetos agropecuários, extrativistas e minerais e; a migração incentivada de sulistas e nordestinos para ocupar a "fronteira agrícola" e evitar “ameaças estrangeiras”.

Tratava-se de uma ocupação estratégica do que era considerado como “grande vazio demográfico”, orquestrada pelo governo no período do regime militar. Teve início o Ciclo das Estradas com a construção de grandes obras como a rodovia Transamazônica, hidrelétricas e a instalação de fábricas subsidiadas por grandes capitais nacionais e multinacionais para a exploração de recursos naturais. “Eles se beneficiaram de uma política desenvolvimentista propiciadora da acumulação e da concentração do capital já que o Estado facilitava a transferência da natureza e de seus bens para os grupos econômicos que aí pretendiam investir (Loureiro, 2023, p. 39)”. Essas políticas centralizadas, com impactos sociais e ambientais profundos, especialmente sobre povos indígenas e comunidades tradicionais repercutem até os

dias atuais necessitando da resistência e articulação política dessas populações para a superação da violação dos seus direitos.

De acordo com Andrade *et all* (2024) é no contexto da implantação da Zona Franca de Manaus por meio do decreto N° 288, de 28 de fevereiro de 1967, que as “Políticas Públicas passaram a impactar no modo de vida de muitas comunidades que, anteriormente, dependiam do extrativismo e da utilização dos rios como meio de subsistência” (p.115). Uma vez que o Capitalismo não altera apenas as questões econômicas, mas também altera as relações sociais e cria novas formas de apropriação e expropriação do trabalho à medida que avança sobre a sua última fronteira: “A Amazônia”.

Para Souza (2019), a implantação da Zona Franca de Manaus e o anúncio da geração de empregos em massa atraiu um alto número de migrantes, (internos ou internacionais) que perdura até os dias atuais. Como consequência, Manaus assistiu o aumento exponencial de sua população e como consequência a urbanização desorganizada da cidade, surgimento de ocupações sem a existência de serviços básicos, o crescimento do setor informal e a superexploração do trabalho.

Conforme Andrade *et all* (2024), a superexploração da força de trabalho engendra uma série de processos de violência e degradação humana e ambiental que se apresentam nas:

[...] necessidades dos diferentes sujeitos moradia digna, trabalho com acesso aos direitos trabalhistas e previdenciários, saúde, educação, transportes para o deslocamento (terrestre, aéreo e fluvial) e a preservação dos recursos naturais para a presente e futuras gerações, isto é, da sua sociobiodiversidade (Andrade *et all*, 2024, p. 123).

A década de 70 foi marcada pela rejeição às políticas sociais e a resistência aos direitos da classe trabalhadora. A assistência social ainda era concebida no cenário nacional como assistencialismo, e baseava-se no desenvolvimento de comunidade. Somente a partir da década de 80 até a Constituição de 1988 que as políticas sociais passaram por várias transições importantes refletidas pelo contexto de crise econômica, redemocratização e pressão social por direitos.

O fim da ditadura militar e o processo de redemocratização culminaram na eleição indireta de Tancredo Neves (1985) e, posteriormente, na promulgação da Constituição Federal de 1988. A abertura política estimulou maior participação da sociedade civil, com o fortalecimento de movimentos sociais e organizações populares. Por sua vez, a atuação dos agentes das políticas sociais concentrava-se na execução direta das ações elaboradas pelas Secretarias setoriais (saúde, educação, assistência social e habitação).

A crise da dívida externa marcou a década de 80, a hiperinflação e a estagnação econômica limitaram a capacidade do estado de investir em políticas públicas. A alternativa encontrada pelo governo resultou na mudança constante de planos econômicos sucessivos (como o Cruzado, Bresser e Verão) que tinham impacto direto sobre a condução das políticas públicas.

O debate sobre descentralização administrativa, orçamento participativo e a eficiência do Estado se intensificariam nos próximos anos e deram origem a criação de estruturas institucionais que embasariam as futuras políticas sociais universais. Na Amazônia destaca-se a inauguração da hidrelétrica de Tucuruí em 1984, “concebida com dois objetivos principais: atender os novos empreendimentos de exportadores que se implantavam na região e abastecer o Centro-Sul com energia firme” (Loureiro, 2023, p. 74).

A década de 90 foi marcada pela disseminação dos princípios da Carta Magna e a regulamentação de alguns de seus artigos com a Lei Orgânica de Assistência Social LOAS em 1993 assegurando no plano formal as políticas sociais o seu caráter de direito do cidadão e o dever do estado promovendo a inclusão da assistência social no campo mais amplo da seguridade social. Ascendeu, portanto, a condição de política pública. Do ponto de vista econômico, para a Amazônia, a década de 90 é marcada pelo avanço do capital sob o viés do neoliberalismo.

Para Loureiro (2023, p.77), “o capital abre estradas clandestinas ou aproveita a abertura de estradas pelo capital ilegal para realizar o contrabando de madeira, ouro e outros recursos”. O avanço desenfreado sobre as margens dos grandes rios, a exploração madeireira, agronegócio, a garimpagem, além de atividades ilegais marcadas pela ausência do Estado e falta de fiscalização aumentam o desmatamento na região e acentuam as questões sociais e ambientais.

Na Amazônia, observamos que as políticas sociais refletem um modelo "padrão", no qual as práticas de uma única cultura, a cultura sul-sudeste, são impostas como referência no planejamento ministerial, limitando a autonomia dos estados e municípios. Isso é evidente na educação, na saúde, na previdência e na assistência social. Essa abordagem segmenta os "excluídos" em categorias como idosos, crianças e adolescentes, e pessoas com deficiência. No entanto, essa segmentação não aborda os desafios enfrentados nos estados e municípios amazônicos, onde grupos como ribeirinhos, povos da floresta, seringueiros, garimpeiros, mateiros e indígenas enfrentam situações dramáticas, que vão desde a expulsão de suas terras até assassinatos.

Segundo Batista (2007, p. 117) uma das soluções de melhoria nas condições de vida da população:

[...] está na educação, como uma das soluções apontadas para melhorar o desenvolvimento das populações do interior para elevar o nível cultural e dar-lhes novos horizontes, melhorando as condições de trabalho e novas perspectivas de vida. E ainda, “criar novas condições econômicas, reduzindo o extrativismo a um mínimo suportável pela natureza, sem que esta se desgaste do modo avançado a que estamos assistindo” (p.90).

Assim, dois fatores marcam a situação da Amazônia e apresentam desafios para os líderes políticos e toda a sociedade, a crise do capital com impactos socioambientais e os recentes e intensos fluxos migratórios de países como o Haiti no ano de 2010, e a Venezuela a partir de 2015, com aumento significativo a partir de 2019.

Para Chaves *et all* (2021), o fenômeno da emergência climática vivenciada nas últimas décadas está relacionado ao que as autoras denominam crise civilizatória. Esta crise é oriunda do fenômeno de superexploração dos trabalhadores produzida por processos e fluxos societários e produtivos sinalizados sob três aspectos: produtivo, público e sociocultural, de modo que interagem num processo de interdependência. O aspecto produtivo se dá pela forma como são criados os mecanismos para a exploração da força de trabalho; público pelo modo como o Estado se organiza para viabilizar as políticas de modo a manter a ordem social vigente; e sociocultural pelo modo de ser e viver da classe trabalhadora forjada pela organização cultural e ideológica fomentada pelo sistema de produção capitalista.

Na cenário pós-pandemia, a crise do capital reconfigura as relações sociais e modos de inserção dos migrantes, especialmente dos venezuelanos, impondo uma sobreposição de múltiplas formas de exploração e resistência. Ao buscar subsistir, esses trabalhadores criam redes de solidariedade, compartilhando recursos e informações, mas sem romper o ciclo de precarização. As remessas enviadas a entes familiares na Venezuela ilustram como o capital globalizado interliga dinâmicas locais e transnacionais de dependência econômica. Em meio ao cenário de crise, as políticas públicas muitas vezes reproduzem lógicas assistencialistas, sem enfrentar as causas estruturais do desemprego e da desigualdade.

A participação de organizações não governamentais e movimentos sociais torna-se crucial para articular reivindicações por direitos e condições justas de trabalho. Portanto, a migração venezuelana em Manaus evidencia como o capitalismo gera e amplia desigualdades, ao mesmo tempo em que pressupõe lutas coletivas por dignidade.

Desse modo, as Políticas públicas na Amazônia assumem um caráter específico devido a construção sócio-histórica da região e que é preciso distingui-las das políticas sociais que se

constituem de um conjunto de estratégias utilizadas pelo Estado para a manutenção da própria lógica do capital enquanto oferta a classe trabalhadora apenas o mínimo para a sua manutenção.

3.2 Política de educação no Estado do Amazonas: rios sinuosos de uma política ainda em construção.

Quanto a elaboração e implementação da política de educação para a Amazônia, especificamente para o Estado do Amazonas, com base no levantamento bibliográfico verificamos que a forte influência das questões econômicas e políticas prevaleceram desde o período de sua colonização. A política de educação e a escola pública tem sido ao longo da história do Brasil um espaço contraditório, ora de emancipação, ora de manutenção do *status quo*, perpetuando o poder de uma pequena parcela da sociedade. A trajetória histórica retrata um cenário de exclusão e de uma pseudo inclusão ao longo dos anos.

Assim, a história da educação na Amazônia é marcada por diferentes fases e contextos, desde a atuação das ordens religiosas na colonização até as políticas educacionais contemporâneas. Durante o período colonial, as ordens religiosas por meio da chegada dos jesuítas e outros religiosos aplicaram a catequização e instrução religiosa baseada no modelo de educação europeu com fortes propósitos morais como uma forma de educar as populações indígenas que habitavam a região contribuindo com a criação das primeiras escolas. Colonização, catequese e educação se fixaram como três pilares importantes para a fixação de valores e padrões culturais, políticos e econômicos como instrumento de uma ideologia imposta aos nativos.

Com o desenvolvimento da região e a expansão da colonização, surgiram escolas primárias e de humanidades, buscando a formação de elites e a instrução em disciplinas clássicas. A expulsão dos jesuítas em 1759 e a implantação das reformas pombalinas¹⁴ trouxeram mudanças na educação, com a criação de escolas públicas e a busca por uma educação mais laica e moderna.

¹⁴ As Reformas Pombalinas visavam centralizar o poder do Estado, desenvolver a economia estimulando a produção e o comércio e controlar as atividades da Igreja, especialmente na região Amazônica, visando reduzir a influência da Igreja por meio da expulsão dos Jesuítas e permitir a secularização dos aldeamentos indígenas. ROSA, Teresa da Fonseca. O Iluminismo e a expulsão dos jesuítas do Império Português: As reformas pombalinas e o plano dos estudos menores. **Revista de História Regional**, v. 19, n. 2, 2014, pp. 361–383. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/7091>. Acesso em: 24 abr. 2025.

De acordo com Colares (2011), a Reforma Pombalina não tinha como objetivo a organização de um sistema escolar estatal propriamente dito, mas sim assegurar a presença e o controle do Estado sobre a atividade educativa. Esse controle abrangia desde a socialização, profissionalização e instrução dos indígenas até os estudos mais avançados, voltados à formação de quadros para o serviço público e para as profissões liberais. Sob essa perspectiva, suas medidas obtiveram, ao menos parcialmente, êxito: consolidaram a imposição da língua portuguesa (idioma falado em Portugal) na região e transferiram para o Estado, o controle da educação, em consonância com um movimento mais amplo, observado em outras partes do mundo, de progressiva separação entre Estado e Igreja.

Os primeiros obstáculos para a implantação desse sistema de educação não demoraram a surgir, entre os quais, a falta de “mestres” em decorrência dos baixos pagamentos ofertados e pouca adesão de alunos. Com base na carta régia aprovada em 28 de fevereiro de 1800 foram criadas 13 escolas no interior da Capitania do Grão-Pará¹⁵, sendo uma delas na vila de Barcelos, ex-Mariuí, sede da então Capitania do São José do Rio Negro, cidade com atribuição de capital na época.

Em 1827, D. Pedro I sancionou lei que ordenava a criação de escolas de primeiras letras em todas as localidades mais populosas do Império. No entanto, a região hoje conhecida como Manaus somente recebeu a sua primeira escola de ensino primário em 8 de maio de 1838, quando o lugar era denominado Vila de Manáos e se constituía em uma das sedes da Comarca do Alto Amazonas (DUARTE, 2009, p. 154).

Até 1851 outras escolas foram criadas, o Seminário São José, de cunho religioso que ofertava o ensino secundário e outra que ofertava o ensino primário somente para mulheres, tratava-se da primeira escola pública da cidade de Manaus.

Com a elevação do Amazonas a categoria de província em 5 de setembro de 1850 através da Lei nº 582, o primeiro presidente João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha empossado em 1852, na tentativa de organizar o ensino primário determinou a criação de uma escola que formasse professores por meio do Regulamento 1 de 8 de março de 1852, o que não foi executado de imediato e demorou cerca de 30 anos para se concretizar.

De acordo com Duarte (2009, p. 157), “na época, a recém-província contava com apenas oito escolas de ensino primário, das quais sete eram masculinas e uma feminina: duas no Lugar

¹⁵ Grão-Pará: A Província do Grão-Pará, que à época era comumente chamada de Pará (do tupi-guarani, rio-mar ou rio grande), foi uma unidade administrativa do final do período colonial e do período imperial brasileiro, originada das capitanias do Grão-Pará e do Rio Negro. Existiu de 1821 a 1889. Os portugueses inicialmente chamaram o território de "Terra de Feliz Lusitânia", logo substituído por Grão-Pará, para finalmente, se tornar apenas Pará no ano de 1889. Disponível em: < <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/book-author/provincia-do-gram-para/>>. Acesso em: 02 maio 25.

da Barra – sendo uma para cada sexo –, uma em Maués, uma em Ega, uma em Moura, uma em Borba e uma em Barcelos”. No período entre 2 de maio de 1852 a 15 de novembro de 1858 o cônego Joaquim Gonçalves de Azevedo assumiu o cargo de primeiro diretor da Instrução Pública – cargo hoje equiparado ao de um secretário estadual de Educação.

Vale ressaltar que no período de 1852 a 1889 a província passou por diversas mudanças na sua presidência causando impactos na instrução pública do Estado uma vez que cada presidente conduzia as decisões a partir de uma nova visão o que implicava na descontinuidade do planejamento da gestão anterior.

O percurso descrito por Duarte (2009) enfatiza a criação de importantes instituições educacionais no Amazonas durante a administração do presidente provincial Francisco José Furtado. Em 1859, foi instalado o Estabelecimento dos Educandos Artífices, a primeira escola técnica do estado, com foco na formação profissional. No mesmo ano, foi criado o Colégio Nossa Senhora dos Remédios, também conhecido como Casa das Educandas, destinado à educação de meninas pobres e dirigido por Tertulina Eulália da Silva Sarmento, funcionando até 1862.

Na década de 1860, surgiu o Lyceu, atual Colégio Amazonense D. Pedro II, marcando o início do ensino público secundário na região. Entre 1869 e 1872, existiu o Asilo de Nossa Senhora da Conceição, voltado à educação feminina e administrado pelo vigário-geral José Manuel dos Santos Pereira.

Por fim, em 1871, foram construídas três escolas primárias: uma feminina no bairro Espírito Santo, e duas masculinas nos bairros Remédios e São Vicente, todos atualmente integrados ao centro de Manaus. Essas iniciativas evidenciam o início da organização do ensino público e técnico na província do Amazonas.

De acordo com o autor Dermeval Saviani (2004) é no contexto de transição do Brasil império para o Brasil república (1870-1889) que a escola pública é gestada, porém o novo regime não se responsabilizou de imediato pela instrução pública deixando para os Estados a tarefa de organizar as escolas primárias e de ensino profissional.

Em 1920, entra em discussão a educação das massas populares através de alguns movimentos paulistas e no ano de 1930 é dado o primeiro passo para a regulamentação nacional do ensino através da criação do Ministério de Educação e Saúde Pública e em 1931 o secretário Francisco Campos baixou seis decretos que contemplavam entre outras ações a “criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras, a organização da universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial”. (SAVIANI, 2004, s. p.)

No período republicano destacamos a consolidação da educação pública e a criação de escolas reunidas e grupos escolares, visando a democratização do acesso à educação. Impulsionado pelo movimento Escola Nova, também denominado escolanovismo, essa concepção de educação era baseada na filosofia de John Dewey que consistia na “relação com o método experimental nas ciências, com as ideias de evolução nas ciências biológicas, bem como sua relação com a reorganização industrial” (Santo, Prestes, Vale, 2006, p. 134).

Os ideais de Dewey e do escolanovismo norte-americano influenciaram pensadores da educação no Brasil, como Anísio Teixeira que acreditava que a educação era o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática.

Cada um dos ideários escolanovistas tem de ser compreendido a partir da situação social e econômica em que foi gerado. No Brasil havia vontade, fazia tempo, de acelerar a industrialização. E já corriam rápidas as transformações que exigiam uma escola preparada para o “novo”, para a vida industrial. Passou-se a esta justificação: as desigualdades sociais poderiam ser superadas se houvesse escolarização adequada a promover a mobilidade social. Era a escola como representante da pedagogia liberal, pedagogia estreitamente ligada à teoria política e econômica da burguesia. (Santos, Prestes, Vale, 2006, p. 135)

De acordo com Santo, Prestes, Vale (2006), nos anos 1930, o escolanovismo no Brasil desenvolveu-se em meio a intensas transformações sociais, políticas e econômicas. O país vivia a urbanização crescente e a expansão cafeeira, ao mesmo tempo que se prometia progresso industrial. Migrações do campo para a cidade tornaram-se comuns, impulsionadas pela busca por melhores condições de vida. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como essencial para consolidar a economia capitalista industrial, embora ainda não fosse reconhecida como um direito, mas como instrumento das burguesias. A Escola Nova, como era chamada, tinha suas raízes no liberalismo e refletia essa nova concepção educacional voltada à formação de uma sociedade produtiva e consumidora.

O Estado assumiu o papel de responsável pela educação de todos, rompendo com o modelo elitista anterior. A escolarização de massa ganhou força com os ideários de universalização e democratização do ensino fundamental e expansão nos cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia com a finalidade de atender o grande desafio da formação docente e profissional dos professores. A Escola Nova, com seus princípios de educação progressista e de participação do aluno na construção do conhecimento, também teve influência na educação amazônica. O governo federal implementou políticas educacionais para a região, buscando a integração da Amazônia com o resto do país e a promoção do desenvolvimento regional.

Foi nesse período que começaram a ser criados os Institutos de Educação em todo o país, a exemplo dos Institutos de Educação criados no Rio de Janeiro em 1932 e em São Paulo

em 1933, mais tarde incorporados as Universidades em 1935 no Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal) e em 1934 em São Paulo (Universidade de São Paulo).

O Instituto de Educação do Amazonas - IEA, teve sua oficialização em 1940 pelo Decreto-Lei 404, de 4 de março daquele ano, assinado pelo então interventor federal Álvaro Botelho Maia. Mas, a sua história teve início 88 anos antes quando o presidente da Província, Tenreiro Aranha, sancionou o Regulamento 1, de 8 de março de 1852 estabelecendo a criação de uma escola para a formação de professores.

Após diversas tentativas frustradas, a criação da Escola Normal na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, foi autorizada em 4 de novembro de 1880, por meio da Lei Provincial nº 506, que estabeleceu a criação de um Curso Normal destinado à formação de professores primários, a ser instituído ao lado do Ensino Secundário.

A partir dessa lei, foi elaborado o Regulamento nº 42, de 14 de dezembro de 1881, que oficializou a fundação da Escola Normal, cuja instalação se concretizou em 6 de março de 1882. Os dois primeiros diretores da instituição foram Epiphânio José Pedrosa e, posteriormente, Jonathas Pedrosa, que viria a se tornar governador do Estado do Amazonas. Mais tarde a Escola Normal se tornaria o conhecido Instituto de Educação do Amazonas. A figura 12 demonstra um registro do corpo docente responsável pela formação dos professores na época.

Figura 12 - Corpo docente do Instituto de Educação do Amazonas - 1882.



Fonte: Manaus entre o passado e o presente, Duarte 2009. Foto: Coleção Silvino Santos. Acervo: Museu Amazônico.

Muitas escolas consideradas tradicionais na cidade de Manaus surgiram a partir da segunda metade do século XX. A maioria dessas escolas segregavam os segmentos masculinos e femininos, quanto ao ensino secundário, era ofertado o ensino técnico para os homens e o curso de formação para professores às mulheres. Uma prática que reforça a divisão sociotécnica do trabalho sob o viés conservador e patriarcal predominante na época.

A concentração da criação de escolas na região central da cidade também sinaliza uma organização social excludente ao desconsiderar o aumento populacional oriundo do processo produtivo que se estabeleceu com a criação da Zona Franca de Manaus impulsionando a criação de diversas ocupações em áreas periféricas da cidade. Assim, a constituição da Política de Educação no Estado do Amazonas passou por diversos entraves ao se deparar com as particularidades regionais, resultando em grande desigualdade educacional no país.

Na atualidade, a educação na Amazônia enfrenta desafios como a desigualdade social, a falta de infraestrutura e a diversidade cultural, exigindo políticas educacionais específicas e a valorização da educação indígena e regional com políticas que valorizem a presença, cultura e saberes dos povos indígenas, ribeirinhos, comunidades tradicionais e pessoas em situação de migração. As demandas trazidas por esses grupos requerem políticas que apontem para a ampliação da inclusão e a democratização do acesso à educação.

Desse modo, a educação, enquanto política pública, avança de forma tímida e limitada, sem, contudo, enfrentar de maneira efetiva as expressões da questão social. Isso ocorre porque está inserida na lógica do capital, que exige a manutenção e reprodução das relações sociais da classe trabalhadora. Nesse contexto, a educação cumpre um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que busca responder às demandas sociais, contribui para preservar a ordem vigente, funcionando como um mecanismo estratégico para sustentar o sistema de produção capitalista.

3.3 Interfaces da educação entre o Brasil e a Venezuela.

Na contemporaneidade, a Política de Educação no Brasil segue os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDB). O processo de elaboração dessa legislação tem como marco central os debates iniciados no Movimento Escola Nova, que influenciaram a formulação de dispositivos fundamentais, como a definição do direito à educação e os objetivos da educação nacional estabelecidos na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Depois de um tumultuado processo de tramitação e atravessando um período histórico de conflito e turbulência social durante o período da ditadura militar a primeira LDB trouxe em seu bojo os ideais de educação pública de qualidade e democratização da educação, atribuição

aos poderes públicos a responsabilidade de garantir esse direito e estabelecendo diretrizes gerais para a administração federal do ensino, definindo assim os sistemas de ensino existentes: o sistema federal, de caráter supletivo, os sistemas estaduais e o do Distrito Federal, na época, sequer se cogitava a criação de sistemas municipais de ensino (Santos, Prestes, Vale, 2006, p. 137).

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação passou a condição de direito sendo considerado: “um direito de todos e dever do Estado e da família, [...] 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 (CF, 1988, Art. 205)”.

O Art. 205 da CF personifica a educação como um direito universal sem distinções de qualquer espécie e delega ao Estado e a família em colaboração com toda a sociedade civil a responsabilidade pela sua promoção e implementação. Com o processo de democratização vivenciado na década de 90 surgiu a necessidade de atualizar a Lei de Diretrizes e Bases, assim passou a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. A LDB é um marco na trajetória da educação no país e ratifica os ideais propostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos quando afirma que a educação deve ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (1996, Art. 2).

A constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação assinalam para os Estados e municípios a possibilidade de constituírem um sistema único de educação básica com a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, Art. 22).

Assim, sob a égide da LDB/1996 a Educação Básica no Brasil é organizada em três etapas sequenciais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a matrícula escolar tornou-se obrigatória para crianças e adolescentes com idades entre 4 e 17 anos, reforçando o papel do Estado na garantia do direito à educação.

Além das etapas regulares, a LDB também contempla diversas modalidades integradas de ensino, voltadas à inclusão e à diversidade social, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola. A seguir o quadro 3 apresenta a estrutura da Educação Básica no Brasil.

Quadro 4: Estrutura da Educação Básica no Brasil segundo a LDB - (Lei nº 9394/96).

Etapa	Faixa Etária Indicada	Duração	Identificação de Séries/Anos	Observações
Educação Infantil	0 a 5 anos	Creche (0-3 anos) Pré-escola (4-5 anos)	Não há séries formais	Primeira etapa da educação básica; não obrigatória para crianças de 0 a 3 anos. A partir dos 4 anos, é obrigatória.
Ensino Fundamental	6 a 14 anos	9 anos	1º ao 9º ano	Obrigatório. Alfabetização, letramento e desenvolvimento básico do conhecimento.
Ensino Médio	15 a 17 anos	3 anos	1ª, 2ª e 3ª séries (ou anos)	Última etapa da educação básica. Possui itinerários formativos e formação geral básica.

Fonte: Elaboração própria, extraído da LDB/1996.

No que se refere ao Ensino Médio, a estrutura dessa etapa foi significativamente reformulada a partir da Lei nº 13.415/2017, que instituiu os itinerários formativos e ampliou a carga horária mínima obrigatória, buscando flexibilizar o currículo e atender às diferentes áreas de interesse dos estudantes, conforme é possível observar no quadro 4:

Quadro 5: Itinerários formativos no Novo Ensino Médio

Eixo Estruturante	Área(s) do Conhecimento Associada(s)	Exemplos de Componentes Curriculares, Disciplinas ou Projetos Ofertados	Observações
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física	Literatura, Produção Textual, Leitura Crítica de Mídias, Comunicação Oral e Escrita, Estudos Culturais	Reforça a competência comunicativa, expressão e análise crítica de textos em diversos gêneros.
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Resolução de Problemas, Matemática Financeira, Raciocínio Lógico, Estatística Aplicada	Visa o desenvolvimento do pensamento lógico, quantitativo e aplicável à vida cotidiana.
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física, Química, Biologia	Projetos de Sustentabilidade, Investigação Científica, Corpo Humano e Saúde, Tecnologia e Meio Ambiente	Aborda fenômenos naturais, ciência e saúde por meio de projetos interdisciplinares.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História, Geografia, Filosofia, Sociologia	Cidadania e Direitos Humanos, Geopolítica, Cultura e Sociedade, Ética e Filosofia Contemporânea	Incentiva a reflexão crítica sobre sociedade, cultura, política e ética.
Formação Técnica e Profissional	Diversas áreas do conhecimento técnico e tecnológico	Administração, Informática, Agropecuária, Turismo, Logística, Enfermagem, entre outras	Varia conforme a oferta regional e parceria com instituições. Possibilita certificação técnica.

Fonte: Elaboração própria, extraído de Resolução CNE/CP nº 3/2018.

No contexto da reforma do Ensino Médio, os itinerários formativos representam a parte flexível do currículo e devem ser definidos pelas redes de ensino, considerando as demandas

locais e a capacidade de oferta de cada sistema educacional. Embora não seja exigido que todas as escolas disponibilizem a totalidade dos itinerários previstos, é obrigatório que garantam a Formação Geral Básica para todos os estudantes, assegurando os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa formação comum deve compreender, no mínimo, 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio contemplando os componentes curriculares obrigatórios e distintos entre si, como Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Física, Química, Biologia, Matemática, História, Geografia, Sociologia e Filosofia, enquanto até 1.200 horas podem ser destinadas aos Itinerários Formativos, conforme o projeto pedagógico da instituição.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 3/2018, "os itinerários formativos poderão ser organizados em componentes curriculares, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho educacional, observada a concepção de formação integral" (BRASIL, 2018, p. 10). Essa flexibilização curricular visa ampliar o protagonismo juvenil e a articulação com o mundo do trabalho, da cultura e da vida em sociedade. Cabe ressaltar que a Reforma do Ensino Médio com a alteração da grade curricular e a inclusão dos itinerários formativos foram aprovados em meio a uma série de críticas e na prática ainda não conseguiram alcançar em sua totalidade as escolas em decorrência da falta de recursos técnicos, financeiros e humanos.

No tocante aos estudantes migrantes observa-se a fragilidade no ensino de língua estrangeira, uma vez que no Estado do Amazonas, as escolas estaduais priorizam o ensino da língua inglesa e o ensino da língua japonesa em escolas específicas, além do enredamento no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que englobam os temas voltados à cidadania e direitos humanos, geopolítica, cultura e sociedade, ética e filosofia contemporânea que poderiam dialogar com uma educação intercultural.

Sob outra perspectiva a organização da educação básica na Venezuela revela forte caráter ideológico e centralizado, estruturado a partir dos princípios do chamado socialismo do século XXI e da doutrina bolivariana. A gestão educacional é centralizada, sob responsabilidade do Ministério del Poder Popular para la Educación e a Constituição da República Bolivariana da Venezuela de 1999 assegura a educação como gratuita e obrigatória até o nível médio (VENEZUELA, 1999).

A Lei Orgânica de Educação (Ley Orgánica de Educación, 2009) enfatiza o papel do Estado como principal provedor e regulador da educação, com enfoque na formação ideológica bolivariana e na participação popular (VENEZUELA, 2009). O currículo nacional é unificado e inclui conteúdos sobre a história e os valores da Revolução Bolivariana, promovendo uma

identidade nacional alinhada ao projeto político do governo. A estrutura da educação básica na Venezuela também é composta por três níveis: Educação Inicial (0 a 6 anos), Educação Primária (6 anos de duração) e Educação Média Geral ou Técnica (5 a 6 anos, dependendo da modalidade). Para melhor entendimento segue o quadro 6 apresentando a organização da estrutura da Educação Básica na Venezuela.

Quadro 6: Estrutura da Educação Básica na Venezuela.

Nível de Ensino	Faixa Etária Aproximada	Duração	Características Principais
Educação Inicial	0 a 6 anos	Até 6 anos (não obrigatória)	Divide-se em: Fase Maternal (0 a 3 anos) e Fase de Educação Pré-escolar (3 a 6 anos).
Educação Primária	6 a 12 anos	6 anos	Obrigatória e gratuita; foco na alfabetização, ciências, matemática e cidadania.
Educação Média Geral	12 a 17 anos (em média)	5 anos	Forma geral voltada à preparação cidadã e acadêmica.
Educação Média Técnica	12 a 18 anos (em média)	6 anos	Formação técnica-profissional; integra disciplinas acadêmicas e práticas específicas.

Fonte: Elaboração própria, extraído de Ley Orgánica de Educación, 2009.

A estrutura da educação básica nos países latino-americanos apresenta semelhanças quanto à obrigatoriedade e à gratuidade, mas revela diferenças significativas quanto à organização curricular, à duração dos ciclos e à gestão do sistema. No caso do Brasil e da Venezuela, tais diferenças refletem modelos político-educacionais distintos, historicamente construídos e influenciados por diferentes contextos socioeconômicos e ideológicos.

Uma diferença notável entre os dois países diz respeito ao papel do Estado na condução do sistema educacional. Enquanto o Brasil adota um modelo federativo, com partilha de responsabilidades entre União, Estados e Municípios, a Venezuela centraliza as decisões no governo nacional. Segundo Ribeiro e Oliveira (2021), “a centralização do sistema educacional venezuelano reflete o projeto político do Estado, que busca utilizar a escola como instrumento de formação cidadã voltada aos ideais revolucionários”.

No aspecto curricular, o Brasil busca equilíbrio entre conteúdos universais e competências socioemocionais, com forte influência de organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE. A Venezuela, por sua vez, incorpora em seus currículos elementos da doutrina bolivariana e valores do socialismo do século XXI, com ênfase em conteúdos voltados à identidade nacional, solidariedade e resistência ao imperialismo (PÉREZ, 2018).

Adicionalmente, os desafios enfrentados por ambos os países também diferem em escopo e intensidade. Enquanto o Brasil luta contra desigualdades regionais, analfabetismo

funcional e evasão escolar no Ensino Médio, a Venezuela enfrenta, além desses fatores, uma grave crise econômica e social que afeta diretamente a permanência dos estudantes e a infraestrutura das escolas (UNESCO, 2022). A seguir, o quadro 7 ilustra as principais características da estrutura da educação nos dois países.

Quadro 7: Quadro comparativo: Estrutura da Educação Básica – Brasil x Venezuela

Aspecto	Brasil	Venezuela
Modelo de Gestão	Federativo (União, Estados e Municípios)	Centralizado (Ministério del Poder Popular para la Educación)
Educação Inicial	0 a 5 anos (creche e pré-escola); pré-escola obrigatória a partir dos 4 anos	0 a 6 anos (Fase Maternal e Pré-escolar); não obrigatória
Ensino Fundamental / Primária	6 a 14 anos (9 anos); obrigatório e gratuito	6 a 12 anos (6 anos); obrigatório e gratuito
Ensino Médio / Média	15 a 17 anos (3 anos); obrigatório desde 2013	12 a 17/18 anos (5 anos - Geral ou 6 anos - Técnica); obrigatório
Duração Total da Educação Básica Obrigatória	13 anos (Pré-escola + Fundamental + Médio)	Até 11 ou 12 anos (Primária + Média Geral ou Técnica)
Curriculo Nacional	Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com competências e habilidades	Curriculo Bolivariano, com ênfase em cidadania, identidade nacional e ideologia
Foco Ideológico / Político	Pluralismo e neutralidade política garantidos em lei	Educação com enfoque bolivariano e socialista (Lei Orgânica de Educação, 2009)
Desafios Principais	Desigualdade regional, evasão no Ensino Médio, analfabetismo funcional	Crise estrutural, êxodo de professores, precarização física das escolas

Fonte: Elaboração própria, extraído de LDB e Ley Orgánica de Educación, 2009.

Adicionalmente, os desafios enfrentados por ambos os países também diferem em escopo e intensidade. Enquanto o Brasil luta contra desigualdades regionais, analfabetismo funcional e evasão escolar no Ensino Médio, a Venezuela enfrenta, além desses fatores, uma grave crise econômica e social que afeta diretamente a permanência dos estudantes e a infraestrutura das escolas (UNESCO, 2022).

Assim, embora ambos os países reconheçam a educação básica como direito universal, os caminhos escolhidos para sua implementação revelam projetos de sociedade distintos, com impactos diversos na qualidade e equidade do ensino ofertado como é possível observar na fala dos diretores.

Os alunos com um processo de aprendizado é porque vem de uma realidade diferente, uma metodologia diferente conteúdo diferente. Vamos ter diferentes períodos diferente aqui. Nós trabalhamos bimestralmente, lá eles trabalham... Lá, o atendimento deles na escola é... é semestral, então eles, ele passa um pouco de tudo. O processo bem diferenciado, então uma maior dificuldade é essa, né? É a

adaptação deles, é o nosso processo de funcionamento também no ano eletivo. Logo, ele supera (Diretor B, pesquisa de campo, 2024).

Isso, muitos não têm ainda (Documentação escolar comprobatória). Estão correndo atrás, faltam muitos documentos. Transferência das escolas. A gente tem que fazer uma conversão de notas. A série que eles estão lá não é a mesma, não é compatível com a série aqui. Tem toda uma situação complicada em documentação (Diretor C, pesquisa de campo, 2024).

Na fala dos diretores é evidenciada a diferença estrutural no escopo da educação básica e a necessidade da aplicação de estratégias para o nivelamento do nível escolar dos estudantes. O Decreto nº 39.317 de 2018 (Amazonas, 2018), a Resolução nº 01, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020) e a Lei nº 7.089, de 30 de setembro de 2024 (Amazonas, 2024) preconizam que as provas devam ser aplicadas na língua materna dos estudantes refugiados, porém não temos evidências sobre o cumprimento ou não das normativas.

Dito isto, vejamos como é operacionalizada a Política de Educação no Estado do Amazonas na atualidade. A responsabilidade pela gestão e execução dessa política cabe a Secretaria de Estado de Educação e Desporto, fundada em 1946, através da Lei 1.596, de 05/01/1946, com denominação de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Com a Lei 12, de 09/05/1953, sofreu a primeira alteração em sua nomenclatura, recebendo o nome de Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. Ainda no mesmo ano, com a Lei 65, de 21/07/1953, recebeu a denominação de Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social.

Após dois anos, sob a Lei 108, de 23/12/1955, recebeu o nome de Secretaria de Educação e Cultura. A nova alteração só ocorreu 46 anos mais tarde, com a Lei 2.032, de 02/05/1991, quando recebeu o nome de Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. A denominação atual, de Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEDUC), veio com a Lei 2.600, de 04/02/2000.

São competências da SEDUC/AM: formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação; a execução da Educação Básica: ensino fundamental e médio e modalidades de ensino; a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino.

Em 2011, por meio da Lei Estadual N.º 3.642 foram criadas as Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs), coparticipes das atividades realizadas pela SEDUC nas ações de supervisão escolar desenvolvidas por meio da Coordenação Adjunta Pedagógica e Assessoramento Técnico Administrativo prestado diretamente às escolas estaduais.

Embora a SEDUC/AM tenha sido criada em 1946, o primeiro Plano Estadual de Educação do Amazonas só foi instituído em 7 de julho de 2008, por meio da Lei nº 3.268,

estabelecendo diretrizes para a política educacional do estado com vigência de dez anos. o plano estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no estado. O PEE/AM foi concluído com um total de 22 metas e 323 estratégias, visando orientar o desenvolvimento educacional de forma abrangente e estruturada. Esse plano representou um marco na consolidação de metas específicas para a educação amazonense.

Posteriormente, em 26 de junho de 2015, foi aprovada a Lei nº 4.183, que instituiu o segundo PEE/AM, também com validade de dez anos, em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014), visando à continuidade das ações e à ampliação das estratégias para a melhoria da qualidade educacional no estado.

O PEE/AM (2015–2025) estabeleceu 21 metas para orientar a política educacional do estado ao longo de uma década. Essas metas abrangem diversas áreas, incluindo educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial, alfabetização, educação em tempo integral, qualidade do ensino, escolaridade média, educação de jovens e adultos, educação profissional, ensino superior, formação e valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e financiamento da educação.

Cada uma dessas metas é acompanhada por um conjunto de estratégias específicas, detalhadas no Anexo Único da Lei nº 4.183/2015, que aprovou o PEE-AM. Essas estratégias visam operacionalizar as metas estabelecidas, promovendo ações concretas para alcançar os objetivos propostos.

No que se refere ao respeito pela diversidade, cabe destacar ainda os seguintes princípios elencados no Art. 3º da LDB:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996).

Ao longo dos anos a LDB sofreu diversas alterações por intermédio de ementas e projetos de lei no sentido da ampliação de direitos dos distintos grupos sociais. Essa perspectiva apresenta avanços significativos e norteia a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE e os Planos Estaduais de Educação – PEE, em todo o país. Vale ressaltar que o PNE, aprovado em 25 de junho de 2014 pela Lei nº 13.005, não menciona diretriz ou meta específica relacionada à população migrante, mas apresenta entre suas diretrizes: “universalização do

atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (PNE, 2014, Art. 2).

Os princípios de universalização de direitos, promoção da cidadania e combate a qualquer forma de discriminação elencados no PNE/2014 comungam com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e contribuem para a formação de uma cultura de paz e justiça social entre os povos. Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas – PEE/AM, elaborado em conformidade com o Plano Nacional de Educação e avaliado pelo Ministério da Educação, foi aprovado pela Lei nº 4183 de 26 de junho de 2015, e propõe o desenvolvimento de diretrizes, metas e ações estratégicas para o atendimento educacional incluindo a diversidade étnica e multicultural da população como uma diretriz conforme menciona o Art. 2:

“III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (PEE, 2015, Art. 2).

Desse modo, os documentos e legislações citadas apontam para uma lógica de alteridade, respeito pela diversidade e inclusão social isenta de qualquer forma de discriminação. A escola por sua vez é o instrumento pelo qual deveria se concretizar esses objetivos, uma vez que, precisa seguir as diretrizes e demais orientações definidas pelo Ministério de Educação e atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação e ao Plano Nacional e Estadual de Educação no que tange a sua finalidade de contribuir para o pleno desenvolvimento do educando e o exercício da cidadania (LDB, 1996, Art. 2º) independentemente da nacionalidade, uma vez que a educação é um direito de todos.

Nessa perspectiva a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas instituiu, por meio da Instrução Normativa Nº001/2019, as orientações para que todos os migrantes, residentes fronteiriços, apátridas e/ou refugiados tenham sua matrícula efetivada, desde que haja vagas na unidade escolar solicitada, com orientação sobre emissão de documentação de identificação e comprovação de nível escolar como é observado na fala do diretor B.

Nós tivemos orientação, nós tivemos documentos formalizando. É a regulamentação dos documentos que eles trazem, né? Porque, como já foi falado anteriormente, é diferente. A metodologia do processo de ensino deles é semestral. Aqui é bimestral, é período de férias. então teve que ser avaliado, né? pela nossa Secretaria. E a nossa Secretaria ela passou normativa que regulamenta. Essa questão de nota dos alunos venezuelanos, né? E, quando necessário, fazer as adequações (Diretor B, pesquisa de campo, 2024).

Porém, para além da inclusão na rede escolar com a efetivação da matrícula é importante refletir sobre os impactos e desafios em acolher e ensinar crianças e adolescentes migrantes, posto que, as diferenças culturais e linguísticas podem favorecer processos sociais excludentes. No próximo tópico apresentaremos a relação entre as configurações da educação no Brasil e na Venezuela e como é vivenciada no cotidiano escolar sob a ótica dos diretores escolares participantes dessa pesquisa.

3.4 "Eles não são diferentes de ninguém": percepção da gestão escolar na inclusão de migrantes venezuelanos nas escolas públicas de Manaus.

As particularidades que compõe a dimensão da inclusão de estudantes venezuelanos nas escolas brasileiras e na realidade amazônica é quase como descascar um fruto conhecido, mas ainda não degustado, é preciso retirar com delicadeza cada camada para sentir a textura, o sabor e o cheiro, sem pressa e com respeito pelo novo que há de se revelar. Nesse sentido a pesquisa documental iniciada em fevereiro de 2024 contribuiu grandemente para dar visibilidade ao fenômeno da migração no contexto escolar.

Em 2024, a rede estadual de ensino do Amazonas (SEDUC/AM) registrou a matrícula de 4.778 estudantes venezuelanos, distribuídos entre os diversos segmentos da educação básica, conforme demonstrado na tabela 2.

Tabela 2: Total de Alunos Venezuelanos por Ensino

Ensino	Capital
Anos Iniciais	1325
Anos Finais	1747
Ensino Médio	1528
EJA	111
Especial	15
Projeto Avançar	52
Total Geral	4778

Fonte: GEPES/SIGEAM, 2024.

No que tange a distribuição geográfica, a divisão estrutural empregada pela SEDUC/AM com a divisão de escolas por Coordenadoria destaca-se um expressivo quantitativo nas zonas centro Sul e Centro Oeste como revela a tabela 3.

Tabela 3: Total de alunos venezuelanos matriculados por Coordenadoria Distrital de Educação.

Zona	Coordenadoria Distrital de Educação (CDE)	Número de crianças migrantes matriculadas
------	---	---

Centro Sul	01	765
Sul	02	702
Centro Sul e Centro Oeste	03	1045
Oeste	04	538
Leste	05	562
Norte	06	735
Norte	07	431
TOTAL		4778

Fonte: GEPES/SIGEAM, 2024.

A tabela 3 demonstra que a Coordenadoria Distrital de Educação (CDE 3), localizada na Zona Centro Sul e Centro Oeste possuía o maior número de matrículas de estudantes venezuelanos matriculados no ano de 2024, cerca de 1.045. Todavia, em razão da proximidade e facilidade de acesso junto a CDE 5, situada na Zona Leste, optou-se por realizar a pesquisa nas escolas desta região. A CDE 5 é composta por 35 escolas e deste universo 25 ofertam o Ensino Médio. Durante a abordagem para a pesquisa, 3 diretores desta área concordaram em participar da pesquisa e relatar os desafios e estratégias que empregam para efetivar o direito a educação da população migrante venezuelana.

No decorrer das entrevistas abordamos temas tais como: matrículas, comunicação, demandas e estratégias pedagógicas, entre outros que são relevantes para a compreensão acerca da atuação destes profissionais frente a inclusão dos migrantes.

3.4.1 Acesso à matrícula

No tocante ao acesso à matrícula nas escolas estaduais, a Instrução Normativa Nº001/2019/SEDUC/AM, orienta que todos os migrantes sejam matriculados desde que haja vagas na unidade escolar solicitada, com a orientação sobre a emissão de documentação de identificação e comprovação de nível escolar.

A lista dos documentos solicitado incluem: a) Comprovante de escolaridade original: guia de transferência, Histórico Escolar, Declaração de transferência (com validade de 30 dias) – caso o candidato venha da rede particular, federal, de outro estado ou municipal do interior do estado; b) Certidão de nascimento (original e cópia); c) CPF e RG (original e cópia) ou Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM); d) Duas fotos 3X4 recentes do estudante; e) Documento de identificação com foto (original e cópia) do responsável pela matrícula do estudante menor de 18 anos (SEDUC, 2024). Quanto ao acesso à matrícula, os participantes responderam:

Da mesma forma que os outros agentes, é solicitado os documentos mesmo de matrícula. Quando as mães é... não sabe, a gente orienta onde elas conseguem, quando vem perguntar sobre Bolsa-Família, sobre Pé-de-Meia, encaminha os documentos, escreve direitinho para eles onde é o CRAS. [...] Para aqueles que não tinham (documentos), indicamos é... associações, né? que atende, eu trouxe a Assistente Social da Coordenadoria para dar um direcionamento por onde eles começaram. Foi esses os passos (Diretor A, pesquisa de campo, 2024).

Eles, acontecem dentro da rede, naturalmente como um todo, com os alunos brasileiros o que a gente atenta é pra documentação que eles apresentam, né? Porque alguns já tem uma regulamentação e aí a gente segue, segue a regulamentação. Se houver necessidade, tenha regras. Reclassificação, né? Para aproveitar o? Histórico que o aluno traz do outro país (Diretor B, pesquisa de campo, 2024).

Eles vêm matriculados normal. Eles solicitam carta de matrícula, pelo sistema, e a matrícula deles é normal. Não vem encaminhada não, é pelo sistema mesmo (Diretor C, pesquisa de campo, 2024).

Observamos que os diretores têm conhecimento da normativa e seguem as orientações propostas, o que não exime de encontrar desafios para a efetivação da matrícula. Quando indagados, os diretores destacam a documentação incompleta e dificuldade de compreensão em virtude da diferença do idioma como os pontos de maior dificuldade. O que exige a criação de estratégias para a orientação quanto a aquisição dos documentos como o encaminhamento para o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS ou a solicitação de atendimento pela Assistente Social da Coordenadoria.

Outro fato é a busca de informações por Programas de transferência de renda como o Bolsa-Família e o Pé-de-Meia¹⁶, as histórias de vida desses estudantes e suas famílias demonstram que a educação não é o único direito que eles buscam no Brasil, às vezes a educação cumpre o papel de conduzir para o acesso a outras Políticas Sociais. A comunicação da equipe escolar com os pais/responsáveis ainda é um dos maiores desafios como relatam os diretores A e C, cabendo destacar algumas iniciativas adotadas pelos participantes.

Eu pedia para que elas montassem uma prancheta como eu fazia com autismo, prancheta da comunicação. E aí eu disse: vamos ter que pesquisar e falei para o professor [...] de inglês. Professor, eu preciso de algumas nuvenzinhas com uma fala que tá na linguagem deles. Embaixo vai estar o português e aí vai estar a imagem. Eles vão internalizar o documento que a secretária está falando. [...] E aí as meninas fizeram isso quando chegava, né? Realmente as mães que não se entendiam no início. Elas apresentavam, por exemplo, RG, identidade, não é? o que que era aquilo? Estava lá. “Fotinha” do RG. Você vai olhar para a mãe, ela vai, e tava o RG, em espanhol. E

¹⁶ O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados no Ensino Médio público beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). O programa funciona como uma poupança para promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes nessa etapa de ensino. Seu objetivo é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de fomentar a inclusão educacional e estimular a mobilidade social. (Ministério da Educação, 2025). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>).

aí na hora que eu já falava a língua dela, aí eu dizia, Brasil, RG, mãe, olhe para cá, RG. Então, foi legal porque eles fizeram isso, hoje eles já trazem todos os documentos, CPF, RG (Diretor A, pesquisa de campo, 2024).

Geralmente a gente pede ajuda do filho, né, que é o que fala mais para explicar direito, para traduzir um pouco, ou então eles falarem mais devagar. Então assim, eu entendo um pouquinho, muito pouco, básico, né? Então assim, dá pra ir. Aí eu vou falando e pergunto se é isso que eles desejam. Às vezes o próprio filho, né, traduz, né?!, o que o pai quer, mas eles dificilmente vêm, viu? Pouquíssimos pais deles vem (Diretor C, pesquisa de campo, 2024).

Conforme os relatos, o uso de imagens e palavras simples se assemelham aquelas utilizadas na Educação Especial no processo de comunicação e alfabetização e apresentou resultados positivos segundo a fala do participante. Em outras situações, a alternativa utilizada foi o auxílio dos próprios estudantes venezuelanos para a tradução junto aos seus pais. Vale ressaltar que embora o Brasil tenha maior proximidade com os países da América Latina o idioma predominante na grade curricular da educação básica consta como sendo a língua inglesa.

3.4.2 Demandas e estratégias pedagógicas.

A diferença do idioma, a fragilidade do ensino da língua espanhola e a escassez de professores com formação nesse idioma somam-se a outros fatores, como a infrequência escolar e a relação entre professor e aluno, como relatou o diretor C: “eles não entendem muito bem o que o professor explica, às vezes eles reclamam um pouco, que eles não entendem e não se fazem entender. Então tem essa dificuldade da linguagem.”

Tais dificuldades têm sido apontadas como desafios centrais no processo de escolarização de estudantes migrantes, sobretudo quando há ausência de políticas linguísticas específicas ou formação de professores para lidar com a diversidade linguística e cultural no ambiente escolar. Como destacam Carrijo e Barbosa (2020, p. 10), “a barreira da língua, a ausência de tradutores e a falta de formação dos profissionais da educação sobre a temática migratória constituem entraves significativos à inclusão escolar dos estudantes migrantes”.

Outros fatores também foram destacados, entre os quais o cumprimento de prazos para a entrega das atividades e infrequência, conforme relatado na fala dos diretores.

Eu tenho que estar acompanhando, entendeu? Para que eles entreguem as atividades em dias. Tem que chamar o responsável, chama o responsável. Se ele se tornar infrequentes, se faltarem mais de 3, 4 dias. Responsável foi notificado. A gente tem um bom acompanhamento, não só dos venezuelanos, todos os alunos da escola, eles têm essa preocupação, né? (Diretor A, pesquisa de campo, 2024)

Do resultado bimestral dele, tem que ficar atento se ele tem dificuldade com o relato do professor, e aí a gente chama esse aluno, chama esse responsável e pede um suporte. Apoio da família porque a família apoia bastante essa questão também. Então a gente consegue. Na verdade, eles não têm uma dificuldade de rendimento. A

dificuldade deles, né? No diálogo, é a convivência, mas eles superam facilmente (Diretor B, pesquisa de campo, 2024)

De um modo geral, os diretores relataram um bom rendimento e acompanhamento escolar dos estudantes, assim como a superação das situações de infrequência com o apoio da família. Ressalta-se que não foram disponibilizados dados específicos quanto ao rendimento escolar de estudantes migrantes venezuelanos na SEDUC//AM. O levantamento nas bases de dados oficiais do MEC, Censo Escolar/Inep demonstrou a ausência de informações quanto a quantidade de matrículas de alunos migrantes, taxas de evasão específicas desse grupo e rendimento escolar (aprovação, notas, aprendizado) desses estudantes.

Destaca-se a iniciativa de instituições como OIM, UNICEF no desenvolvimento de pesquisas e consultas em relação ao acesso à matrícula e permanência na escola. Ainda que de modo pontual, essas pesquisas evidenciam profundas desigualdades no acesso à educação por parte dos estudantes migrantes no Brasil, assim como desafios significativos de inclusão sem, contudo, apresentar dados quantitativos sobre rendimento escolar (desempenho acadêmico, taxas de aprovação/reprovação, evasão detalhada). Essa carência de dados dificulta uma avaliação aprofundada das condições educacionais desse grupo, indicando uma área crítica para futuras investigações e formulação de políticas públicas.

No tocante aos relatos de infrequência e rendimento escolar, os diretores sinalizaram estratégias voltadas para simplificar a comunicação e incentivar o desenvolvimento integral estudantes por meio do reconhecimento escolar com orientação da SEDUC/AM, bem como a intervenção do Programa Busca Ativa como apresentado no quadro 8:

Quadro 8: Estratégias adotadas pelos diretores escolares

Categoria	Relatos dos participantes
Reconhecimento	Deixa-me ver se eu vou saber responder essa pergunta sobre o destaque é quando ele diz, por exemplo, né? Como a gente sempre premia os alunos, destaque é bimestre passado, né? E o retrasado, justamente. O aluno destaque foi os alunos venezuelanos, né? [...]Mas aí a gente presenteia, dar o certificado direitinho, coloca a medalha e eu percebi que eles ficaram mais entusiasmados (Diretor A, pesquisa de campo, 2024).
Comunicação linguística	Tentamos minimizar essa questão, nós sempre mantermos na mesma sala 1 a 2 venezuelanos, porque eles conseguem dar esse suporte pro outro, né? Aquele que tá tendo uma facilidade no idioma, no aprendizado, ele consegue dar suporte ao aluno e é acompanhar mesmo os alunos individualmente a partir do resultado (Diretor B. pesquisa de campo, 2024).
Programas e projetos	Sim, sim A gente faz a busca ativa. Quando eles começam a faltar muito, a gente faz a busca ativa até pra ver o que está acontecendo. Saber, né, no caso da menina que está faltando, aí a gente já descobriu que ela estava com malária (Diretor C. pesquisa de campo, 2024).

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2024.

Durante todas as entrevistas, os participantes trouxeram a diferença linguística e a comunicação como questões-chave para o desenvolvimento do processo escolar dos estudantes venezuelanos. Para Silva (2022), a mudança de um país para o outro não significa apenas atravessar uma fronteira¹⁷ física e geográfica, isso implica também ao migrante a necessidade de atravessar as fronteiras culturais e linguísticas. A fronteira poderá dividir duas culturas distintas, ou gerar a interação entre elas resultando numa cultura híbrida moldada pela mistura de duas culturas, sem, no entanto, perder a cultura tradicional, o que vai definir é o convívio no cotidiano das pessoas que estão no mesmo ambiente.

Como estratégia para a infrequência, os participantes têm sinalizado o Programa Busca Ativa Escolar, uma iniciativa lançada no Brasil em 2017 pela UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). Trata-se de uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica gratuita, destinada a apoiar estados e municípios na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão escolar (UNICEF Brasil, 2022).

A plataforma permite que diferentes setores públicos, como Educação, Saúde e Assistência Social, atuem de forma integrada para garantir o direito à educação de crianças e adolescentes. O principal objetivo da Busca Ativa Escolar é combater a exclusão escolar, promovendo a (re)matrícula e a permanência de crianças e adolescentes no sistema educacional. Vale ressaltar que não é um programa exclusivo para estudantes em situação de migração, porém comunga com a proteção dos direitos humanos previsto na DUDH e demais legislações de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes.

3.4.3 Migração, questões familiares e demandas sociais na dinâmica escolar

Outro aspecto recorrente nas entrevistas são as questões familiares decorrentes do processo migratório que envolvem desde as limitações financeiras à separação compulsória das famílias. É comum o relato de que parte dos parentes migra para Manaus, enquanto o restante permanece na Venezuela ou a permanência de uma parte da família na cidade de

¹⁷¹⁷ Os antropólogos enfocam o problema da fronteira em suas implicações simbólicas, identitária e culturais. Os geógrafos constroem o conceito a partir da categoria espaço, ainda que, de um ângulo crítico, seja considerado um produto social. Os economistas partem das relações entre rendimento do trabalho ou do capital, produtividade e renda diferencial. Os historiadores mostram as relações entre momentos diferentes do tempo. Os sociólogos focalizam a fronteira em termos da crítica da estrutura e da dinâmica social (Silva, 2022, p. 152).

Manaus, enquanto um dos responsáveis migra para outros Estados em busca de emprego apara prover as necessidades do grupo familiar, como relatado pelos diretores:

O que me preocupa é esses casos em que a família viaja muito a trabalho. Aí a família tem deixado a desejar. Porque eu tenho montado estratégia, eu trago para eles. Ou é quando eu trago palestra, eu trago o dia do corte de cabelo, de pintura, de massagem, de tudo, mas é raramente eles aparecem os pais dos venezuelanos e os outros eu ainda consigo abordar um pouco (Diretor A, pesquisa de campo, 2024).

Eles escondem [...], pelo menos eu vejo que às vezes, está só com a mãe, porque o pai está por outro canto procurando trabalho, às vezes veio com a avó, aí veio com o irmão mais velho, a família ficou lá. Então, essa é a maior informação deles, assim, família mesmo (Diretor C, pesquisa de campo, 2024).

A fragmentação da família é um aspecto que tem impactado a vida escolar dos estudantes venezuelanos exigindo a vivência de uma dupla condição, a de ser criança ou adolescente, sujeito de direitos em processo de desenvolvimento e ao mesmo tempo responsável por suas escolhas e atos dentro do ambiente escolar sem o suporte de um adulto. Por outro lado, há que se considerar que os impactos gerados pelo sistema capitalista nos processos migratórios impulsionam a mobilidade humana em torno das questões econômicas promovendo mudanças na dinâmica das relações sociais e familiares.

Gomes (2019) destaca que, diante da ausência de estruturas familiares estáveis, a escola frequentemente se torna o principal espaço de acolhimento e socialização, acumulando funções que ultrapassam o campo pedagógico. Por outro lado, é fundamental considerar que os impactos gerados pelo sistema capitalista nos processos migratórios impulsionam a mobilidade humana em torno das questões econômicas, promovendo profundas mudanças nas dinâmicas sociais e familiares. Como afirma Sassen (2007), o sistema capitalista global cria condições estruturais que forçam populações vulneráveis a se deslocarem, desestabilizando os vínculos familiares e comunitários em nome da sobrevivência econômica.

Além disso, outros relatos demonstram a situação de vulnerabilidade em que muitos estudantes se encontram, vivendo em condições de privação de alimentos e vestuário, com pouca ou nenhuma renda impactando diretamente nas questões sociais e emocionais podendo afetar o desenvolvimento biopsicossocial e a vida escolar tal como percebido no relato dos diretores:

Eu recebi uma mãe venezuelana querendo pedir ajuda para a aluna [...] porque quando eles vieram da Venezuela, né? De um momento trágico, sem o pai que abandonou também, chegaram aqui tendo que se virar, ela, sendo a irmã mais velha, tendo que cuidar dos pequeninhos, sem geladeira, sem nada, faz a comida cedo, deixa no local, perto de barro que é mais frio para comida não estragar. E aí, a mãe veio me contar

que ela estava se sentindo feia, querendo se suicidar, e aí ela estava preocupada porque ela estava com boas notas, queria muito a minha ajuda, [...]. E aí, então, eu fui chamar ela, respeitando o momento da fala dela, tudo, mas ela me entende e eu entendo ela, é só questão de falar de forma pausada. Para resgatar a autoestima dela, eu disse pra ela que a partir daquele momento eu precisava dela para me ajudar na escola. Eu tinha muitas demandas, eu queria que ela assumisse uma que era dentro do Grêmio, ser colaboradora para a gente buscar melhoria para a escola. Graças a Deus ela melhorou muito a autoestima, a mãe dela veio depois de 10 dias e falou: diretora, muito obrigada. elas queriam muito saber como fazer o Enem. Eu trouxe a equipe do Grêmio, que eu criei para fazer a inscrição deles. e dizer, olha só você não está só, nós vamos ter que fazer isso juntos. Então, graças a Deus é assim. Sentimos que resgatamos ela, porque ela estava faltando bastante parou de faltar, agora [...] está todo dia na escola (Diretor A, pesquisa de campo, 2024).

Outro relato substancial demonstra a dificuldade de famílias mononucleares na educação e cuidado dos filhos impactando na manutenção das necessidades básicas como alimentação e vestuário.

Nós tivemos um problema com a menina, por conta de roupa, né? mas ela me explicou a situação aí, que a gente veio entender, e a mãe veio com o chinelo rasgado. Aí, fiquei com a meu coração partido, porque, assim, me senti culpada por estar cobrando sem saber a condição, né. Assim, trouxe o chinelo dela rasgado, porque era o único que ela tinha, o sapato que ela tem, tava rasgado, mas que era dividido, tipo assim, mesmo o sapato, vários usam. Então, quem sai primeiro, vai com o sapato. E aí, ela falou: a gente não come, tem três dias que a gente não come, só resta de comida, os vizinhos dão, o que sobra (Diretor C, pesquisa de campo, 2024).

Os relatos dos participantes descrevem a dura realidade de muitos estudantes venezuelanos que além de enfrentar o desafio para a inclusão escolar, vivenciam a violação de outros direitos básicos como a alimentação, a saúde e a habitação. Dados da Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) revelaram que pelo menos 33 mil refugiados vivem abaixo da linha da pobreza na cidade de Manaus, sendo a grande maioria formada por venezuelanos. Informações da Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Cidadania (Semasc) da Prefeitura de Manaus demonstraram que existem 44,8 mil pessoas migrantes inscritas no CadÚnico, em situação de vulnerabilidade social, destas, 42.527 são venezuelanos (SANTOS, 2025).

Os dados informados demonstram que mesmo com uma legislação avançada em relação à proteção internacional, a inserção dos refugiados no mercado de trabalho ainda é um grande desafio enfrentado pelo Ministério do Trabalho e organizações como a ACNUR. A questão do idioma e a validade dos diplomas de ensino superior, que precisam ser novamente avaliados pelos entes educacionais do país destacam-se como um dos principais obstáculos enfrentados pelas famílias venezuelanas no Brasil. Todos esses fatores contribuem para a inserção na informalidade e situações de subemprego que só acentuam a vulnerabilidade social e refletem a desigualdade no espaço escolar (SANTOS, 2025).

Além dos fatores sociais e econômicos destacamos também a consequência para a saúde mental e emocional como a baixa autoestima e os pensamentos suicidas. Como apontam Silva e Ribeiro (2021),

[...]as crianças e adolescentes migrantes, especialmente os que vivenciam o deslocamento forçado, estão submetidos a múltiplas formas de vulnerabilidade, que incluem desde a insegurança alimentar até impactos profundos em sua saúde emocional, exigindo respostas intersetoriais e sensíveis às suas especificidades (Silva e Ribeiro (2021, p. 9)).

Esses relatos demonstram que para além do acesso à matrícula, a inclusão nas salas de aula e a adaptação pedagógica, também se faz necessário um olhar humano, suporte técnico com profissionais do Serviço Social e da Psicologia no ambiente escolar e a implementação de políticas públicas que assegurem a proteção integral das crianças e adolescentes. As situações descritas ilustram a face mais perversa do que é ser uma criança ou adolescente vivenciando um processo de migração forçada.

3.4.4 Educação e interculturalidade

No contexto de inúmeros desafios consideramos a interculturalidade como uma importante alternativa para o processo de inclusão dos estudantes venezuelanos. De acordo com Fleuri (2018):

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma 43 Reinaldo Matias Fleuri ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a “transitividade cognitiva”, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária (Fleuri, 2028, p. 43 - 44).

No Estado do Amazonas destaca-se, por exemplo, a influência da cultura japonesa em meados da década de 20, quando migraram para o município de Parintins e empreenderam a produção de juta e malva em uma época que Estado do Amazonas sofria com o declínio do ciclo da borracha e necessitava desenvolver outras formas de cultivo (Barbosa e Weil, 2023)

A sequência temporal da fixação dos japoneses demonstra que inicialmente foram firmados acordos internacionais para o incentivo da migração japonesa para o Estado do Amazonas, em sequência a criação de uma associação com a finalidade de ofertar atividades

culturais e educacionais para a formação dos cidadãos japoneses e posteriormente a fundação de uma escola estadual, ou seja, um processo planejado de inclusão escolar.

Assim, verifica-se que uma das tentativas em promover a interculturalidade entre o Japão e o Brasil no município de Parintins se deu por meio da educação.

No tocante aos estudantes venezuelanos a pesquisa de campo demonstrou a elaboração de estratégias pelos diretores para fomentar a interculturalidade no ambiente escolar a partir das suas perspectivas e experiências pregressas na convivência com migrantes como é possível observar no relato dos diretores:

Sim, os professores fizeram isso dentro da sala, né? Justamente para ver o que ele sabe, porque todo mundo tem os seus conhecimentos prévios, traz algo consigo, não é? A gente também queria entrar na cultura deles, conhecer um pouco, e aí teve a professora que fez um trabalho, né? Do projeto de vida onde o primeiro foi sobre a culinária deles, né? Pra gente saber é aí eu trouxe eles na cozinha para saber o que de fato eles conheciam da nossa cultura. [...]Chamei professor de artes pra gente criar um projeto, né? De teatro na escola onde inserir é eles. E aí, esse aluno que veio ainda agorinha aqui um poder melhor. É que justamente quer colocar no grupo a partir de amanhã inicia os ensaios dessa peça teatral onde vai estar inserido a cultura venezuelana (Diretor A, pesquisa de campo, 2024).

Não, nós não temos essa aí não tivemos. Essa, essa estratégia, essa convivência, mas eles participam ativamente das atividades. É de literatura, de arte. E eles têm um ótimo aprendizado e um bom rendimento em cima dessas questões nas danças, né? Na...Na... poesia que nós temos uma programação de arte e literatura que a gente trabalha os países, nós trabalhamos a Venezuela no ano passado, então tem. A gente não tem esse, essa diferença entre uma cultura e outra a gente procura abranger todas, como toda a cultura brasileira. Cultura mundial é trabalhado. Outras, não só a Venezuela (Diretor C, pesquisa de campo, 2024).

Uma educação intercultural implica em repensar o sistema educacional moldado pela classe dominante que desenvolve claramente um projeto que não valoriza as diferenças étnicas, culturais e religiosas. O desafio está em estabelecer um projeto educativo com a intenção de pensar as questões culturais a partir de uma perspectiva multidisciplinar, promovendo a relação entre pessoas de culturas diferentes, adaptando uma nova proposta educativa em seus currículos pedagógicos.

Quanto às ações e estratégias adotadas pela Rede Estadual de Educação voltadas a formação e orientação das equipes escolares para o acolhimento dos estudantes venezuelanos e adaptações nos procedimentos pedagógicos que considerem a diversidade cultural e escolar não foi observada uma ação ordenada e consolidada para o público escolar migrante, como consta no relato dos diretores:

(Respiração profunda) Só me chamaram, nós diretores. Falaram que a gente vai receber esse público e aí a gente tem que ter paciência que a gente não tem muito, é professor, mais de língua espanhola na rede. Então, a escola tem que montar a sua estratégia, foi o que eu fiz (Diretor A, pesquisa de campo, 2024).

Olha, formação, não teve, não. Não que eu saiba. A orientação que eles dão é pra gente também acolher, não mandar embora, tentar resolver na própria escola, questão da documentação. E se for alguma coisa que a escola tenha dúvida e que não nos compete resolver, encaminhar pra Secretaria, pra Coordenadoria (Diretor C, pesquisa de campo, 2024).

Apesar da ausência de ações e estratégias institucionais claramente voltadas às questões pedagógicas, os relatos evidenciam a criatividade e o protagonismo dos diretores na implementação de iniciativas próprias. Por meio de diferentes abordagens, esses gestores têm buscado soluções tanto para o acolhimento dos estudantes migrantes quanto para o enfrentamento dos desafios pedagógicos que surgem no cotidiano escolar, como foi demonstrado nas entrevistas realizadas.

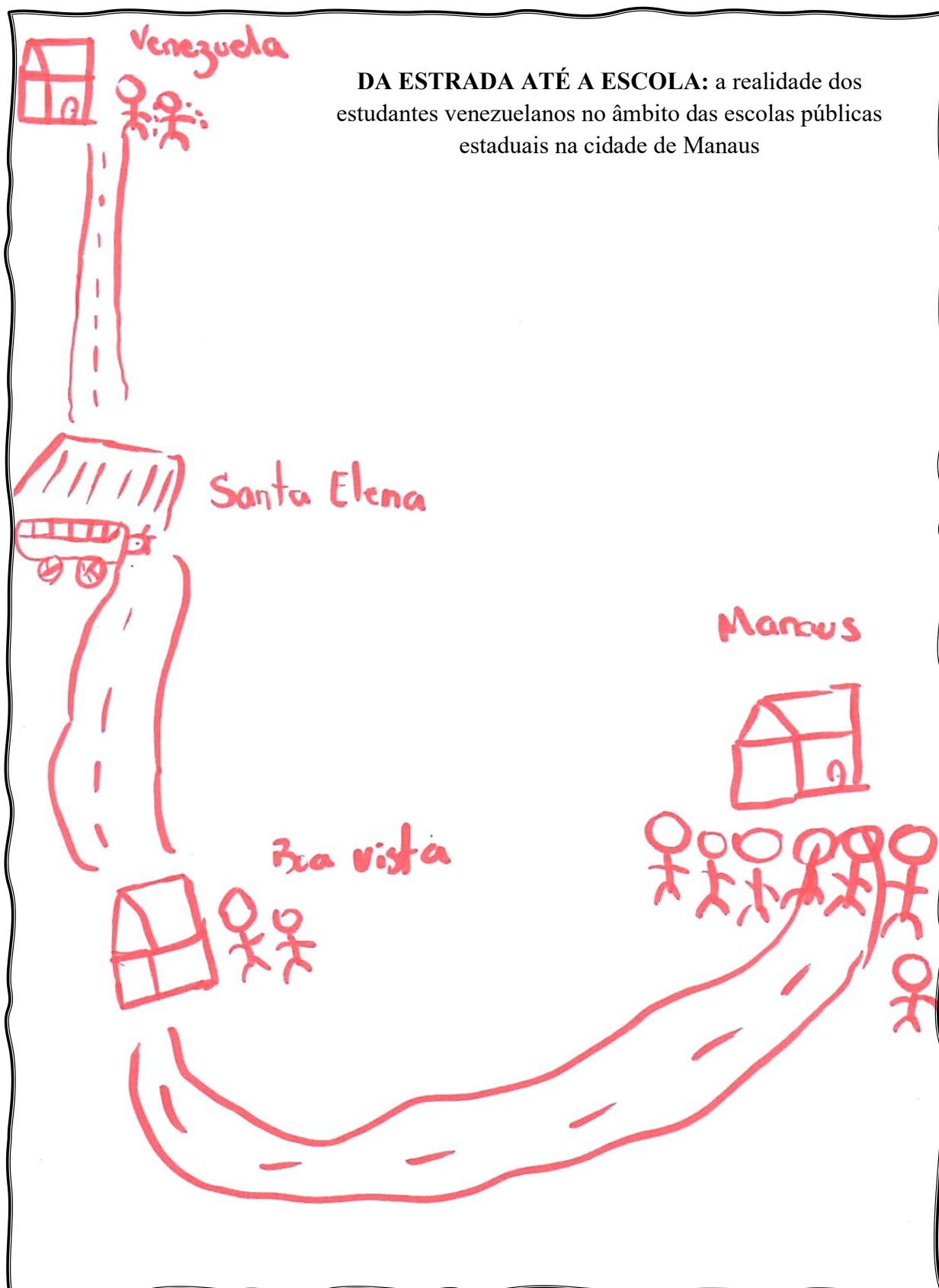
De outro modo, embora o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE-AM) 2015–2025 estabeleça diretrizes e estratégias voltadas à promoção da diversidade, com ênfase na inclusão social, cultural e educacional de grupos historicamente vulnerabilizados, por reproduzir em grande parte as propostas do Plano Nacional de Educação, ainda carece de estratégias específicas voltadas à formação de professores para o enfrentamento das questões relacionadas à diversidade étnico-racial.

Assim, para que seja possível a promoção de uma pedagogia na perspectiva intercultural, com base em uma experiência mais profunda e complexa de interação que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito, são necessárias algumas mudanças no sistema escolar, além da requalificação do corpo docente, reelaboração de livros didáticos e na adaptação e estruturação do próprio ambiente escolar.

Em contraponto a percepção da gestão escolar quanto ao processo de inclusão dos estudantes migrantes venezuelanos nas escolas estaduais da cidade de Manaus apresentamos a partir do próximo capítulo a percepção dos principais interlocutores desta pesquisa por meio da fala dos próprios estudantes, na qual eles retratam a sua trajetória migratória da Venezuela até a chegada em Manaus, os desafios encontrados no processo escolar atual e seus projetos e perspectivas futuras.

CAPÍTULO 4

Figura 13 - Trajetória da Venezuela até o Brasil

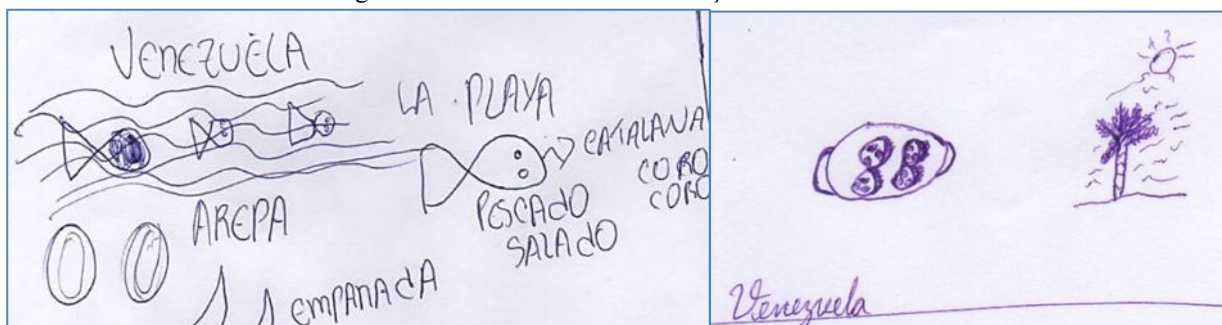


DA ESTRADA ATÉ A ESCOLA: a realidade dos estudantes venezuelanos no âmbito das escolas públicas estaduais na cidade de Manaus

O conteúdo apresentado segue a estrutura dorsal que norteou a organização das perguntas em três momentos: passado (abordando aspectos relacionados a vida na Venezuela e trajetória no processo de migração para o Brasil); presente (acesso à matrícula nas escolas na cidade de Manaus e desenvolvimento do processo escolar) e por fim, perspectivas, sonhos e projetos para o futuro.

Os estudantes foram identificados com nomes de praias da Venezuela, tema evocado várias vezes durante o momento de aquecimento por meio da confecção de desenhos e no momento da realização do grupo focal. As praias situadas na Venezuela são muito conhecidas pela beleza e diversidade natural. Antes da crise¹⁸ econômica e política que se intensificou na Venezuela a partir de 2014, o turismo brasileiro era intenso para destinos, como a praia de Margarita, devido à valorização do real frente ao bolívar e a facilidade de entrada no país. No relato oral e nos desenhos dos estudantes, a palavra “praia” ganha uma conotação afetiva por meio de lembranças que se referem, por exemplo, a cor da água, a temperatura a diversidade, o fácil acesso, o clima e a vegetação e os passeios em família ou com os amigos.

Figura 14 - Desenho sobre lembrança da Venezuela



Fonte: elaborado pelos estudantes na atividade de aquecimento do grupo focal, pesquisa de campo, 2024.

¹⁸ A Teoria da Dependência, desenvolvida por pensadores latino-americanos como Theotonio dos Santos, Ruy Mauro Marini e Celso Furtado, parte da crítica ao modelo capitalista global. Ela argumenta que o subdesenvolvimento dos países da periferia (como a Venezuela, atualmente) não é resultado de deficiências internas, mas consequência direta de sua posição subordinada no sistema econômico internacional. Os países centrais mantêm os periféricos em situação de dependência estrutural, extraindo recursos e impondo lógicas econômicas que impedem seu desenvolvimento autônomo. Aplicada ao fenômeno da migração venezuelana, a teoria ajuda a compreender que a crise no país não é apenas uma questão política interna, mas também tem raízes em um sistema internacional desigual. A fuga em massa da população — especialmente da juventude — pode ser interpretada como uma forma de "exportação forçada de mão de obra", agravando ainda mais a fragilidade da Venezuela. Por outro lado, países como o Brasil absorvem essa força de trabalho, geralmente em condições precárias, sem políticas eficazes de integração. Inserir essa teoria no capítulo contribui para uma análise crítica mais profunda, que desloca o foco da migração como “escolha individual” para um fenômeno estrutural com raízes históricas e econômicas. (DOS SANTOS, Theotonio. A Teoria da Dependência: balanço e perspectivas. In: Ensaio sobre a dependência. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978).

Considerando que os participantes do grupo focal são adolescentes e, portanto, pessoas em processo de formação que foram atravessados pela especificidade da migração buscou-se respeitar o momento de fala e silêncio quando por algum motivo eles não se sentiam à vontade para expressar alguma informação. Desse modo, os quadros refletem a participação voluntária quanto aos temas sugeridos no grupo focal sem a necessidade que todos os participantes respondessem a todas as perguntas, mas visando a participação espontânea dos estudantes.

4.1 Sonhos interrompidos: memórias de um deslocamento forçado

De acordo com Baeninger (2018), o deslocamento forçado acontecer por fatores como conflitos armados, perseguições políticas, desastres ambientais, pobreza extrema ou crises humanitárias. Diferente da migração voluntária, nesse tipo de deslocamento os indivíduos deixam seus territórios como única alternativa para garantir a sobrevivência. Assim, “a migração forçada envolve contextos de vulnerabilidade acentuada, nos quais os sujeitos não escolhem migrar, mas são compelidos pelas circunstâncias adversas” (Baeninger. 2018, p. 36).

No caso dos migrantes venezuelanos o contexto de crise política e econômica motivou a saída em massa para o Brasil e outros países em busca de segurança e melhores condições de vida. Em relação aos estudantes que participaram da pesquisa destacamos o processo migratório a partir de 2016. Estas informações são importantes porque o tempo de convívio no Brasil demarca se chegaram aqui ainda crianças ou adolescentes, ressaltando que os estudantes que participaram do grupo focal tinham entre 14 e 18 anos de idade e os dados foram coletados no ano de 2024.

O participante que reside há mais tempo no Brasil chegou no ano de 2016 ainda criança e vivenciou a segunda onda migratória venezuelana situada no período de 2015 à 2017 (MELO *et all*, 2022, p. 201). Esse grupo passou a incluir tanto profissionais liberais com maior nível de escolaridade quanto grupos mais empobrecidos da população venezuelana. Fato que é relatado durante o grupo focal no qual os estudantes com mais de 6 anos de residência no Brasil afirmam que tinham casa própria na Venezuela seus pais tinham nível superior e eram donos de microempresas ou ocupavam cargos de destaque no seu espaço de trabalho.

O estudante que está a menos de 1 ano no Brasil relata o processo de organização para a migração ao Brasil no qual as famílias tiveram que se desfazer dos seus bens utilizando o recurso para pagar as passagens de ônibus, carro de aplicativo e custear temporariamente o aluguel de uma casa e o início de uma nova vida no Brasil como descreve El Agua:

Eh, primero vino mi hermana. Ellos llegaron aquí en 2020 más o menos, y después de 1 año o dos, Mi papá me dijo, nos dijo a nosotros que las cosas en Venezuela no estaba muy buena digamos. Entonces empezamos a ahorrar dinero, vendimos el carro, vendimos la casa y llegamos aquí ahora. Eh, primero vino mi papá el año pasado a eso de Marzo del mismo año. Mi papá vino para acá, ha arreglar unas cosas y luego un lugar para quedarnos con una cocina, cosas para no tener que quedarnos en el piso, por decirlo así, luego de eso venimos. Llegamos nosotros, mi hermano, mi mamá y yo a mediados de junio del año pasado. Primeiro veio a minha irmã (El Agua, pesquisa de campo, 2024).

Vieram para cá em 2020, mais ou menos, e passado um ano ou dois, o meu pai disse-me, disse-nos que as coisas na Venezuela não eram muito boas, por isso começámos a poupar dinheiro, vendemos o carro, vendemos a casa e viemos para cá agora. Primeiro, o meu pai veio para cá no ano passado, por volta de março do mesmo ano. O meu pai veio para cá, veio arranjar umas coisas e depois um lugar com uma cozinha, coisas para não termos de ficar no chão, por assim dizer, e depois disso viemos para cá (El Agua, pesquisa de campo, 2024).

Com base nas informações do grupo focal elaboramos uma linha do tempo para visualizar o tempo de moradia de cada estudante aqui no Brasil conforme demonstra a figura 15:

Figura 15 - Tempo de moradia no Brasil



Fonte: pesquisa de campo, 2024.

Quanto aos motivos da migração para o Brasil, os estudantes relataram diversas razões desde a busca por oportunidade de emprego, questões familiares e condições para um futuro melhor como apresentado no quadro 9.

Quadro 9: Motivos da migração para o Brasil

Categoria	Discursos
Trabalho	Antes da gente vir aqui para o Brasil, o meu pai ele já tinha vindo sozinho aqui para trabalhar, aí eu tinha ficado com a minha mãe, depois ele foi prá lá buscar a gente. O meu pai veio prá cá porque ele tem um colega aqui que é dono de uma empresa, aí ele tinha um trabalho aqui bom e tal é mais fácil aqui, lá é mais complicado, todo imigrante quando faz isso vem atrás de uma melhoria (Parquito, 16 anos, pesquisa de campo 2024).
Crise Política	E a gente vai amanhã visitar o teu tio assim? A crise? Ela tava assim, começando sabendo. Talvez a crise intensa, sabe?! A gente vai visitar o teu tio Alex. Foi isso que ela disse, né? E depois quando eu já estava aqui em Manaus, aqui no meu tio, né? No meu tio, fecharam a fronteira. Ficou tudo difícil. Assim a gente ficou aqui e foi isso (Cayo..).
Permanência da família	Na verdade, eu não tive nenhum motivo [...] tipo assim, meu padraço, ele pegou e disse, ah, eu tenho umas passagens para o Brasil. Eu vou primeiro, depois eu mando passagem para vocês irem depois, não é? Aí também minha mamãe, não... a mamãe não estava trabalhando. Ele estava morando na casa da minha avó. Aí ela disse tenho que estar com meu marido, né? É o jeito. E aí isso foi no ano 2017 e a gente foi, a gente veio pro Brasil. A gente começou uma nova vida aqui, né? Começou desde zero, mesmo sem nada. E a gente foi, foi indo até agora, né? Mas, na verdade, não foi motivo assim. Só que ó, eu vou para o Brasil porque me deram uma passagem, aí ele veio para cá, chegou. E foi assim.
Situação econômica	Ya no quería quedarme allá en Venezuela, porque mi mamá ya no estaba, ella ya había venido y mi hermana y yo nos quedamos con nuestra tía que hasta entonces trabajaba en el banco y luego empezamos a vender nuestras cosas porque el dinero ya no alcanzaba para vivir. Entonces mi hermana se adelantó a venir para cá y conoció cosas y ayudó a mi mamá y al poco tiempo vino a buscarnos, y bueno, ya estoy aquí, me vine a Brasil. Eu não queria mais ficar lá na venezuela, pois, minha mãe já não estava mais lá, já tinha vindo e minha irmã e eu ficamos com nossa tia que até então trabalhava no banco e então começamos a vender nossas coisas porque o dinheiro já não dava para viver. Minha irmã então veio na frente e foi conhecendo as coisas e ajudando minha mãe e logo depois foi nos buscar, e bom, agora estou aqui, vim para o Brasil. (Peraza, 14 anos, pesquisa de campo 2024)
Situação econômica	Y la verdad es que sí, si vinimos para acá porque la cosa en Venezuela no estaba tan buena. Bueno de mi parte, por la parte económica no estaba bien porque mi mamá estaba desempleada, mi papá igual también estaba y para comprar repuestos para un carro era muy difícil. Y era mejor buscar una salida ni fácil, porque tampoco es muy fácil entonces este vinimos para acá. Y pues estamos aquí. E a verdade é que sim, viemos para cá porque as coisas na Venezuela não estavam tão boas. Bom, da minha parte, financeiramente as coisas não estavam indo bem porque minha mãe estava desempregada, meu pai também estava desempregado, e era muito difícil comprar peças de reposição para um carro. E era melhor procurar uma saída fácil, porque também não é muito fácil, por isso viemos para aqui. E assim estamos aqui.
Melhores condições de vida	Para ter um futuro melhor.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2024.

O processo migratório não ocorre de forma linear e homogênea, o que faz com que cada pessoa vivencie essa experiência de maneira singular. Um exemplo disso são os migrantes que chegaram ao Brasil durante a terceira onda migratória a partir de 2018, os quais relataram vivências distintas em comparação àqueles que migraram em períodos anteriores. Esse período foi marcado por eventos significativos, como o fechamento da fronteira em Boa Vista (Roraima), a implementação da Operação Acolhida e o agravamento da crise econômica e política na Venezuela. Com o objetivo de compreender a complexidade envolvida no ato de migrar, perguntamos aos estudantes quais memórias guardam do processo migratório até o Brasil.

Quadro 10: Memórias da migração Venezuela X Brasil

Participante	Memórias da migração Venezuela X Brasil
Tristeza	“Aqui foi o dia que eu saí da Venezuela, eu tava chorando foi de noite eu cheguei na Santa Helena, tipo 10 horas da manhã, aí nós saímos para Pacaraima, aí a gente fez o documento, passamos muito tempo ali porque eu saí da Venezuela sem a permissão da minha mãe porque não conseguiu tirar o documento, aí 5 horas para tirar esse documento, ali a gente pegou um carro e fomos para a Boa Vista. Nós ficamos na casa de um Venezuelano também, aí a gente não podia sair nesse mesmo dia, no outro dia, as 12 horas a gente saiu prá Manaus, chegamos 11 horas da noite. Só eu, a minha irmã, ela me trouxe para o Brasil. Foi um pouco triste, mas eu sabia que o meu futuro não estava na Venezuela. Tinha que pensar no meu futuro, entendeu? E aí eu chorei prá caramba e... (Momento de profunda emoção em que a aluna chorou).”
Lembranças	Eu lembro de tudo quando eu vim prá eu tinha 11 anos, agora eu tenho 17. A Venezuela, eu lembro de tudinho, das coisas que eu escrevia na parede, antes de vir prá cá eu escrevi meu nome, eu escrevi um texto na parede...e eu saía muito para as praias [...].
Dificuldades no trajeto	Quando a gente estava vindo prá cá, nós tivemos complicações com a documentação, tivemos que dormir no refúgio por dois dias, antes da pandemia. Eu vi a minha família toda, tipo meu pai, minha mãe e meu irmão. Pegou o ônibus no terminal pegou o recorrido, a gente ficou lá, fez os documentos, um tempinho, umas 5 horas, aí depois quando ficou de tarde a gente pegou um Uber e fomos lá fazer umas compras, prá gente comer, aí depois pegou outro ônibus para vir lá da Santa Helena aqui para Manaus direto.
Dificuldades financeiras	A gente veio para o Brasil em ônibus, né? E depois a gente ficou muitas semanas na casa da minha tia que é em Boa Vista, bem foi assim, bem difícil mesmo, sabe? Porque a minha mãe não tinha dinheiro da minha passagem, então a gente tinha que vender nas praças assim. Coisas tipo maquiagem, cosméticos. Sabe que ela trouxe, né? Da Venezuela, não sei como é que se fala... tinha trazido?

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2024.

Os relatos dos estudantes demonstram um cenário complexo e por vezes incerto quanto a necessidade de adquirir novos documentos, um local para morar e recursos financeiros para a sua subsistência. Para além das questões práticas que geralmente cabe aos adultos resolverem, as crianças e adolescentes tiveram que lidar com uma série de emoções expressadas pela tristeza

e choro ao lembrar do deslocamento e as dificuldades ocasionadas pela pandemia da COVID 19. Muitas vezes a esperança no futuro surge como um conforto para tantas renúncias.

A chegada em um outro país implica uma série de situações que abrangem processos de adaptação difíceis, especialmente para as crianças. Conforme Baeninger (2018), para crianças e adolescentes, os impactos da migração forçada são ainda mais significativos. Eles enfrentam rupturas familiares, perda de vínculos afetivos, barreiras linguísticas e dificuldades de inserção nas escolas. Esses fatores podem afetar diretamente o desenvolvimento emocional, social e educacional, resultando em sentimento de insegurança, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem e até sintomas de trauma.

A ausência de políticas públicas adequadas agrava ainda mais essa situação, exigindo ações intersetoriais voltadas à proteção integral desses sujeitos em processo de desenvolvimento. Tal evidência pode ser constatado no depoimento de Sombrero que relata:

Então a gente vendeu, começou a vender casa por casa. Foi assim, bem difícil, sabe, assim? E eu meio que tipo foi, eu não entendia nada de português, sabe? Nada, só sabia? Bom dia, boa tarde, boa noite, só. Mas eu não entendia nada, nada, nada, nada mesmo. Então assim foi muito, muito, muito e difícil assim no começo, sabe? Tipo de cara assim, um monte de gente falando um idioma que eu não conheço, né? Que eu fui assim, bem doido mesmo, mas eu consegui. A gente conseguiu vender, sabe? Muita gente, brasileiro nos apoiaram. Uma igreja também, que foi numa igreja, o pastor, né? Ele comprou muitos cosméticos e a pastora também, né? Para ajudar, a gente orou pela gente, né? Assim a gente vai pedir nada, mas ele dá o dinheiro, né? (Sombrero, pesquisa de campo, 2024).

A narrativa do participante demonstra a necessidade de criar meios para gerar renda e manter a subsistência da família, a estratégia encontrada foi a venda de cosméticos, mesmo com a dificuldade do idioma. O apoio de pessoas que já residiam no Brasil, como familiares, amigos e o pastor citado na fala de Cayo Sombrero foram fundamentais para reduzir os custos, os riscos e as incertezas envolvidos no processo migratório. Assim, as redes de apoio funcionam como canais de troca de informações, acolhimento e ajuda material e emocional.

Na perspectiva das teorias das migrações, entende-se por rede de apoio o conjunto de laços sociais, formais e informais, que conectam migrantes entre si e com atores da comunidade receptora, oferecendo recursos materiais (moradia, emprego, serviços) e imateriais (informações, aconselhamento, suporte emocional). Essas redes funcionam como “mecanismos de capital social” que reduzem custos de transição, diminuem incertezas e aceleram o processo de inserção socioeconômica e cultural no país de destino. Assim, “As redes de apoio migratórias consistem em canais de comunicação e cooperação que emergem das relações pré-existentes, possibilitando a circulação de informações, remessas e solidariedade entre os envolvidos” (Portes, 1995, p. 23).

No caso dos migrantes venezuelanos em Manaus, as redes sociais informais reveladas durante o Grupo Focal (por exemplo, parentes que chegaram antes, amigos que ofereceram hospedagem, igrejas que prestaram ajuda, etc.) exemplificam essa teoria em prática. Essas conexões foram essenciais tanto para a chegada quanto para a permanência dos jovens e suas famílias, além de facilitarem o acesso à escola, aos serviços públicos e ao mercado informal de trabalho.

Quanto ao acesso aos serviços e Políticas Públicas no Brasil os estudantes sinalizaram com maior frequência a aproximação com os serviços de saúde destacando a obtenção do Cartão do SUS para fins de vacinação e o atendimento nos equipamentos da Assistência Social para obter informações sobre serviços, programas e benefícios como Bolsa Família e Pé-de-meia.

A análise das falas dos estudantes sobre o acesso aos serviços e políticas públicas evidencia um panorama de contato inicial com os mecanismos institucionais brasileiros, marcado por procedimentos básicos e burocráticos. Quando indagados, os estudantes citam o atendimento médico e a obtenção de documentos de identidade como os primeiros acessos após a chegada ao Brasil, sem, contudo, aprofundar com detalhes o acesso a esses serviços como é possível observar nos relatos a seguir: “Médico, identidade” (El Agua, pesquisa de campo, 2024).

O relato de Parquito menciona ainda a escola como um espaço de atualização documental, sugerindo uma articulação entre os serviços educacionais e administrativos no território: “Médico, escola, não lembro o nome, perto da Cidade Nova para atualizar esses documentos” (Parquito, pesquisa de campo, 2024).

Peraza oferece um relato um pouco mais detalhado: “Cartão SUS, colocar logo a vacina, sem a vacina não tem nem o CPF, praticamente SUS, o principal é o SUS porque para se vacinar. De primeiro eles queriam vacinar logo, queriam depois do CPF, foi tirar a identidade, o residente ou abrigo, assim” (Peraza, pesquisa de campo, 2024).

Essa fala revela também a pressão institucional pela vacinação imediata e a ordem específica exigida para os trâmites administrativos, evidenciando a articulação entre políticas de saúde e cidadania. Esse processo para a vacinação imediata e seguimento de uma ordem administrativa pode gerar confusão ou dificuldades para pessoas recém-chegadas.

Essa dinâmica está em consonância com a Nota Técnica do Ministério da Saúde (abril de 2024), que reforça que “o SUS é universal e todas as pessoas que o procuram devem ser atendidas, inclusive migrantes, refugiados e apátridas” e orienta gestores municipais e

profissionais a atuarem com cuidado rigoroso para garantir acesso digno, planejado e sem barreiras no atendimento integral.

Como destacam Silva, Jesus e Barros (2020, p. 6), “o SUS, por sua capilaridade e política de acesso universal, tem desempenhado papel estratégico no acolhimento e integração de migrantes, funcionando muitas vezes como a porta de entrada para outros direitos e serviços públicos, como a documentação civil e o acesso à educação.”

Blanca, por sua vez, destaca o protagonismo materno no acesso aos serviços, como o programa Bolsa Família, o Pé-de-Meia (voltado à permanência escolar) e o esquema vacinal, aspectos que demonstram a atuação das políticas de transferência de renda e saúde pública como importantes instrumentos de acolhimento: “Na rua da feira eu já tomei 3 vacinas, sobre Bolsa Família e Pé de Meia, minha mãe que faz essas coisas, e eu não falto na escola (Blanca, pesquisa de campo, 2024)”.

A fala também aponta que, embora o Estado brasileiro ofereça mecanismos de inclusão social e proteção básica, o acesso a esses recursos depende significativamente da orientação familiar, da existência de informação acessível e, muitas vezes, da capacidade da família em se articular com as exigências burocráticas do sistema.

Esses relatos reforçam a importância das políticas públicas como mediadoras da inserção social dos migrantes, mas também revelam a necessidade de estratégias mais sistemáticas e culturalmente sensíveis de acolhimento, capazes de garantir informação, orientação e atendimento mais eficiente e humanizado a esse público.

Outro ponto abordado diz respeito às relações familiares, ou seja, como se organizam após o processo de migração. Esse tópico foi analisado em conjunto com os desenhos elaborados pelos próprios estudantes durante o grupo focal. Em conjunto, as narrativas dos estudantes indicam que a migração não se limita ao deslocamento espacial, mas funciona como um agente de transformação profunda das estruturas e afetos familiares. Os entrevistados apontam para a simultaneidade de rupturas de papéis, de convivência cotidiana e de referências emocionais e de potencialidades de resignificação, na medida em que se esforçam para reconstruir laços e resgatar sentidos de pertencimento em contextos inesperados.

O depoimento de Peraza ilustra a ruptura das referências parentais tradicionais: sua trajetória revela uma infância marcada pela ausência dos pais biológicos e pela substituição do núcleo familiar por “parentes de acolhimento”.

Foi seguinte, porque desde lá da Venezuela nunca cresci com uma família junta, não tem? sempre fui separado quando eu cresci eu fiquei com a minha tia, não tem aí? quando eu conheci a minha família eu conheci primeiro o meu pai, que eu vim

conhecer ele aqui no Brasil, que ele veio da Venezuela para cá, não tem? Foi o mais uma difícil que me abalou demais, bastante, não tem? Isso a família, porque eu nunca cresci com uma mãe, com o papai. Eu sempre fui criado com a minha tia, não tem? Que eu fui conhecer o meu pai. aqui no Brasil, só. Foi, foi bom saber o que é amor de pai, não tem preço não. Amor de pai e amor de mãe não tem preço não (Peraza, pesquisa de campo, 2024).

A chegada ao Brasil e o encontro tardio com o pai realçam não apenas a importância afetiva desse reencontro, mas também o caráter traumático da separação inicial. Desta forma, ressalta-se que a migração pode intensificar sentimentos de fragilidade emocional ao interromper laços constitutivos da identidade e do suporte afetivo primário.

Já a fala de Caribe enfatiza a dimensão simbólica do espaço doméstico como elemento central para a construção do senso de lar: “Apenas uma casa, uma família de pai, mãe e 2 filhos, que é a minha também é assim. E na frente da própria, casa própria, considerei que significou o lar, a família (Caribe, pesquisa de campo, 2024).

Ao associar “uma casa, uma família de pai, mãe e dois filhos” ao conceito de lar, o entrevistado reforça que, para muitos migrantes, a estabilidade habitacional e a reunificação do núcleo familiar funcionam como pilares para restabelecer segurança e continuidade de laços, atenuando o impacto do deslocamento geográfico.

Por sua vez, Parquito recorre a uma comparação da família com o sol para descrever a convivência familiar antes da migração para o Brasil: “Eu fiz minha mãe, meu irmão, meu pai e eu, como se fosse um sol, como se tivesse numa paisagem, num campo, quando ficava com a minha família, fazia bastante calor” (Parquito, pesquisa de campo, 2024)..

Nesse sentido, percebe-se que o distanciamento imposto pelo processo migratório pode interromper não apenas a proximidade física, mas também o fluxo de afetos e a sensação de inteireza que a família provê, tornando-o ainda mais doloroso.

Por fim, o relato de Puerto Cruz revela a complexidade adicional trazida pela migração sobre as dinâmicas conjugais: embora tenha imigrado inicialmente com todos os membros do núcleo familiar, após a separação dos pais, passou a residir apenas com a mãe: “Eu vim com o meu pai, minha mãe, meus irmãos, mas, agora eu estou morando com a minha mãe que eles se separaram” (Puerto Cruz, pesquisa de campo, 2024).

Esse fragmento demonstra como a migração pode desencadear ou agravar processos de dissolução conjugal, reconfigurando as responsabilidades parentais e exigindo novos arranjos de cuidado e apoio. Os relatos dos participantes evidenciam, de forma consistente, que a migração exerce impactos profundos sobre a configuração e a vivência dos vínculos familiares, tanto no que se refere à redefinição de estruturas parentais quanto ao sentido de lar e pertencimento.

Uma das abordagens mais tocantes no decorrer do grupo focal foi a memória do lugar que denominamos de “saudades da Venezuela”. As narrativas dos participantes revelam, em diferentes níveis, os efeitos emocionais da migração sobre a experiência subjetiva do deslocamento, especialmente no que se refere a à saudade do país de origem o que não representa apenas a separação física de um território, mas a ruptura com elementos constitutivos da identidade dos migrantes. Na figura 16 podemos visualizar os elementos que mais despertam saudades da Venezuela, entre os quais destaca-se sobretudo a família, seguido dos amigos, da culinária e das praias.

Figura 16 - Saudades da Venezuela



Fonte: elaboração própria, pesquisa de campo, 2024.

No que diz respeito à saudade, os relatos mostram que o afastamento da Venezuela não representa apenas a separação física de um território, mas a ruptura com elementos constitutivos da identidade dos migrantes como é relatado por Parquito:

Quando eu penso na Venezuela o que eu que tenho mais saudade da minha família, dos meus amigos, minha família, meus amigos. O time do futebol de onde eu jogava lá eu sinto saudades também das praias, tem bastante praia bonita. Lá tem até uma que é a Margarita. Uma praia muito grande. Ela é bastante bonita, a água dela, ela é bastante clara. Tem parques lá, tem bastante coisa lá. (Parquito, pesquisa de campo, 2024).

Quanto ao destaque para a palavra família, cabe salientar que o debate entre família e migração é intrínseco, uma vez que “migrar”, na maioria das vezes envolve uma tomada de decisão coletiva e mesmo em casos de migração forçada a família precisa estar articulada para garantir as bases materiais e imateriais de uma nova realidade. Os impactos destas mudanças

envolvem uma nova rotina distante de pessoas e lugares que antes faziam parte do cotidiano, situações que ficaram evidentes na memória afetiva de Parquito.

Outros participantes também destacam figuras afetivas com o foco de saudade, como Medina e Cayo Sombrero, que remetem diretamente aos amigos e à família, enquanto Peraza recorda a importância da tia que o criou. As manifestações ligadas à cultura material e simbólica, como no caso de Caribe, que sente falta da comida típica venezuelana, e Puerto Cruz, que rememora o sabor da manga como um marcador de identidade cultural. Por sua vez, Blanca sintetiza esse conjunto de perdas de maneira mais ampla, ao expressar saudade do próprio país como um todo, revelando a dimensão simbólica da pátria como espaço de pertencimento emocional

Os sentimentos associados ao processo migratório para o Brasil apontam para experiências de dor, solidão e adaptação forçada. Um dos entrevistados relata episódios marcados por isolamento e vergonha, associados às dificuldades com o idioma e à discriminação sofrida na escola.

Chegou uma época que eu fiquei tão tímida, tão isolada que eu não sabia que tinha outra venezuelana na minha sala, eu soube só depois, aí a gente se juntou e foi aí que eu comecei a entender. Quando eu comecei a falar eu tinha vergonha eu falava tudo errado, as pessoas ficavam zoando de mim e eu não gostava.” (Puerto, pesquisa de campo 2024)

O jeito das pessoas do Brasil é tudo diferente, a cultura tudo é diferente, como a gente chega numa idade que a gente já está acostumado e a gente demora para se adaptar e entender, tem vezes que os venezuelanos entram em depressão. Eu cheguei aqui eu chorava todo dia eu não conseguia me encaixar em nada, tipo talvez eu encaixava, mas na minha cabeça não, aí eu tinha que me acostumar, eu cheguei aqui e morava alugado e lá era casa própria desde que eu nasci. (Puerto, pesquisa de campo 2024)

A falta de acolhimento inicial e o desconhecimento da presença de outros compatriotas evidenciam o impacto da invisibilidade social na trajetória do migrante. Também se destaca o luto, representado pela morte de uma tia durante a pandemia, cujos rituais de despedida foram impossibilitados pela ausência de recursos para retornar ao país de origem. “Na época da pandemia também morreu uma tia minha, aí fica complicado porque a gente não tinha condição na hora de voltar, pelo menos chegar no enterro, no velório, ela morreu, já estava doente, diabete” (Puerto, x anos, pesquisa de campo 2024). Essa impossibilidade de vivenciar o luto de forma plena acentua o sentimento de desamparo que acompanha muitos processos migratórios.

As percepções sobre o que significa ser migrante no Brasil refletem, em grande parte, experiências de exclusão e deslocamento identitário. Quando indagados sobre o que significa ser migrante no Brasil, as respostas denotaram os sentimentos de perdas e não-pertencimento

ao país receptor. Medina (2024) resume o sentimento de “ser excluído” como algo presente na sua vida e nas narrativas dos participantes.

Cayo Sombrero (2024) associa a experiência à diferença cultural, mesmo na presença de laços com brasileiros e descreve a condição migrante como “viver de nostalgia”, relatando o que sente: “Uma diferença cultural, mesmo que a gente tenha amigos brasileiros, a gente se sente um pouco excluído por que não é a mesma coisa que estar com os nossos parceiros venezuelanos”, reforçando a ideia de que a memória do país de origem está sempre presente e, muitas vezes, sobrepõe-se à tentativa de pertencimento ao novo espaço.

Peraza (2024), por sua vez, destaca o sentimento de ser constantemente percebido como “diferente”, apesar do esforço para aprender o idioma, quando explica o significado de ser migrante: “Ser diferente dos demais. O sotaque, eu estou falando português, mas todo mundo sabe que eu não sou daqui”.

Os adolescentes são compreendidos como pessoas em processo de formação e desenvolvimento biopsicossocial. A busca da identidade faz parte dos dilemas de se tornar pessoa e encontrar o seu lugar na sociedade com a aceitação e participação em grupos sociais, seja na família, escola ou comunidade. As crianças e adolescentes migrantes enfrentam a dupla experiência de se construir como pessoa e ao mesmo tempo elaborar a sua identidade num espaço ao qual não pertencem levando-os a viverem interações por vezes, desconfortáveis.

O imigrante é levado a interagir e, não raramente, a assumir, muitas vezes, de forma inconsciente, a maneira de pensar do novo contexto sociocultural. Mas esta experiência não anula totalmente a ligação ou o pertencimento a um lugar, pois, este é extremamente importante para o imigrante. As identidades dos imigrantes estão em constante processo, sendo sempre (re) construídas dentro das representações (Silva, 2022, p. 243).

A fala de Puerto Cruz (2024) mostra certa ambivalência: embora tenha sofrido no início, reconhece que a migração foi necessária e que, com o tempo, foi possível adaptar-se, ainda que sem a mesma sensação de pertencimento anterior. “Eu me sinto bem, eu passei por tanta coisa..., mas, foi necessário para eu poder me acostumar com as comidas, com tudo, mas, eu não me sinto como antes. Antes eu não me sentia que era daqui eu queria voltar e que eu não conseguia me encaixar” (Puerto Cruz, pesquisa de campo, 2024).

Blanca (2024) traz uma perspectiva mais otimista, ao relatar o apoio recebido de um amigo brasileiro, que contribuiu para sua adaptação comportamental e emocional. “Me sinto bem, aquele meu amigo ele me ensinou, você não pode ficar assim olhando para a pessoa, para o outro, ficar de boa, para não ficar falando palavrão” (Blanca, pesquisa de campo, 2024).

Os relatos de Puerto Cruz e Blanca demonstram a adaptação ao novo país com resiliência, e o apoio de amigos e colegas de escola. De acordo com, Silva (2022), do ponto de vista da antropologia a identidade pode afastar, mas também aproximar, uma vez que não é homogênea e depende de uma série de implicações do contexto social, cultural e histórico. Ou seja, é na relação com os diferentes que a identidade é construída, pois, ela é processual e relacional. Assim,

[...] nenhuma identidade é fixa, nem se constitui sozinha. Podemos concluir que a identidade não é uma essência; não é fixa, estável, permanente e definitiva, nem tampouco é completamente unificada, mas sim inacabada. O migrante é um ser social e rodeado por relações sociais, isso implica que o fenômeno da migração entendido como sendo apenas resultado de uma ação de origem macroeconômica, necessita também ser pensado levando-se em consideração as condições sociais as quais o sujeito que migra apresenta (Silva, 2022, p. 243-244).

Em síntese, os discursos apontam que a migração é vivida como um processo de perdas, rupturas e desafios à autoestima, mas também como um caminho de reconstrução possível, ainda que lento e desigual: dos vínculos afetivos, da identidade cultural e do sentimento de pertencimento em uma nova realidade. Esses dados reiteram a importância de políticas públicas de acolhimento e de espaços institucionais sensíveis às complexidades emocionais que envolvem a condição migrante.

4.2 Vozes incompreendidas: desafios cotidianos do ambiente escolar

Nesta seção apresentaremos as percepções dos estudantes em relação ao acesso à matrícula, processo de adaptação na escola, matrícula na escola cívico militar, aproximações e diferenças do processo escolar entre o Brasil e a Venezuela, compreensão e aprendizagem, interculturalidade, relacionamento interpessoal e o que poderia mudar na escola na ótica dos estudantes.

O quadro 11 apresenta a forma de acesso à matrícula nas escolas estaduais, considerando que aconteceram em períodos distintos, assim os relatos demonstram diferenças significativas no processo de matrícula.

Quadro 11: Acesso à matrícula na cidade de Manaus

Participante	Acesso à matrícula na cidade de Manaus
El Agua	É dezembro, minha irmã falou para mim que ela ia procurar uma escola pra mim e em janeiro ela veio na escola e pegou minha vaga.
Parquito	Eu fazia o 6º grado que é como fosse aqui o Ensino Fundamental, eu trouxe os meus papéis que eu fiz, eu mostrei para a gestora, ela me deu o currículo e deixou eu estudar no primeiro ano do Ensino Médio. Fiz algumas provas no começo para ver se eu conseguia entender algumas coisas e depois eu me tornei um aluno normal.

Cayo Sombbrero	Bom, assim foi um pouco difícil porque tinha que tirar muitos papéis, muitos documentos foto, tinha que ter vacina, eu não tinha, eu tinha perdido aquele papel que eles dão na fronteira, foi um pouco difícil convencer eles a me matricular e foi lá no Belarmino que era assim militar, não sei agora, era militar, bom é militar.
Caribe	A minha história foi assim, eu tinha que pegar uma cadeira e amarrar no portão do estacionamento da escola. Prá conseguir a minha vaga? Porque era muita gente, como era colégio militar, era muita gente, muita. Aí eu tinha que ir de madrugada pegar uma cadeira que nem era minha e tive que grudar lá no portão, tinha um monte de cadeira, era uma vaga. Ia cadeira até do outro lado da rua, aí eu consegui a minha vaga no colégio militar
Medina	Vamos lá, eu não sabia como me matricular. Uma amiga disse à minha mãe que eu tinha que me candidatar para conseguir uma vaga. Depois disso, ela disse que eu tinha que ir para uma escola mais perto de casa e eu não sei o que. E minha mãe teve que pegar muita papelada e bem eles não querem aceitar porque eles atribuem primeiro grau, segundo grau. Eles querem aceitar porque o “cara” passou alguns papéis para um amigo na Venezuela que pediu fotos. Foi um processo muito difícil para estudar aqui.
Puerto Cruz	Eu cheguei aqui e entrei logo na escola, eu tive que fazer uma prova para ver se eu estava apta para entrar na escola aí eu consegui passar e eu consegui estudar no 7º ano.
Blanca	Não fiz prova, ela veio sexta-feira e disse na segunda você vai estudar. Em outras escolas disseram aqui não tem, ele já é segundo ano.

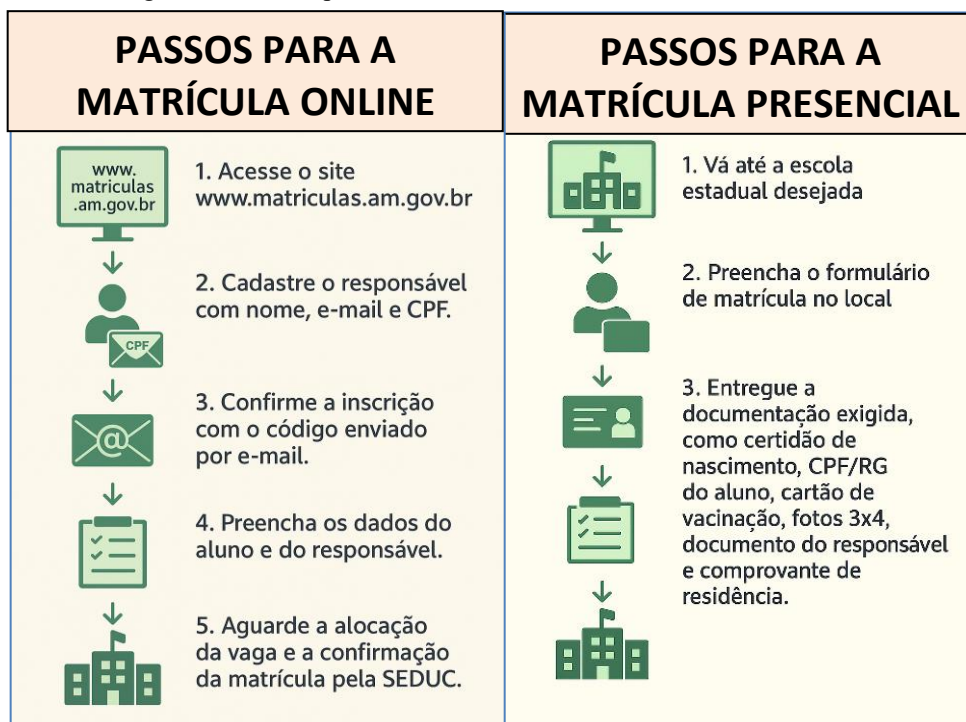
Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2024.

Os relatos mostram que o ingresso na escola brasileira por parte dos migrantes não foi homogêneo e tampouco isento de barreiras. A presença de estudantes migrantes nas escolas brasileiras impõe novos desafios ao cotidiano escolar, exigindo da comunidade educativa uma reorganização de práticas pedagógicas, comunicacionais e de acolhimento. Esses desafios envolvem desde a barreira linguística até a adaptação cultural e a superação de traumas vivenciados no processo migratório.

Muitas instituições, porém, não estão preparadas para lidar com a diversidade étnica, social e emocional que acompanha esses sujeitos. Como apontam Oliveira e Silva (2021, p. 5), “a escola se torna espaço de disputas e negociações simbólicas, onde a alteridade do aluno migrante desafia modelos pedagógicos rígidos e monoculturais”. Nesse contexto, é fundamental que as políticas educacionais avancem para garantir uma inclusão efetiva, que respeite os direitos dos migrantes e valorize suas identidades, promovendo uma educação intercultural comprometida com a equidade e a justiça social.

Atualmente o processo de matrícula na rede estadual de ensino é unificado com a rede municipal e é efetuado em duas etapas: o primeiro passo é realizado através de um cadastro prévio de modo *online* por meio do site: www.matriculas.am.gov.br. O site: Matrículas AM 2025 é atualizado anualmente e oferece opções de acessibilidade nas línguas: português, espanhol e inglês. E o segundo passo é a confirmação da matrícula de modo presencial na escola como apresentado na figura 17.

Figura 17 - Passos para a matrícula na Rede Estadual de Ensino.



Fonte: elaboração própria, site Matrícula AM 2025, 2025.

Os sentimentos de medo, insegurança e solidão marcam a chegada à escola, sobretudo pela barreira linguística e pela ausência de redes de apoio iniciais. Cayo Sombrero descreve com intensidade o impacto do desconhecimento da língua, das dificuldades com a documentação e do isolamento no meio do ano letivo. Sua entrada foi condicionada à insistência da mãe e à “tolerância” da direção escolar.

Quando a minha mãe falou: você vai estudar aqui, tu tem que ir para a escola, eu fiquei, meu Deus! mãe, eu não conheço ninguém, eu não tenho amigos, nem sei falar português, nem entendo direito. Eu cheguei na metade do ano, então, a diretora falou: não, ela tem que saber português, também já está no meio do ano, 3º, 2º bimestre, ela não tem os papéis, muitos papéis para ela se inscrever aqui na escola. A minha mãe disse: por favor, gestora, e tal só para ela aprender português, ela não vai ser aluna assim, só para ela aprender português, coloca essa menina aí e pronto, aí ela falou: “um bora”, acho que tava no 5º ano, aí eu cheguei não entendia nada, a professora passava um monte de texto, começava explicando e eu não entendia nada (Cayo Sombrero, pesquisa de campo, 2024).

Já Parquito, embora também tenha apreensões iniciais, narra uma trajetória mais acolhedora, com apoio de parentes e colegas, o que demonstra como a presença de uma rede de apoio social pode fazer diferença na experiência de adaptação.

Eu ficava pensando bastante, tipo, quando se chegar aqui, como que ia ser a coisas, tipo, se ia me tratar bem, se ia ter amigos? Sempre que tu chega assim, sabe? O idioma também era muito importante. Não sabia com quem eu ia falar. Só que quando eu cheguei aqui, meus primos, eles me ajudaram. Eles me fizeram conhecer outras

pessoas. Sempre me trataram muito bem aqui na escola, sempre tive companheiros que me ajudavam a gente fazia a tarefa juntos, bastante bom (Parquito, pesquisa de campo, 2024).

O acolhimento ou a falta dele marcam a fase de adaptação e desenvolvimento do processo escolar. O quadro 12 apresenta as situações enfrentadas pelos estudantes entrevistados no relacionamento interpessoal dentro do ambiente escolar.

Quadro 12: Relacionamento interpessoal no ambiente escolar	
Categoria	Condições que impactam no Relacionamento interpessoal no ambiente escolar
Bullying linguístico	Bom, eu não falo com ninguém, só as vezes com duas meninas, elas são brasileiras. Com os professores, é bom, mas eu não falo muito assim com eles. É o cheguei em fevereiro na escola, ali eu não falava nada, então eu estudava na sala 4, ele me fazia bullying porque eu não sabia falar então eu troquei de sala (El Agua). Ela me fazia muito coisa ruim, mas eu já perdoei ela. Mas agora os professores de boa? Mesmo assim, eles até querem rir de mim, menina, esse sotaque ainda, “bora” tem que falar português bem (Cayo Sombrero). Agora, normal, porque que eu já sei me expressar as pessoas até esquece que eu sou venezuelana, aí os professores me tratam normal. Como se fosse brasileira (Peraza).
Xenofobia	Ela não gostava de mim, só que eu não tinha feito nada para ela, acho que ela é aquelas pessoas xenofóbicas, eu acho isso nada a ver por que não tem muita diferença, é a mesma pessoa, tem braço, perna, nariz e eu não gostei e briguei com a menina. Teve uma vez que a gente brigou, na “porrada”, eu vou te mandar embora para o seu país, eu não gostei, a gente brigou, eu quase fui expulsa da escola, chamaram a minha mãe, foi isso (Puerto Cruz).

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2024.

Os relatos sobre relações interpessoais mostram uma realidade ambígua: de um lado, vínculos afetivos positivos com colegas e professores, como no caso de Parquito:

Bom, eu tenho bastante colega aqui na escola que eles me tratam bem. Acho que tem amizade (amizade), tá de bom. Aí, os professores acho muito legais, professores aqui. Eles mostram, empenham. Eles gostam de ensinar. Eles são bastante “considerados” (gíria) (Parquito, pesquisa de campo, 2024).

De outro, experiências de xenofobia, exclusão e bullying, como vivenciados por El Agua, Cayo Sombrero e Puerto Cruz. O bullying linguístico e a discriminação pela nacionalidade surgem como barreiras à integração escolar, levando alguns estudantes a mudarem de sala ou a reagirem de forma agressiva. Esses episódios demonstram que a violência simbólica e explícita é uma realidade para estudantes migrantes e deve ser enfrentada com políticas claras de combate à xenofobia nas escolas. Para Albuquerque Junior (2016),

Não se identificar com outro, estranhá-lo, não vê-lo como partilhando da mesma natureza humana, ver o estranho [...] como alguém inferior, que não partilha das mesmas qualidades humanas, vê-lo como uma ameaça, são traços fundamentais daquilo que denominamos hoje de xenofobia (p. 17).

Puerto Cruz relata que não havia feito nada para a outra colega de escola e mesmo assim não entendia por que era destrutada repetidas vezes, inclusive com falas que demonstravam a vontade de que a estudante voltasse para o seu país de origem. Albuquerque Junior (2016) afirma que:

Um dos motivos fundamentais para a existência da xenofobia, portanto, é a própria reação de estranhamento que nós humanos tendemos a manifestar diante de corpos que diferem dos nossos, de corpos que por sua cor, estatura, proporções, traços, gestos, movimentos, performances, atitudes, comportamentos nos parecem não idênticos ao nosso próprio corpo e aquilo que a cultura a que pertencemos definiu como sendo humano (p. 18).

Ou seja, apenas o fato de existir e ter um conjunto de características diferentes dos demais colegas brasileiros fez com outros estudantes os tratassem com hostilidade. Os relatos de El Agua e Puerto Cruz demonstram que as suas escolas não conseguiram adotar estratégias que levassem a reflexão sobre questões sociais e coletivas como bullying, racismo e xenofobia adotando estratégias de caráter individual.

Cabe ressaltar que todos os anos a SEDUC-AM (SEDUC 2024) realiza campanhas de combate ao bullying nas escolas com base na Lei Nº 13.277/2016, que instituiu o dia 7 de abril para celebração do Dia Nacional de Combate ao Bullying com o objetivo de colaborar com a prevenção e o combate a violência nas escolas, seja ela física, psicológica ou virtual. Além disso, a ação busca oferecer amparo aos estudantes da rede pública de ensino, dentro do ambiente escolar e por meio do canal de atendimento do Núcleo de Inteligência e Segurança Escolar (Nise) e desenvolve outras ações com a temática ao longo do ano como o “Dia da família na escola”.

O quadro 13 apresenta os relatos de como se dá os processos de compreensão da linguagem e aprendizagem dos conteúdos enfatizando as dificuldades encontradas pelos estudantes neste percurso.

Quadro 13: Compreende o que é ensinado

Participante	Compreende o que é ensinado
Parquito	Consigo, eu já fiz bastante leitura na aula de português que me faz aprender um pouco a falar, aí eu consigo entender bastante, as vezes não consigo entender algumas palavras quando a pessoa fala muito rápido, quando fala mais devagar eu consigo entender melhor, quando vai falar tem algumas palavras que é mais difícil de pronunciar, mas com o tempo fui aprendendo.
Cayo Sombrero	Antes assim era bem difícil mesmo, porque eu não entendia nada. Mas assim me enturmado falando assim, tudo errado, entendendo nada, mas entendendo um pouco (risos). Eu fui assim. seis, cinco, era bem pior as notas, assim, bem ruim, mas pouco a pouco fui melhorando, né? Fui estudando, me esforçando, assistindo vídeo aula no YouTube, né? Muitos amigos meus, assim brasileiros, assim entendiam, entendiam um pouco, então eles foram me ensinando, me ajudando em muitas tarefas. Me fez trabalhos. Sempre lembram daquela minha amiga lá? Top pessoas assim, boas e agora está tudo bem, graças a Deus. Estou indo muito bem na escola, consigo acompanhar tudo direitinho. E é isso.
Caribe	No início foi um pouco difícil porque eu não entendia nada
Medina	Dependendo da professora, é quando falamos de filosofia, professor me entende, me disse, é Medina, você pode escrever em espanhol, então, de boa. Mas quando a gente está falando de geografia, de história, o tipo de artes, numa coisa assim, aí eu preciso fazer as coisas em português. Mas eu falei para ela, professora posso usar meu telefone, posso usar o tradutor para fazer melhor a coisa? Ela me disse que sim, então eu faço.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2024.

As falas revelam um percurso gradual de superação das barreiras linguísticas. O apoio de colegas, o uso de vídeos e tradutores e a adaptação por parte de alguns professores são estratégias que viabilizam o processo de aprendizagem. Medina, por exemplo, relata que tem maior facilidade em disciplinas em que é autorizado a usar o espanhol, enquanto encontra mais dificuldades em áreas em que isso não é permitido. Essas estratégias de flexibilização mostram-se cruciais para a permanência e o sucesso escolar dos estudantes migrantes.

No bojo destas reflexões também se destacam as diferenças estruturais entre os sistemas educacionais do Brasil e da Venezuela já discutido no terceiro capítulo desta dissertação. O relato aponta descompassos que geram dificuldades de aprendizagem, como conteúdos repetidos ou, ao contrário, desconhecidos por conta da defasagem curricular entre os países. Essa sobreposição ou de conteúdos contribui para o sentimento de inadequação escolar vivenciado por alguns migrantes como descreve Puerto Cruz:

Quando eu cheguei, eu fiquei aqui no 7. ano eles passaram umas coisas que eu já sabia, tipo matemática, eu não sei se é mais avançado, mas é diferente e eu me enrolei muito. Algumas coisas que eu nunca vi na minha vida que era na Venezuela iam dar só a partir do 9º ano e talvez lá na Venezuela coisas que eu vi aqui só dariam no 7º ano (Puerto Cruz, pesquisa de campo, 2024).

Uma alternativa para diminuir o descompasso em relação aos conteúdos seria a adoção de uma grade curricular básica para os países da América Latina que considerassem os contextos sociais, históricos, econômicos, políticos, culturais, linguísticos e ambientais que circundam crianças e adolescentes.

No processo de escolha das escolas, destacam-se as escolas de modelos cívico-militares (ECIM), caracterizadas por sua proposta de gestão compartilhada entre educadores civis e militares da reserva, com foco na disciplina, valores éticos e melhoria do desempenho escolar. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2019), essas instituições oferecem infraestrutura qualificada, apoio psicopedagógico e maior controle sobre normas de convivência, visando promover um ambiente escolar mais seguro e propício à aprendizagem, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

O Manual das Escolas Cívico-Militares (MEC, S/D) enfatiza a formação integral do estudante, baseada em civismo, respeito e responsabilidade. Apesar dos índices de desempenho mais altos como o Ideb médio de 6,99, superior ao das escolas públicas tradicionais (4,94) há críticas relacionadas ao alto custo por unidade e às limitações na gestão democrática, levantando debates sobre os reais impactos desse modelo na educação pública brasileira.

A opção por esta escolha parece ter sido motivada mais por fatores práticos do que por preferência pedagógica como destaca Peraza (2024), “Foi uma escolha da mamãe mesmo e conseguiu através de uma cliente dela, a filha da diretora era cliente da minha mãe e conseguiu a vaga para mim.” (Pesquisa de campo, 2024). E Caribe (2024), “A minha é porque a escola militar ficava mais perto da minha casa, as outras era muito longe”.

Peraza (2024), faz um relato mais detalhado de situações que aconteceram no processo de adaptação nos primeiros dias de aula.

Assim que cheguei minha mãe disse que eu ia estudar no colégio militar, eu? Tinha cabado de sair com muita raiva dos militares e agora vou estudar com eles? Aí foi quando cheguei no Zilda Arns, perto do Viver Melhor 2 e minha mãe queria me deixar melhor dizendo que eram outro tipo de militares. Mas eu sempre fui muito brincalhão, gostava de fazer muitas piadas e meus colegas diziam que lá não podia ser assim tinha que ser mais sério. Mas ainda fiquei dois anos lá (risos) porque tinha um projeto chamado avançar, mas demorou esses dois anos e saí de lá. Me lembro de um susto que tive foi quando cheguei no Brasil sem saber uma palavra e fui para o primeiro dia de aula, um militar com cara de brabo gritou pra mim: - de que sala tu é? E eu não entendia o que ele falava, foi assim que ganhei meu primeiro dia e também minha primeira advertência (Peraza, pesquisa de campo, 2024).

Os relatos sugerem que a militarização da escola não é um elemento questionado diretamente pelos estudantes, mas também não aparece como diferencial positivo em termos de acolhimento ou integração.

Conforme Cunha (2022), a crescente militarização das escolas públicas brasileiras tem sido amplamente debatida por pesquisadores e movimentos sociais, que alertam para os riscos de uma “administração em modelo castrense” com efeitos amplos sobre a autonomia docente, a formação cidadã e o ambiente escolar. Em estudos acadêmicos, observa-se que essa gestão impõe uma lógica de disciplina rígida, hierárquica e normatizada com controle rígido de condutas, uniformes, corte de cabelo e proibição de discussões políticas e de gênero deslocando o foco da educação para a produção de “corpos dóceis” e reforçando um nacionalismo conservador. Nesse sentido, Silva et al. (2020) avisam que “a escola militarizada atua de maneira não empática e, apesar disso (ou em função disso), é apoiada por parte significativa da população”.

No tocante a ações voltadas a interculturalidade, a escola aparece, em alguns momentos, como espaço de valorização cultural. Parquito, Peraza e Cayo Sombrero mencionam tarefas e apresentações que possibilitaram compartilhar aspectos da cultura venezuelana.

Eu já tive que fazer pesquisa de coisa sobre isso. Já fiz também uma apresentação sobre a Venezuela. É as comidas típicas, tipo as comidas tradicionais, os lugares mais conhecidos de lá (Parquito, pesquisa de campo, 2024).

Eu fiz uma tarefa uma vez qual era a cultura que a gente mais gostava da nossa cultura, aí eu coloquei da Venezuela (Peraza, pesquisa de campo, 2024).

No meu teve uma apresentação tinha que falar da cultura e eu escolhi a minha cultura e eu falei das comidas assim, muita gente ficou rindo, aí, disseram: que nojo, credo e tal, eu não levei para o pessoal, eu levei na brincadeira, é gostoso, mulher! a gente gosta de comer abacate com sal, aqui eles comem com açúcar, ah, tipo eu falei empanada, arepa, la titha, tipo um mingau, só que as vezes é com macarrão ou arroz, só que é com gelo, mas é gostoso, então eu acho que as tias da merenda podiam fazer uma merenda assim venezuelana para eles também experimentarem. A educação física da Venezuela, kiki mor, queimada, é como beisebol só que com os pés, mas tem que chutar a bola tem que ir prá lá para o outro lado e tem que correr, se não o atacante pode te matar Cayo Sombrero, pesquisa de campo, 2024).

No entanto, o relato de Cayo Sombrero também denuncia reações discriminatórias, com colegas zombando das tradições alimentares apresentadas. Apesar disso, ela tenta ressignificar a experiência com leveza, propondo inclusive a introdução de pratos venezuelanos na merenda escolar. Nas narrativas dos participantes, a interculturalidade, portanto, aparece de forma pontual e superficial, dependendo mais da iniciativa individual do que de uma proposta pedagógica institucionalizada.

Por outro lado, os estudantes sugerem processos de melhorias para as escolas que convergem para dois eixos principais: a presença de professores que falem espanhol e a valorização da cultura venezuelana. A demanda por professores bilíngues (ou ao menos com conhecimento básico do espanhol) aparece como forma de garantir o direito à aprendizagem e

reduzir o isolamento inicial, propostas como essas contemplariam os migrantes e evitariam a sobrecarga de trabalho dos professores como enfatiza Puerto Cruz:

Eu não sei falar...acho que seria alguém que falasse espanhol, o professor é brasileiro, ele só escreve, não fala espanhol. Acho que ajudaria quando chega venezuelano novato e eles colocam numa sala que só tem brasileiro, aí eles sempre ficam isolado, entram em depressão porque não sabe falar português, talvez eles conseguissem se encaixar (Puerto Cruz, pesquisa de campo, 2024).

Também foi sinalizada a proposta de incluir comidas típicas venezuelanas na merenda escolar, como propõe Cayo Sombrero (2024): “Isso mesmo, a merenda também, empanada, arepa, não só feijão, farinha, macarrão, não coloca um pouco de cultura, né para os brasileiros experimentarem.” O estudante reforça o desejo de ver sua cultura representada e respeitada. Essas falas indicam que o reconhecimento da identidade cultural dos migrantes pode ser uma estratégia pedagógica para favorecer a inclusão.

As vozes dos jovens migrantes venezuelanos revelam um cotidiano escolar marcado por desigualdades no acesso, desafios de adaptação, barreiras linguísticas, experiências de exclusão e resistências à interculturalidade. Ao mesmo tempo, evidenciam estratégias de resiliência, solidariedade e desejo de pertencimento. A análise dos relatos aponta para a urgência de políticas educacionais que reconheçam as especificidades das trajetórias migratórias, com ações que vão desde o acolhimento linguístico e emocional até a valorização cultural, garantindo, de fato, uma escola mais inclusiva, justa e democrática.

4.3 Para além-fronteiras: olhares e perspectivas futuras

O olhar para o futuro, as expectativas, projetos e sonhos profissionais estão presentes no cotidiano dos participantes da pesquisa, mesmo após a desafiadora vivência do processo migratório e neste olhar está contida a contradição interna fruto das vivências do migrante, a saudade da vida anterior e a vontade de se lançar para novas oportunidades, afinal tudo que eles mais almejam é uma vida melhor do que tinham na Venezuela. Não são mais o que eram antes, mas também ainda não são o que desejam, vivem duplamente a complexidade de serem adolescentes em processo de formação e pessoas migrantes.

No que concerne a escolha de uma profissão verifica-se que os participantes têm um direcionamento sobre sua formação profissional, mesmo aqueles que afirmam não pensar em algo já sinalizam possibilidades tal como Parquito que afirmou: “Ainda não pensei muito bem, mas sempre gostei de engenheiro, de construção, me interessou, me chama atenção.”

Também se destacam duas narrativas de participantes do gênero feminino que relataram afinidades com a profissão de aeromoça, uma escolha motivada talvez pela oportunidade de deslocamentos em diferentes lugares do mundo. Sob outra perspectiva, um dos participantes atentou para as tradições familiares quando afirma que gostaria de assumir profissões que estão presentes em sua família:

As minhas profissões quase nenhuma tem na faculdade, porque eu vim de uma parada mais “raiz”, na minha família a maioria é mecânico, é caminhoneiro, barbeiro essas paradas assim, acho que na faculdade não tem essas profissões ainda, o único que tem é mecânico, graças a Deus eu vou começar segunda. (Peraza, 14 anos, pesquisa de campo, 2024).

Além da escolha da profissão, os estudantes falaram sobre os planos para o futuro como apresentado no quadro 14.

Quadro 14: Quais são os seus planos e sonhos para o futuro?

Participante	Quais são os seus planos e sonhos para o futuro?
Parquito	Meu sonho sempre foi sair lá na Europa. Aqueles lugares lá na Europa, acho bastante bom, tem oportunidade trabalho como o esporte. Tem bastante quando chego lá na Europa, eu gosto bastante do esporte, do futebol. Minha meta agora é terminar o Ensino Médio. Começar a trabalhar para mais na frente eu paga minha faculdade começar a pagar minha faculdade? Morar sozinho fazer minhas coisas começar a ser independente, de morar sozinho com a minha namorada, fazer as coisas que já vou sair da escola, tenho que começar a pensar bastante sobre isso.
Cayo Sombrero	Bom, assim se eu conseguir passar na faculdade, em nome de Jesus, tudo dê certo, Senhor eu coloco nas suas mãos, mas eu vou estudar, me esforçar porque eu vou entrar. Continuar em Manaus, não, eu quero uma cidade que tenha praia, sabe um clima, aqui é muito quente demais. Venezuela, não, outra cidade, mas aqui no Brasil.
Caribe	Eu queria poder ficar um tempo aqui em Manaus, mas no futuro, eu queria poder visitar lá para o Rio Grande do Sul em Gramado ainda mais no final de ano no Natal, que fica bem bonito lá. Que faz friozinho é bom, muito bonito para lá. Aí eu queria poder ter uma vida estável. Depois quando eu conseguir um bom dinheiro, viajar para, mas eu queria ficar aqui no Brasil, né?
Peraza	Estados Unidos, eu tenho meu padrinho lá.
Blanca	Tipo assim, tu vai estudar e depois voltar para a Venezuela e tem que fazer tudo de novo, melhor terminar tudo e voltar para a Venezuela e ter o teu diploma. Voltar a Venezuela sem estudar não adiantou de nada. Voltar para a Venezuela e voltar para o Brasil, é legal esse Estado aqui.
Puerto Cruz	Eu gosto daqui do Brasil, mas também gosto de lá, mas só como eu já estou fazendo a minha vida aqui no Brasil, tenho amigos aqui inclusive mesmo que lá, se eu voltasse para lá eu ficar mal de deixar as pessoas aqui, ia acontecer a mesma coisa quando eu saí da Venezuela, eu acho que eu ia prá lá só para visitar os meus familiares, a minha mãe pensa de voltar para lá, mas eu ia ficar. Ou talvez se mudasse, se a Venezuela ficasse boa, se o Presidente saísse eu acho que muitos venezuelanos voltariam.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2024.

Os relatos demonstram que apesar das dificuldades enfrentadas durante o processo migratório, os estudantes preferem a partir de agora permanecer no Brasil, voltando para a

Venezuela apenas a passeio ou para visitar a família considerando o contexto do país de origem e as implicações de reiniciar um processo formativo na Venezuela.

Além disso, outros relatos sinalizam para a vontade migrar para outras cidades do Brasil ou até mesmo para outros países com a finalidade de se realizar no esporte ou mesmo pela rede de apoio que já tem fora do Brasil. Em todas as situações é preciso manter a proteção do direito de migrar ou não, oportunizando acesso a informações e serviços que respeitem as singularidades de cada um.

Também apareceram relatos em que o retorno para a Venezuela está condicionado a mudança no âmbito político e econômico da Venezuela. Em relação a participação e mudança no contexto político Puerto Cruz recorda sua participação em uma passeata em Manaus durante as eleições, quando havia muita esperança entre os venezuelanos de que o presidente do país fosse finalmente substituído. Ela acredita que, caso haja novas eleições e o atual presidente seja deposto, muitos venezuelanos provavelmente voltariam.

Inclusive nessa eleição que teve eu fui para uma passeata no centro, muita gente de moto fazendo barulho, tava tendo festa, todo mundo feliz pensando que o Presidente ia sair, eu nem sabia que tinha tudo isso de Venezuelano. O centro tava lotado, todo mundo feliz. Falavam: "Se ela (candidata) ganhar vamos voltar, aí aconteceu que roubaram e não ganhou e a gente ficou aqui, o pensamento mudou. Acho que se acontecer as eleições de novo e tirar ele muita gente vai voltar (Puerto Cruz, pesquisa de campo, 2024).

Cayo Sombrero compartilha uma visão crítica da situação política da Venezuela, descrevendo o país como uma ditadura marcada por más decisões e sem espaço para a democracia. O contexto político da Venezuela na atualidade é marcado por um regime autoritário que compromete a estabilidade institucional, a democracia e os direitos civis, o que tem provocado o deslocamento forçado de milhões de cidadãos. Os relatos de migrantes venezuelanos evidenciam a percepção generalizada de um Estado fragilizado por "más decisões" e por uma governança que muitos classificam como ditatorial, revelando o sentimento de desesperança em relação ao futuro do país: "Nossa, nosso país está assim, né?! Bem, como que algo assim bem difícil. Sabe as más decisões mesmo, sabe? Não tem. Essa não é uma democracia, é uma ditadura que tá (Cayo Sombrero, pesquisa de campo, 2024)".

Tal cenário político influencia diretamente o desejo (ou a ausência dele) de retorno à Venezuela, pois a permanência no exterior passa a ser vista não apenas como uma alternativa econômica, mas como uma escolha de sobrevivência e dignidade frente às violações sistemáticas de direitos no país de origem. A falta de perspectivas de mudança política consistente desestimula os migrantes a considerarem o retorno, consolidando uma diáspora prolongada e, muitas vezes, definitiva.

Em síntese, as percepções dos estudantes venezuelanos matriculados nas escolas da cidade de Manaus revelam uma trajetória marcada por múltiplos desafios que extrapolam o simples ato de acessar a matrícula escolar. Desde as barreiras burocráticas iniciais até os obstáculos cotidianos enfrentados no processo de adaptação, esses estudantes lidam com dificuldades significativas na compreensão linguística, no acompanhamento dos conteúdos escolares e no estabelecimento de vínculos com colegas e professores.

As diferenças culturais, embora possam ser enriquecedoras para o ambiente escolar, muitas vezes se tornam fonte de estranhamento, discriminação e práticas de exclusão, manifestadas em episódios de bullying e xenofobia. Tais experiências impactam diretamente o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico dos alunos migrantes, evidenciando a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas, que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e garantam o direito à educação com equidade e respeito à dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo fundamentado na abordagem histórico-crítica buscou dialogar diretamente com a problemática levantada na introdução, ou seja, compreender como se efetiva (ou não) o direito à educação de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos na rede pública estadual de Manaus, reconhecendo que a unidade escolar desempenha um papel fundamental para a integração, por meio da implementação de políticas públicas específicas, na qual os educadores e gestores assumem papel decisivo nesse processo.

Um panorama multifacetado desse percurso indica que a partir de 2016, a escola passou a acolher um número crescente de crianças e adolescentes filhos de venezuelanos, decorrente da intensa migração para a cidade de Manaus que evidenciou tanto as potencialidades de trocas culturais quanto as barreiras que os alunos enfrentam desde o desconhecimento do idioma e dos costumes locais até o receio de exclusão social.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao fenômeno da feminização das migrações no Brasil com a intensificação nas últimas décadas, especialmente entre 2011 e 2021, quando o número de mulheres migrantes triplicou e sua participação tornou-se cada vez mais visível nos registros oficiais. Os relatos apresentados pelos estudantes, bem como pelos diretores escolares reforçou o papel das mulheres como mães e chefes de família.

Essa transformação não apenas redefine o perfil migratório nacional, incorporando de forma mais expressiva mulheres, crianças e adolescentes, como também reforça a importância de considerar a variável de gênero nas análises e políticas migratórias, ainda pouco exploradas no contexto nacional. Assim, o campo de estudos sobre mulheres migrantes requer maior aprofundamento teórico e empírico para compreender plenamente seus impactos sociais, econômicos e culturais.

No tocante ao acesso à matrícula, permanência escolar e rendimento, a pesquisa evidenciou uma série de desafios enfrentados como barreiras linguísticas e bullying somado às questões sociais como dificuldades financeiras, moradia instável e separação familiar, o que inevitavelmente impacta no desempenho escolar. Os dados demonstraram uma presença expressiva de alunos venezuelanos nas escolas estaduais, contudo, esse crescimento não veio acompanhado por políticas sistemáticas de inclusão e suporte.

Em Manaus, observa-se a implementação de ações pontuais, organizadas por diretores escolares, com foco no uso de estratégias para a comunicação, na integração e na promoção da interculturalidade. Entretanto, tais iniciativas, embora relevantes, mostram-se insuficientes diante das lacunas persistentes relacionadas à equivalência curricular.

A ausência de dados estatísticos sistematizados sobre o rendimento escolar de estudantes migrantes venezuelanos abrangendo indicadores de desempenho acadêmico, taxas de aprovação, reprovação e evasão revela não apenas uma falha técnica, mas também uma omissão das políticas públicas educacionais. Essa carência de monitoramento e avaliação contribui para a invisibilização desse grupo, reforçando barreiras institucionais e aprofundando as desigualdades educacionais em um contexto que exige respostas estruturadas e inclusivas.

A pesquisa com estudantes venezuelanos revelou a complexidade de trabalhar com públicos vulneráveis, destacando-se a relevância da triangulação hermenêutica-dialética para apreender tanto as práticas institucionais da SEDUC/AM quanto as vozes dos estudantes e gestores. A superação de imprevistos no campo e a adequação dos instrumentos de coleta (entrevistas, grupos focais, observação) demonstram que o rigor qualitativo é fundamental para captar os significados que emergem da experiência migratória e escolar.

O arcabouço teórico sobre os limites e aproximações históricas e jurídicas da migração e dos direitos humanos situando Manaus como um dos principais polos de acolhimento na Amazônia e a revisão das convenções internacionais (DUDH, Pacto Global, Lei de Migração) evidenciou avanços normativos, mas também a lacuna entre o preceito legal e sua implementação local, sobretudo quando o tratamento dado aos migrantes esbarra em práticas burocráticas e em visões assistencialistas que não garantem, de fato, igualdade de oportunidades.

A genealogia das políticas educacionais do Amazonas, desde o ciclo da borracha até a LDB/1996 e os Planos Estaduais, demonstrou como a centralização histórica e o modelo neoliberal consolidaram uma rede de ensino que, apesar de robusta, ainda carece de mecanismos sensíveis às especificidades do público migrante. A comparação entre os sistemas brasileiro e venezuelano revelou descompassos curriculares e gestão escolar que, sem acolhimento linguístico e formativo, acabam por reproduzir exclusões.

Na prática, esta pesquisa obteve o acesso a pequenas iniciativas espontâneas de professores, estudantes, familiares migrantes que têm sido implementadas para recepcionar, incluir, acompanhar e avaliar esses alunos. Tais medidas, fruto da observação cotidiana de desafios e da vontade coletiva, mostram-se ainda incipientes e graduais, mas representam os primeiros passos para oferecer acolhimento digno a quem chega ao Brasil em busca de dias melhores.

A análise das vozes dos próprios estudantes, atores centrais desta pesquisa, revela trajetórias atravessadas por barreiras documentais, idiomáticas, afetivas e simbólicas. Seus

relatos, que percorrem desde os primeiros contatos com a Política de Saúde, a Política de Assistência Social e os trâmites para a emissão de documentos até os desafios de adaptação escolar, permeados por sentimentos de saudade e pela elaboração de projetos de futuro, conferem densidade empírica à investigação. Mais do que evidenciar experiências individuais, tais narrativas tornam explícitos os pontos em que as políticas públicas ainda precisam avançar para assegurar condições efetivas de inclusão e integração.

A partir dessa análise integrada, propõem-se as seguintes ações para aprimorar o acesso à política pública de educação para migrantes venezuelanos em Manaus:

1. Articulação intersetorial efetiva: formalizar fluxos de encaminhamento entre SEDUC/AM, SES (Saúde), SEAS (Assistência Social) e organizações da sociedade civil, garantindo que todo novo migrante receba, em um único ponto de atendimento, orientação sobre matrícula, vacina, CPF e demais documentos essenciais.

2. Professores bilíngues e mediadores culturais: criar programa de formação continuada para educadores em espanhol e em práticas de acolhimento intercultural, além de contratar mediadores (tradutores e assistentes socioeducativos) para as escolas com maior concentração de alunos migrantes.

3. Currículo flexível e diálogo curricular: desenvolver um currículo de acolhida com conteúdo que comparem o sistema venezuelano e o brasileiro, permitindo a validação de saberes prévios e reduzindo a defasagem curricular no ingresso dos migrantes.

4. Espaços de escuta e apoio psicossocial: institucionalizar, em cada escola de grande fluxo migratório, um núcleo de atenção psicossocial (com psicólogo e assistente social), para acompanhar emoções associadas ao deslocamento e ao sentimento de exclusão e que oportunize momentos de diálogo e construção de relações de convivência mais acolhedora no ambiente escolar.

5. Fortalecimento das redes de apoio comunitárias: mapear e integrar igrejas, associações de venezuelanos e redes de comércio informal ao programa escolar, de modo a ampliar o capital social dos estudantes e suas famílias, estimulando mentorias entre veteranos e novatos.

6. Simplificação e digitalização de procedimentos: implantar plataforma única de matrícula e regularização documental, com interface em português e espanhol, para reduzir filas e deslocamentos repetidos e permitir acompanhamento remoto dos processos.

7. Política de merenda intercultural: incorporar pratos típicos da cultura venezuelana, em regime de rodízio, no cardápio da merenda escolar como estratégia de valorização identitária

e promoção de intercâmbio cultural entre estudantes nas escolas com maior número de alunos venezuelanos.

8. Monitoramento de indicadores de inclusão: criar indicadores específicos (taxa de evasão, rendimento, proficiência linguística) para alunos migrantes, permitindo avaliações periódicas e ajustes de políticas, em alinhamento com o Plano Estadual de Educação.

9. Formação de lideranças estudantis migrantes: incentivar a criação de núcleos de estudantes migrantes nos grêmios, com espaços de participação real nas decisões escolares, fortalecendo protagonismo juvenil e controle social das políticas implementadas.

10. Campanhas de sensibilização e combate à xenofobia: promover, em parceria com o Ministério Público e outros órgãos do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes, oficinas e seminários sobre direitos humanos e diversidade cultural, dirigidos a toda comunidade escolar, a fim de reduzir preconceitos e práticas discriminatórias.

Em síntese, o presente trabalho demonstra que a garantia do direito à educação dos migrantes venezuelanos em Manaus depende não apenas de dispositivos legais, mas de um conjunto articulado de ações pedagógicas, administrativas e comunitárias que reconheçam a migração como dimensão estruturante da vida social. Ao reforçar a importância desse estudo, deixa-se claro que estas considerações finais não encerram o debate, mas apontam caminhos possíveis para uma política pública de educação inclusiva, capaz de transformar desigualdades em oportunidades de pertencimento e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz, Xenofobia: medo e rejeição ao estrangeiro. São Paulo: Cortez, 2016.
- ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de, CAVALCANTE Lidiany de Lima e WEIL, Andreza Gomes (Org.) Campo minado: Estado, trabalho e políticas na Amazônia. Manaus/AM: EDUA; Embu das Artes/SP: Alexa Cultural, 2024.
- AMAZONAS. *Lei nº 3.268, de 7 de julho de 2008*. Institui o Plano Estadual de Educação do Amazonas. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pee_am.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.
- AMAZONAS. *Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas – PEE/AM para o decênio 2015–2025. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2015/6/1566. Acesso em: 24 abr. 2025.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. Título original: *L'Analyse de Contenu*.
- BAENINGER, R. Migrações forçadas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre a mobilidade humana internacional. Cadernos AEL, v. 23, n. 45, p. 31-44, 2018. <https://doi.org/10.5433/2238-1996.2018v23n45p31>.
- BARROCO, M. L. S. Ética, Direitos Humanos e Diversidade. In Cadernos Especiais n. 37, edição: 28 de agosto a 25 de setembro de 2006. Disponível em www.assistentesocial.com.br.
- BATISTA, Djalma. O Complexo da Amazônia: análise do processo de desenvolvimento. – 2ª ed. Manaus: Editora Valer, Edua e Inpa, 2007.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 24 abr. 2025.
- BENCHIMOL, S. I. (1999). Amazônia – formação social e cultural. Manaus: Valer.
- BERTOLDO, Edna [et al.] (Org.) Marx e a educação. Maceió. Ed: Coletivo Veredas, 2021.
- CARRIJO, T. V.; BARBOSA, M. L. A. Migração, refúgio e direito à educação: desafios à inclusão escolar de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 31, p. 1-19, 2020.
- CASTILHO, Ricardo. Direitos humanos. 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antonio Tadeu; TONHATI, Tânia (Orgs.) A Inserção dos Imigrantes no Mercado de Trabalho Brasileiro. Cadernos OBMigra, Ed. Especial, Brasília, 2015.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual OBMigra 2022. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

CHAVES, Ma. do P. S. R. et al. Políticas Públicas e Sustentabilidade na Amazônia: pauta de desafios e potencialidades para o Serviço Social. ANDRADE, Roberta F. C. de (Org.) et al. Alexa Cultural: São Paulo/EDUA: Manaus, 2021.

COLARES, Anselmo Alencar. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 187-202, out 2011 - ISSN: 1676-2584.

CUSTÓDIO, André Viana; DA SILVA CABRAL Gladir; CABRAL Johana. VIOLAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO: inclusão escolar e demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos. Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 3, p. 85-109, set./dez., 2023.

CUNHA, Viviane Peixoto da; LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, e258252, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QjXXtGBRt8JHqsyKn335nWK/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

DUARTE, Durango Martins. Manaus entre o passado e o presente. 1.^a ed. Manaus: Ed. Mídia Ponto Comm, 2009.

FABIANO, Maria Lucia Alves (2021). Migração infantil: aspectos e implicações para crianças e adolescentes. In. Cadernos do Aplicação. Porto Alegre | jan./jun. 2021 | v. 34 | n. 2.

FIGUEREDO, Luiz Orencio; ZANELATTO, João Henrique. Trajetória de migrações no Brasil. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 39, n. 1, p. 77-90, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e formação de professores. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

GOMES, F. M. Infância, migração e escola: desafios e possibilidades para a proteção social de crianças migrantes. Revista Katálisis, v. 22, n. 2, p. 252-261, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n2p252>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Amazônia Legal. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JAROCHINSKI-SILVA, João Carlos; BAENINGER, Rosana. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 29, p. 123-139, 2022.

JÚNIOR, Alcebiádes Gomes Pereira; THEODORO, Diego Ferreira (org). Legislação migratória compilada. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Conselho Nacional de Imigração, 2021. 818 p.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia no século XXI: novas formas de desenvolvimento. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Caminhos e descaminhos da Amazônia em busca do desenvolvimento – acertos, erros e possibilidades. Vol 1. Manaus: Editora Valer, 2023.

MELO, Lucilene Ferreira de; *et all*. La inmigración de grupos étnicos venezolanos en el norte de Brasil: Amazonas y Roraima. In: ANDRADE, Roberta Ferreira de; PINHEIRO, Hamida Assunção; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues e FERNANDES, Cristiane Bonfim (org). Questão social e serviço social na Amazônia. Manaus EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022. p. 201 – 218.

MEC – Ministério da Educação. MEC detalha planejamento para a educação básica. ISTOÉ, 11 jul. 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/mec-detalha-planejamento-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Manual das Escolas Cívico-Militares. Portal do MEC, Brasília, DF, S/D. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=85211>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. Ed. SP: Boitempo, 2008.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. Glossário sobre migração. Direito Internacional da Migração. N°22. Editora: Organização Internacional para as Migrações 2009.

OLIVEIRA, M. R.; SILVA, T. C. Educação e migração: desafios e perspectivas para a inclusão escolar de estudantes migrantes. Revista Educação em Questão, v. 59, n. 60, p. 1–20, 2021. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n60ID24608>.

OLIVEIRA, Márcia Maria de. Dinâmicas migratórias na Amazônia Contemporânea. São Carlos: Editora Scienza, 2016.

PEREIRA, Fabricia da Hora. Capitalismo e Migração: O Acesso dos Imigrantes Venezuelanos às Políticas Sociais no Brasil. 1. Ed. Curitiba: Appris. 2021.

PÉREZ, M. E. *Educación, ideología y revolución en Venezuela: Análisis del currículo bolivariano*. Caracas: Editorial Trinchera, 2018.

PINHEIRO, Diego Fernandes. O direito à educação das crianças venezuelanas em Manaus: análises das normativas nacionais e internacionais. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

PORTES, Alejandro. Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity and Entrepreneurship. New York: Russell Sage Foundation, 1995.

PORTO, Selomi Bermeguy. Migração transfronteiriça peruana e economia étnica no bairro de Coimbra em Benjamin Constant/AM na fronteira Brasil-Peru. 2022. 150 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.

RAMÍREZ, Yunier Sarmiento; VILLARROEL, Eduardo José Weffer; FERREIRA, Lúcia Marina Puga. Cuestión social y migración: un análisis sobre la efectivación de los derechos humanos de los migrantes venezolanos en Manaus. In: ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; PINHEIRO, Hamida Assunção; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues; FERNANDEZ, Cristiane Bonfim (org.). Questão Social e Serviço Social na Amazônia. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022.

RIBEIRO, L.; OLIVEIRA, F. Modelos de gestão educacional na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Venezuela. Revista de Educação Comparada Latino-Americana, v. 7, n. 2, 2021.

SANTOS, Lucas dos. 33 mil refugiados vivem abaixo da linha da pobreza em Manaus. Portal A Crítica, Manaus, 16, junho 2025. Disponível em: <<https://www.acritica.com/politica/33-mil-refugiados-vivem-abaixo-da-linha-da-pobreza-em-manaus-1.375562>>. Acesso em: 16, junho 2025.

SASSEN, S. Sociologia da globalização. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX. (1890-2001). III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de comunicação coordenada. 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2025.

SAYAD, Abdelmalek. O que é o imigrante? A Imigração ou os paradoxos da alteridade. Edusp, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR do Amazonas (SEDUC-AM). Home – Seduc 2024. Manaus: SEDUC-AM, 2025. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Simone Tavares da. Cruzando fronteiras: um estudo sobre mobilidade humana, construção de redes e de novos territórios de imigrantes venezuelanos (as) na cidade de Manaus/Amazonas. 2022. 326 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.

SILVA, João Carlos Jarochinski. OLIVEIRA, Márcia Maria de. Migrações, fronteiras e direitos na Amazônia. REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, Ano XXIII, n. 44, p. 157-169, jan./jun. 2015.

SILVA, L. T.; JESUS, R. S.; BARROS, L. C. Saúde e migração no Brasil: o papel do SUS no acolhimento de migrantes e refugiados. Revista Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, n. 5, p. 1983-1992, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020255.34572019>.

SILVA, D. L.; RIBEIRO, C. R. Infâncias migrantes e políticas públicas no Brasil: desafios para a garantia de direitos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260081, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260081>

SOUSA, Rosinaldo Silva de. DIREITOS HUMANOS ATRAVÉS DA HISTÓRIA RECENTE EM UMA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA. *Antropologia e direitos humanos—prêmio associação brasileira de antropologia Fundação Ford. Org.* KANT DE LIMA, Roberto e NOVAES, Regina Reyes. Niterói. Eduff, 2001. Disponível em: <<https://aba.abant.org.br/files/CAP-4611236.pdf>>. Acesso em: 12 abril 24.

SOUZA, Márcio História da Amazônia [recurso eletrônico]: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI / Márcio Souza. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2019.

TEIXEIRA, Joaquina Barata. Meio Ambiente, Amazônia e Serviço Social In: SCHERER, Elenise (Org.). *Questão Social na Amazônia*. EDUA, 2009.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. 3º ed ampliada. SP: 2016.

UNESCO. *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe 2022*. Paris: UNESCO, 2022.

UNICEF Brasil. *Busca ativa escolar e o trabalho em rede. Busca ativa escolar e o trabalho em rede / [coordenação Ana Carolina Fonseca... [et al.]]*. Brasília, DF: UNICEF, 2022. -- . Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/busca-ativa-escolar-e-o-trabalho-em-rede/>>, Acesso em: 08 maio 2025.

UOL. *Mundo educação. Regionalização norte-sul*. Copyright © 2024.

VASAK, Karel. A 30 Year struggle: The sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. In: *The Unesco Courier*, nov. 1977, p. 29-32.

VENEZUELA. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Gaceta Oficial, 1999.

VENEZUELA. *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Gaceta Oficial, 2009.

WEIL, Andreza Gomes, SILVA, Maria Letícia Braga, FREIRE, Renata Bianca Oliveira. *Educação e migração: reflexões sobre as políticas públicas educacionais para migrantes no município de Manaus*. In: *Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*. Fortaleza: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. 2024. ISSN 2965 2499. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/enpess-anais/edicoes/2024/apresentacao-oral>>. Acesso em: 16 mar. 2025.

APÊNDICES

Termo de anuência



COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 05

TERMO DE ANUÊNCIA

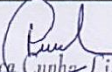
Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) **Renata Bianca Oliveira Freire**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Direitos humanos e migração venezuelana: (des) caminhos do acesso à educação em Manaus**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Dr.(a) **Andreza Gomes Weil** cujo objetivo é analisar o processo de efetivação do direito à educação dos estudantes migrantes venezuelanos na cidade de Manaus.

A pesquisa tem como *lôcus* a Coordenadoria Distrital de Educação 05/Secretaria de Estado de Educação e Desporto/SEDUC-AM e será realizada no período entre setembro à novembro de 2024.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Manaus, em 03 / 07 / 2024.


Francisca Cunha Lima
Coordenadora
CDE 05

Portaria GS nº 971/2019
Coordenadora Distrital – CDE 05

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para profissionais da educação – diretor escolar)

Projeto de pesquisa: Direitos Humanos e Migração Venezuelana - (des)caminhos do acesso à educação em Manaus

O (a) Sr(a). está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado: DIREITOS HUMANOS E MIGRAÇÃO VENEZUELANA: (des)caminhos do acesso à educação em Manaus, cujo (a) pesquisador (a) responsável é a discente de mestrado no Programa de Pós-Graduação e Sustentabilidade na Amazônia – PPGSS da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Renata Bianca Oliveira Freire, sob orientação da professora Dr^a Andreza Gomes Weil, docente da Universidade Federal do Amazonas.

O objetivo geral do projeto é analisar o processo de efetivação do direito à educação das crianças e adolescentes migrantes venezuelanas na cidade de Manaus. E os objetivos secundários são: caracterizar as particularidades do processo de migração venezuelana na cidade de Manaus; identificar as ações da Secretaria Estadual de Educação para a promoção do acesso aos direitos das crianças e adolescentes migrantes venezuelanas e conhecer as possibilidades e os limites de acesso das crianças e adolescentes migrantes venezuelanas para a efetivação do direito à educação em Manaus.

O(A) Sr(a). está sendo convidado(a) a participar, porque faz parte da execução da política de educação da Rede de Ensino Estadual do Amazonas. Sua contribuição é importante para fortalecer a política de educação como mecanismo consubstanciado para os Direitos humanos e a efetivação do direito à educação da população migrante venezuelana na cidade de Manaus.

O(A) Sr(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, conforme o Item IV.3.d, da Resolução 466 de 2012, que trata sobre Pesquisas com Seres Humanos, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde.

Caso aceite, sua participação consiste em fornecer uma entrevista que versa sobre sua experiência no planejamento, execução e gestão da Política de educação na Rede de Ensino Estadual do Amazonas.

É importante ressaltar que de acordo com o Item IV.3. e da Resolução 466 de 2012 do CNS (Conselho Nacional de Saúde), há garantia total quanto a manutenção do sigilo e privacidade de seus dados e informações em todas as fases da pesquisa.

Os (as) participantes serão identificados pelos nomes: “gestor da Instituição A”, “gestor da instituição B”, “gestor da instituição C” etc.

Caso aceite participar, solicita-se ainda a sua expressa autorização para o registro de áudio durante a entrevista, com objetivo de tão somente auxiliar no processo de tabulação dos dados (compilação das informações). Diante do pedido, assegura-se da mesma forma, a privacidade, confidencialidade e proteção dos dados, e garantimos a não utilização das informações para qualquer outra finalidade que não esteja nos objetivos da pesquisa, em conformidade com o Item III.2.i da Resolução 466 de 2012 (CNS).

() Autorizo a gravação por meio de áudio.

() Não autorizo a gravação por meio de áudio.

Ressalta-se que a sua participação de forma alguma vai prejudicar a rotina dos serviços da saúde, conforme prevê o Art. 5º da Resolução 580 de 2018, que estabelece as especificidades éticas para pesquisas no Sistema Único de Saúde (SUS). Assim, a entrevista será realizada em horário a combinar, após o cumprimento de suas atividades profissionais.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes, os quais podem atingir as seguintes dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes.

Nesta pesquisa, os riscos para o(a) Sr.(a) são possíveis desconfortos com atemática abordada. Caso seja identificada qualquer situação constrangedora ou que gere desconforto, a entrevista será encerrada e o caso será encaminhado imediatamente ao Sistema CEP/CONEP para avaliar possíveis readequações ou a suspensão do estudo, conforme prevê o Item II.3 da Resolução nº 466 de 2012.

Ainda em conformidade com a referida Resolução no Item V.6, a pesquisadora e a instituição proponente se responsabilizam pela assistência psicológica integral aos participantes da pesquisa por possíveis danos, além do compromisso e responsabilidade com as despesas de transporte (inclusive intermunicipal se for o caso) e alimentação para o participante e acompanhante.

Conforme a Resolução 510/2016 Art. 19 § 2º, “o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.”

A pesquisa não apresentará qualquer tipo de benefício direto ou remuneração aos participantes. As pessoas que aceitarem participar contribuirão para a ampliação e fortalecimento

da Política de Educação como mecanismo consubstanciado para os Direitos humanos e a efetivação do direito à educação da população migrante venezuelana na cidade de Manaus. Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Renata Bianca Oliveira Freire a qualquer tempo para informação adicional pelo e-mail: rbiancafreire841@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado 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 com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e declaro que concordo em participar da pesquisa

Manaus, _____ / _____ / _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



TÉRMINOS DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO PARA PADRES O TUTORES LEGALES

Proyecto de investigación: Derechos Humanos y Migración Venezolana - (des)caminos de acceso a la educación en Manaus

Su hijo está invitado a participar en el proyecto de investigación DERECHOS HUMANOS Y MIGRACIÓN VENEZOLANA: (des)caminos de acceso a la educación en Manaus, cuya investigadora responsable es la estudiante de maestría en el Programa de Postgrado y Sostenibilidad en la Amazonia – PPGSS de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM) Renata Bianca Oliveira Freire, bajo la dirección de la profesora Dra. Andreza Gomes Weil, de la Universidad Federal de Amazonas.

El objetivo general del proyecto es analizar el proceso de realización del derecho a la educación de niños y adolescentes migrantes venezolanos en la ciudad de Manaus. Y los objetivos secundarios son: caracterizar las particularidades del proceso migratorio venezolano en la ciudad de Manaus; identificar las acciones de la Secretaría de Educación del Estado para promover el acceso a los derechos de los niños y adolescentes migrantes venezolanos; conocer las posibilidades y límites de acceso de los niños y adolescentes migrantes venezolanos a la realización del derecho a la educación en Manaus.

Su hijo está siendo invitado porque cumple con los criterios de inclusión por ser un estudiante migrante venezolano y estar matriculado y asistiendo a un colegio de la Red Educativa del Estado de Amazonas.

Usted es completamente libre de negar la participación de su hijo o retirar su consentimiento, en cualquier etapa de la investigación, sin penalización según el Inciso IV.3.d, de la Resolución 466 de 2012, sobre Investigación con Seres Humanos, aprobada por la Comisión Nacional. Consejo de Salud.

De ser aceptado, la colaboración de su hijo consiste en participar en un grupo focal, que es un tipo de entrevista o conversación en grupos pequeños y permite el diálogo entre los participantes sobre el proceso migratorio de Venezuela a Brasil y el acceso a la educación en la ciudad de Manaus.

Es importante resaltar que según el Ítem IV.3. y Resolución 466 de 2012 del CNS (Consejo Nacional de Salud), existe total garantía en cuanto al mantenimiento de la confidencialidad y privacidad de sus datos e información en todas las fases de la investigación.

También solicitamos su autorización expresa para grabar audio durante la entrevista, con el único fin de ayudar en el proceso de tabulación de datos (recopilación de información). Previa solicitud, igualmente se asegura la privacidad, confidencialidad y protección de datos, y garantizamos que la información no será utilizada para ningún fin distinto a los objetivos de la investigación, de conformidad con el Inciso III.2.i de la Resolución 466 de 2012 (CNS) .

☐ Autorizo la grabación de audio.

☐ No autorizo la grabación de audio.

Es importante resaltar que la participación de su hijo no perjudicará de ninguna manera la rutina de los servicios de salud, según lo previsto en el artículo 5 de la Resolución 580 de 2018, que establece las especificidades éticas para la investigación en el Sistema Único de Salud (SUS). Por lo tanto, el grupo focal se realizará en horario a convenir, luego de finalizar sus actividades profesionales.

Toda investigación con seres humanos implica riesgos para los participantes, los cuales pueden alcanzar las siguientes dimensiones: física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural o espiritual de los participantes.

En esta investigación, los riesgos para su hijo son el posible malestar con el tema abordado. Si se identifica alguna situación embarazosa o incómoda, se dará por terminada la entrevista y el caso será remitido inmediatamente al Sistema CEP/CONEP para evaluar posibles ajustes o suspensión del estudio, conforme a lo previsto en el Punto II.3 de la Resolución 466 de 2012.

Aún de conformidad con la Resolución antes mencionada en el Punto V.6, el investigador y la institución proponente son responsables de brindar asistencia psicológica integral a los participantes de la investigación por posibles daños, además del compromiso y responsabilidad por los gastos de transporte (incluido el interurbano, si corresponde).) y alimentación para el participante y acompañante.

Según la Resolución 510/2016 Art. 19 § 2, “el participante de la investigación que sufra cualquier tipo de daño resultante de su participación en la investigación, esté o no previsto en el Acta de Consentimiento Libre e Informado, tiene derecho a asistencia y a pedir indemnización.”

La investigación no proporcionará ningún tipo de beneficio directo ni remuneración a los participantes. Las personas que acepten participar contribuirán a la ampliación y fortalecimiento de la Política Educativa como mecanismo fundamentado de Derechos Humanos y la realización del derecho a la educación de la población migrante venezolana en la ciudad de Manaus. Si lo consideras necesario, tendrás tiempo para reflexionar sobre tu participación.

Señor Puede contactar a la investigadora responsable Renata Bianca Oliveira Freire en cualquier momento para obtener información adicional por correo electrónico: rbiancafreire841@gmail.com.

Señor También puede contactar al Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos de la Universidad Federal de Amazonas (CEP/UFAM) y a la Comisión Nacional de Ética en Investigación (CONEP), cuando corresponda. El CEP/UFAM está ubicado en la Escuela de Enfermería de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Teléfono: (92) 3305-1181 Extensión 2004, Correo electrónico: cep@ufam.edu.br. El CEP/UFAM es un colegiado independiente, multi y transdisciplinario, creado para defender los intereses de los participantes de la investigación en su integridad y dignidad y contribuir al desarrollo de la investigación dentro de estándares éticos.

estarán rubricadas en todas sus páginas, excepto la de las firmas, y firmadas al final por usted . y por el investigador responsable, quedando una copia con cada persona.

CONSENTIMIENTO POSTERIOR A LA INFORMACIÓN

Declaro que estoy de acuerdo que mi hijo _____
(nombre completo del menor de 18 años) participe en esta investigación.

_____, ____/____/____

Firma del Responsable Legal



IMPRESSAO

Firma del Invesigador Principal

Proyecto de Investigación: Derechos Humanos y Migración Venezolana
(des)caminos de acceso a la educación en Manaus
TÉRMINOS DE CONSENTIMIENTO

Estás invitado a participar, como voluntario, en la investigación DERECHOS HUMANOS Y MIGRACIÓN VENEZOLANA: (des)caminos de acceso a la educación en Manaus. Mi nombre es Renata Bianca Oliveira Freire, soy estudiante de maestría en el Programa de Posgrado y Sostenibilidad en la Amazonía – PPGSS/UFAM, bajo la dirección de la profesora Dra. Andreza Gomes Weil, profesora de la Universidad Federal de Amazonas.

Tus padres te han permitido participar. Queremos saber cómo fue el proceso migratorio de Venezuela a Brasil y cómo es tu vida escolar en el lugar donde estás matriculado. Sólo necesitas participar en la investigación si lo deseas, es tu derecho y no tendrás problema si te retiras. Los adolescentes que participarán en esta investigación tienen entre 12 y 18 años. La investigación se realizará en el colegio donde está matriculado, donde los estudiantes migrantes venezolanos participarán en una actividad en grupo con pocos participantes que favorezca el diálogo sobre los desafíos que enfrenta el proceso migratorio de Venezuela a Brasil y cómo es el acceso a la educación. que se está logrando en la ciudad de Manaus.

Para ello se utilizará una guía de entrevista y una grabadora de voz. Se considera seguro, pero es posible que sientas cierta incomodidad al hablar de tu experiencia como estudiante migrante venezolano. Si algo sale mal, puedes contactarnos llamando por correo electrónico: rbiancafreire841@gmail.com.

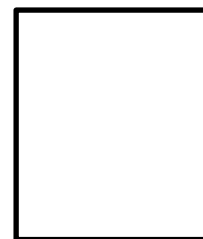
Hay cosas buenas que pueden pasar, como contribuir a ampliar y fortalecer la Política Educativa y así contribuir a la realización del derecho a la educación de la población migrante venezolana en la ciudad de Manaus. Nadie sabrá que estás participando en la investigación; No le contaremos a otros ni le daremos a extraños la información que usted nos brinda. Los resultados de la investigación serán publicados en la Disertación de Maestría presentada al Programa de Posgrado en Servicio Social y Sostenibilidad de la Amazonía - PPGSS de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM), pero sin identificar a los niños que participaron.

Por lo tanto, yo _____ acepto participar en la investigación: Derechos humanos y migración venezolana - (des)caminos de acceso a la educación en Manaus. Entendí las cosas malas y las cosas buenas que pueden pasar. Entendí que puedo decir “sí” y participar, pero que, en cualquier momento, puedo decir “no” y rendirme y que nadie se enfadará conmigo. Los investigadores respondieron a mis preguntas y hablaron con mis tutores. Recibí una copia (o copia) de este formulario de consentimiento, lo leí y acepto participar en la investigación.

_____, ____/____/____

Participante de la investigación (suscripción)

Investigador responsable (firma)



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Formulário de pesquisa - Direitos Humanos e Migração Venezuelana:
(des)caminhos do acesso à educação em Manaus
Profissional da educação - Diretor escolar

1. IDENTIFICAÇÃO DO LOCAL DE ATUAÇÃO:

- 1.1. Coordenadoria: _____
- 1.2. Nome da escola: _____
- 1.3. Endereço: _____
- 1.4. Segmento de ensino que a escola atende:
- [] Ensino fundamental – anos iniciais [] Ensino fundamental – anos finais [] Ensino médio
- [] Educação de Jovens e Adultos

2. IDENTIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL:

- 2.1. Nome: _____
- 2.2. Idade: _____
- 2.3. Formação: _____
- 2.4. Tempo de atuação na SEDUC/AM: _____
- 2.5. Tempo de atuação nesta escola: _____

3. ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS VENEZUELANOS

- 3.1 Qual o total de alunos venezuelanos matriculados na escola? _____
- 3.2 Qual o total de alunos venezuelanos matriculados na escola por segmento de ensino?
- [] Ensino fundamental – anos iniciais [] Ensino fundamental – anos finais
- [] Ensino médio
- 3.3 A escola possui alunos venezuelanos que sejam públicos da Educação especial?
- [] Sim, quantos? _____ [] Não
- 3.4 Em geral, como é o rendimento escolar dos alunos venezuelanos?
- [] Regular [] Bom [] Ótimo [] Excelente
- 3.5 Como é o processo de matrícula para alunos venezuelanos?
- _____
- _____
- 3.6 Existe alguma estratégia para o acolhimento de alunos migrantes venezuelanos por parte dos profissionais da escola?
- _____
- _____
- 3.7 A escola oferta o ensino de língua espanhola?
- _____

3.8 Como é o relacionamento dos alunos venezuelanos com os outros alunos?

3.9 Como é o relacionamento dos alunos venezuelanos com os profissionais da escola?

4. AÇÕES E ESTRATÉGIAS:

4.1 Existem atividades culturais que possibilitem expressões artísticas ou literárias vivenciadas pelos alunos venezuelanos no contexto do seu país de origem? (Caso, tenha fotos, por favor disponibilizar).

4.2 Quais as principais demandas pedagógicas registradas no atendimento dos alunos venezuelanos?

4.3 Quais as principais demandas psicológicas ou sociais registradas no atendimento dos alunos venezuelanos?

4.4 Quais as ações e estratégias estabelecidas pela escola para a permanência de crianças e adolescentes migrantes venezuelanas?

4.5 Que estratégias são utilizadas para facilitar o acesso das informações sobre o desenvolvimento escolar e o processo avaliativo dos alunos venezuelanos para as suas famílias?

4.6 Quais os desafios encontrados pela gestão escolar no processo de escolarização dos alunos migrantes venezuelanos na cidade de Manaus?

4.7 Quais as ações e estratégias estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto para o acolhimento e acesso à escolarização de crianças e adolescentes migrantes venezuelanas?

4.8 Houve alguma formação ou orientação para os profissionais de educação quanto ao acolhimento e acesso à escolarização de crianças e adolescentes migrantes venezuelanas?.

Se sim, qual?

4.9 O que você pensa sobre a matrícula e a presença dos alunos migrantes venezuelanos nas escolas de Manaus?

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL - Alunos (as) venezuelanos (as)
PROJETO DE PESQUISA: Direitos Humanos e Migração Venezuelana - (des)caminhos do
acesso à educação em Manaus

1. SITUAÇÃO MIGRATÓRIA:

- 1.1. Onde você morava quando veio para o Brasil?
- 1.2. Sua entrada no Brasil se deu por qual cidade?
- 1.3. Há quanto tempo está no Brasil?
- 1.4. Quais os motivos que levaram a sua família morar no Brasil?
- 1.5. Como foi sair da Venezuela e mudar para o Brasil? Como se deu essa mudança?
- 1.6. O que você sabia sobre o Brasil e o Amazonas?
- 1.7. Quais eram as suas expectativas em relação à escola no Brasil?
- 1.8. O que mais você sente saudade quando lembra da sua vida na Venezuela?

2. ACESSO À EDUCAÇÃO E OUTRAS POLÍTICAS SOCIAIS

- 2.1 Qual a sua situação migratória atual (Solicitante de refúgio, solicitante de asilo, refugiado, migrante regular, migrante irregular ou residente permanente)?
- 2.2 Quais os atendimentos assistenciais que você recebeu quando chegou no Brasil? (saúde, emissão de documentos, assistência social etc.)
- 2.3 Como foi o processo para você conseguir a matrícula na rede pública de ensino de Manaus?
- 2.4 Que série você estudava na Venezuela? Precisou fazer prova de nivelamento escolar ou foi necessário regredir de série?
- 2.5 Como está sendo a sua vida escolar? Consegue acompanhar o que é ensinado em sala? Tem compreendido a linguagem oral e escrita?
- 2.6 Você teve alguma dificuldade quando chegou na escola? Quais poderia compartilhar com o grupo?
- 2.7 Como é hoje a sua relação na escola com os colegas e professores?
- 2.8 Já teve alguma atividade na escola que fosse apresentado algo sobre o modo de vida, cultura e gastronomia da Venezuela?
- 2.9 O que você acha que poderia facilitar a sua adaptação à vida escolar no Brasil?

3. DESAFIOS E EXPECTATIVAS

- 3.1 Você pretende continuar seus estudos no Brasil?
- 3.2 Qual profissão você pensa para o seu futuro?
- 3.3 Quais são os seus planos e sonhos para o futuro?
- 3.4 Qual é a sua intenção atual (continuar em Manaus, retornar para a Venezuela, mudar para outra região do Brasil ou para outro país)?
- 3.5 Escreva e/ou desenhe na folha de papel ofício: “Para você, o que é ser migrante venezuelano em Manaus?”

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO - PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIREITOS HUMANOS E MIGRAÇÃO VENEZUELANA:(des)caminhos do acesso à educação em Manaus.

Pesquisador: RENATA BIANCA OLIVEIRA FREIRE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81542124.4.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.957.379

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Mestrado em Serviço Social, sobre o tema direito à educação da população migrante venezuelana. O objetivo da pesquisa é analisar o processo de efetivação do direito à educação dos estudantes migrantes venezuelanas na cidade de Manaus.

A pesquisa visa conhecer suas histórias de vida, sonhos e expectativas, investigando os processos interrelacionados da vida social através de uma abordagem qualitativa, utilizando levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo.

Dados primários e secundários serão coletados de relatórios, planos de gestão da SEDUC/AM, e de sites de instituições oficiais como a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Após a obtenção do

Termo de Anuência Institucional, que autoriza o acesso aos dados e realização de entrevistas, a pesquisa de campo será conduzida na Coordenadoria Distrital de Educação 05 - SEDUC/AM, onde será selecionada uma escola estadual do Ensino Médio.

Os participantes incluirão profissionais da educação: diretores de escolas com estudantes venezuelanos matriculados, estudantes venezuelanos e seus responsáveis familiares.

As técnicas de pesquisa incluirão entrevistas com os pais/responsáveis pelos estudantes e com os diretores escolares, grupo focal com os estudantes venezuelanos e observação não-

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

participante. Os instrumentos utilizados serão o diário de campo, formulário semiestruturado e roteiro de entrevista para o grupo focal. Um tradutor acompanhará todas as fases da pesquisa e os participantes receberão o Termo de Consentimento Livre

Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido na língua oficial de seu respectivo país. Para garantir o sigilo e privacidade dos dados, conforme a Resolução 466 de 2012 do CNS, os participantes serão identificados por letras do alfabeto. A análise dos dados será realizada através da técnica de triangulação baseada na abordagem hermenêutica-dialética, privilegiando o diálogo para construir indicadores que quantifiquem as dimensões objetivas e interpretem as facetas subjetivas do objeto de pesquisa.

A pesquisa é relevante para dar visibilidade ao direito à educação dos migrantes venezuelanos, contribuindo para a ampliação e fortalecimento da Política de Educação como um mecanismo para os Direitos Humanos, especificamente para os estudantes matriculados nas escolas estaduais em Manaus/Amazonas.

Os participantes deste estudo são os estudantes venezuelanos matriculados no Ensino Médio de 1 (uma) escola estadual, bem

como seus responsáveis familiares e os diretores das escolas estaduais selecionadas para a pesquisa. Utilizaremos como técnicas a observação,

entrevista e grupo focal. Os instrumentos de pesquisa serão o diário de campo, o formulário e o roteiro de entrevista. A análise dos dados será realizada a partir da técnica de triangulação.

A realização desta pesquisa será relevante para dar visibilidade à temática da educação como um direito humano dos migrantes venezuelanos, por meio de uma análise teórica e investigativa sobre estes estudantes, suas histórias de vida e desafios encontrados por seus responsáveis em busca do acesso à educação na cidade de Manaus.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo de efetivação do direito à educação dos estudantes migrantes venezuelanas na cidade de Manaus

Objetivo Secundário:

1. Caracterizar as particularidades do processo de migração venezuelana na cidade de Manaus;
2. Identificar as ações da Secretaria Estadual de

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Continuação do Parecer: 6.957.379

Educação para a promoção do acesso aos direitos dos estudantes migrantes venezuelanos; 3. Conhecer as possibilidades e os desafios para o acesso dos estudantes migrantes venezuelanos para a efetivação do direito à educação em Manaus.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se como adequadas e suficientes os encaminhamentos que serão dados aos riscos, caso ocorram, como suspensão do estudo, interrupção da entrevista, acompanhamento psicológico, uso de linguagem simples e acessível aos participantes, compromisso e responsabilidade com as despesas de transporte (inclusive intermunicipal se for o caso) e alimentação para o participante e acompanhante, se for o caso. E em caso de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.

Benefícios: as pessoas que aceitarem participar contribuirão para a ampliação e fortalecimento da Política de Educação como mecanismo consubstanciado para os Direitos Humanos e a efetivação do direito à educação da população migrante venezuelana na cidade de Manaus.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os participantes da pesquisa serão: a) 05 diretores escolares; b) 10 responsáveis dos estudantes venezuelanos; c) 10 estudantes venezuelanos, totalizando 25 participantes. Será adotado como critério para inclusão dos diretores: atuar há pelo menos 2 anos na escola selecionada e como critério de exclusão: diretor gozando período de férias ou licença.

Responsáveis dos estudantes: como critério de inclusão: será entrevistado o (a) responsável do estudante venezuelano que estiver matriculado e frequentando a escola selecionada para a pesquisa. Como critério de exclusão: responsável pelo estudante venezuelano que não estiver residindo na cidade de Manaus no período da realização da pesquisa.

Estudantes venezuelanos: critério de inclusão: estudante matriculado e cursando o Ensino Médio. Como critério de exclusão: estudantes que apresentarem infrequência durante o período da pesquisa.

Um tradutor estará presente durante todas as fases da pesquisa, e será fornecido aos participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) na língua oficial de seu país. Para garantir o sigilo, os participantes

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Continuação do Parecer: 6.957.379

serão identificados de forma codificada (ex.: participante A; participante B) em atendimento a Resolução nº466 de 2012, que trata sobre Pesquisas com Seres Humanos, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde. A análise dos dados utilizará a técnica de triangulação com base na abordagem hermenêutica dialética, focando no diálogo para construir indicadores que quantifiquem as dimensões objetivas e interpretem as facetas subjetivas do objeto de pesquisa.

Pesquisa de campo 02/09/2024 29/11/2024.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TÉRMINOS DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO PARA PADRES O TUTORES LEGALES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para profissionais da educação e diretor escolar)

TERMO DE ASSENTIMENTO - estudante

TÉRMINOS DE CONSENTIMIENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Termo de Anuência da Coordenador Distrital 05 - SEDUC-AM, Francisca Cunha Lima, devidamente assinada e carimbada.

Folha de rosto devida assinada pela pesquisadora e pela coordenadora em exercício do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia

Recomendações:

Recomenda-se inserir nos TCLE(s) outra forma de contato da pesquisadora além do email.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto encontra-se bem estruturado, com metodologia de pesquisa detalhada, os termos de consentimento e assentimento adequados, e termo de anuência devidamente assinado. Em síntese, apresenta-se com a documentação completa. Desse modo, salvo melhor juízo, o parecer é pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 6.957.379

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2360109.pdf	03/07/2024 20:09:55		Aceito
Outros	FORMULARIOS_DE_PESQUISA.pdf	03/07/2024 20:07:59	RENATA BIANCA OLIVEIRA FREIRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TALE.pdf	03/07/2024 20:07:13	RENATA BIANCA OLIVEIRA FREIRE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	03/07/2024 19:06:44	RENATA BIANCA OLIVEIRA FREIRE	Aceito
Orçamento	Orcamento_Projeto_de_pesquisa.pdf	03/07/2024 19:03:02	RENATA BIANCA OLIVEIRA FREIRE	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_anuenciaassinado_CDE5.pdf	03/07/2024 19:02:44	RENATA BIANCA OLIVEIRA FREIRE	Aceito
Cronograma	Cronograma_Projeto_de_pesquisa.pdf	03/07/2024 18:23:21	RENATA BIANCA OLIVEIRA FREIRE	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_PB_Renata_Bianca_completo_assinado.pdf	03/07/2024 11:20:04	RENATA BIANCA OLIVEIRA FREIRE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

MANAUS, 19 de Julho de 2024

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

