



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

EDNA PAULA MARCELINO MAGALHÃES

**DESAFIOS E TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES VENEZUELANOS REFUGIADOS
OU EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE, NO PROCESSO DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL, NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE RORAIMA (UFRR)**

Boa Vista/RR

2022

EDNA PAULA MARCELINO MAGALHÃES

**DESAFIOS E TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES VENEZUELANOS REFUGIADOS
OU EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE, NO PROCESSO DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL, NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE RORAIMA (UFRR)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 2: Educação e processos inclusivos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems.

Coorientador: Prof. Dr. João Carlos Jarochinski Silva.

Boa Vista/RR

2022

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

M188d Magalhães, Edna Paula Marcelino.
Desafios e trajetórias de estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade, no processo de inclusão educacional, nos cursos de graduação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) / Edna Paula Marcelino Magalhães. – Boa Vista, 2022.
150 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems.
Coorientador: Prof. Dr. João Carlos Jarochinski Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Migração internacional. 2 – Migrantes e refugiados venezuelanos. 3 – Inclusão educacional. 4 – Ensino superior. 5 – Universidade Federal de Roraima. I – Título. II – Siems, Maria Edith Romano (orientadora). III – Silva, João Carlos Jarochinski (coorientador).

CDU – 378-054.73

FOLHA DE AVALIAÇÃO

EDNA PAULA MARCELINO MAGALHÃES

DESAFIOS E TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES VENEZUELANOS REFUGIADOS OU EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE, NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL, NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Adrián José Padilla Fernández
UFRR

Profa. Dra. Ana Lúcia de Sousa
UFRR

Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems
UFRR

Prof. Dr. João Carlos Jarochinski Silva
UFRR

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Defesa em 29 de setembro de 2022.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems
Orientadora

Prof. Dr. João Carlos Jarochinski Silva
Coorientador

Boa Vista/RR
2022

Aos meus amados pais, Maria (Netinha) e Edilson (Dica);
à minha querida avó, Maria Beatriz;
a Artur, meu porto seguro;
às minhas filhas Íngrid e Sophia, razão maior do meu viver;
aos protagonistas desta pesquisa, os estudantes venezuelanos; e
ao estado de Roraima, por me acolher como migrante.

AGRADECIMENTOS

*Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui.
Cidade Negra, “A Estrada”*

Num país em que os gestores do campo da educação, que, teoricamente, deveriam lutar pelo fortalecimento das instituições dessa área, criticam o aumento no número de universidades públicas, como foi o caso ocorrido em um evento religioso, realizado em Brasília, no dia 5 de outubro de 2021, em que o então ministro da Educação, Milton Ribeiro, em ataque à educação pública e gratuita, criticou o excesso de universidades; concluir um mestrado em uma instituição pública, depois de ter cursado toda a educação básica também em escolas públicas, é, por si só, motivo para agradecer muito.

Não foi fácil chegar até aqui. Em todas as fases do mestrado, surgiram percalços que me fizeram titubear e quase desistir. O caminho foi árduo, mas Deus sempre me guiou e mandou anjos para me sustentarem, durante os momentos (que não foram poucos) em que achei que não conseguiria. Por essa razão, meu primeiro agradecimento é a Ele, o autor de todas as coisas, razão do meu existir. Sem a força onisciente e onipresente de Deus, nada disso seria possível.

Aos meus pais, principais responsáveis por eu ter chegado aqui. Eles, que se sacrificaram para que eu e meus irmãos pudéssemos realizar nossos sonhos, nunca nos deixaram faltar o que mais precisávamos para sermos felizes: amor, compreensão e respeito; e, mesmo com pouca instrução, ensinaram-nos o que realmente vale a pena: que o estudo é a forma mais digna e gratificante de se chegar à vitória. Esta conquista é apenas uma pequena recompensa, diante do esforço e das muitas dificuldades que vocês tiveram que enfrentar para nos educar.

Às minhas filhas Ingrid e Sophia, que, ansiosas por compartilhar comigo suas expectativas e experiências nas diferentes e cruciais fases que vivenciavam (uma iniciando sua jornada como advogada; e a outra, no início da adolescência), com novos desafios, aprendizados e conquistas, às vezes, tiveram que se contentar com poucos momentos de escuta, quando precisavam de mais atenção. Mesmo assim, nunca deixaram de me apoiar e me incentivar. Obrigada pela compreensão e por todo amor demonstrado. Saibam que, para mim, é um grande privilégio ser mãe de duas criaturas tão maravilhosas como vocês.

A Artur, pela parceria, confiança, incentivo, companheirismo, amor e apoio em todos os momentos. Obrigada por não ter soltado a minha mão!

À minha vizinha, Maria Beatriz, que, embora muito distante de mim fisicamente, sempre demonstrou orgulho com minhas vitórias. E, em muitas vezes que estive triste e desanimada, com suas palavras amorosas e doces canções, do alto de seus 98 anos, fez-me

mergulhar em deleitosas memórias da minha infância e adolescência ao seu lado, dando-me novo ânimo para continuar. Gratidão por tanto amor!

Aos meus irmãos, que sempre torceram por mim e vibram com minhas conquistas. Em especial, Edjane, minha irmã caçula e filha de coração, pelo auxílio na escrita do pré-projeto, por todo incentivo e, principalmente, pelo exemplo (a primeira doutora da família); e aos demais familiares que estiveram ao meu lado nessa caminhada, dando-me força e amor, representados aqui pela minha tia Graça, cujo exemplo de dedicação e generosidade me motivam a ser sempre uma pessoa melhor. Você tem toda minha admiração.

Às professoras Rozália e Dacinete (*in memoriam*), pelo amor e doçura com que me ensinaram as primeiras lições.

À Universidade Federal de Roraima, na pessoa do Magnífico Reitor, professor doutor Geraldo Ticianeli, que me deu um voto de confiança, acatando o meu afastamento remunerado.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelo empenho e dedicação a nós dispensados. Registro aqui o incentivo do professor João Paulino para o meu ingresso no mestrado.

Às equipes da Comissão Permanente de Vestibular (CPV), do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI) e da Pró-reitoria de Extensão, pelo apoio na disponibilização dos dados, em nome da diretora Acácia Duarte, que, além de colega de trabalho, é uma grande amiga (e comadre) que me acolheu com todo carinho na sua casa e na sua vida. Na sua pessoa, estendo os agradecimentos a todos os meus amigos, pela força e por entenderem a minha ausência.

Aos colegas que me deram força para embarcar nessa jornada e/ou me auxiliaram, de alguma forma, no meu processo, entre eles: Alessandra Rufino, Daniele Trindade, Geórgia Ferko, Jaqueline Rosa, Lúcia Brito, Paulino Batista, Valtenir Abreu e Vito Sousa (*in memoriam*).

Aos gestores com os quais trabalhei, que sempre me valorizaram como pessoa e profissional, com destaque para Gioconda Martínez e Lucianne Vilarinho, que se tornaram grandes amigas e são responsáveis por muito do que sou hoje.

A todos os colegas do mestrado, pelos desafios e aprendizados compartilhados. Em especial, à Aline Nunes, Elisângela Andrade, Joana Albuquerque e Paola Frota, amigas de alma que encontrei nesse percurso. A nossa amizade teve um significado indescritível para a continuidade da minha trajetória acadêmica, pois formamos uma rede de apoio, compartilhando alegrias, tristezas, sonhos, dores, desesperanças, mas, acima de tudo, comemorando cada vitória alcançada. Não posso deixar de enaltecer, para além da amizade, a abnegação de Elisângela e

Paola, que se dispuseram a fazer uma leitura deste trabalho, dando contribuições pontuais que enriqueceram muito a escrita.

Aos membros da banca de qualificação, professora doutora Cinara Barberena e professora doutora Martha Júlia Martins; e de defesa da dissertação, professor doutor Adrián José Padilla Fernández, professora doutora Ana Lúcia de Sousa e professora doutora Francilene dos Santos Rodrigues, por terem disponibilizado seu tempo para a leitura atenta e crítica deste texto, enriquecendo-o sobremaneira.

Ao meu coorientador, professor doutor João Carlos Jarochinski Silva, que, mesmo com tantas demandas, muito generosamente aceitou o convite para me acompanhar no estudo da temática da migração.

Em especial, à minha orientadora, professora doutora Maria Edith Romano Siems, por ter acreditado em mim, quando eu não acreditava mais; por ter investido seu tempo e conhecimento na minha formação; pelo olhar crítico e amoroso; e por toda generosidade e paciência (sei que não foi fácil.). Obrigada por tudo que você me acrescentou, não só na condição de orientadora, mas também como professora, nos encontros de muito aprendizado durante o curso; e também como pessoa! Levarei para sempre todas as lições apreendidas, e espero, um dia, ser ao menos metade da profissional que você é.

De maneira muito particular, aos estudantes, que tornaram este trabalho viável, compartilhando comigo suas histórias, mesmo que, para isso, tivessem que ser reabertas feridas ainda não cicatrizadas. Vocês nem imaginam o quanto me ensinaram. Mais do que contribuir para a concretização desta pesquisa, seus relatos e o exemplo da garra de vocês me deram novo ânimo para encarar os obstáculos surgidos no processo final da escrita desta dissertação, mostrando que, independente das dificuldades, vale a pena correr atrás dos sonhos.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que eu chegasse até aqui.

*Tem gente que chega pra ficar
tem gente que vai pra nunca mais
tem gente que vem e quer voltar
tem gente que vai e quer ficar
tem gente que veio só olhar
tem gente a sorrir e a chorar
e, assim, chegar e partir.*

Milton Nascimento, “Encontro e Despedidas”

RESUMO

O substancial aumento da mobilidade migratória que vem ocorrendo nas três últimas décadas, no mundo inteiro e, em particular, o ritmo vertiginoso do deslocamento populacional de venezuelanos que, sobretudo a partir de 2015, deixaram seu país de maneira forçada em busca de novas oportunidades para refazer a vida, seja por meio do trabalho e/ou da educação, inseriu o Brasil na rota das migrações internacionais do século XXI e têm feito com que a temática ganhe mais espaço nos debates políticos, na mídia e nas produções acadêmicas. Também têm apresentado vários desafios, oportunidades e responsabilidades para o poder público e para a sociedade. Considerando que a educação é um princípio fundamental para a cidadania, e tendo em vista que uma parcela importante de migrantes está em idade escolar, uma questão a ser levada em conta é a inclusão desse estrato populacional na sociedade, a partir do acesso e permanência no sistema de ensino. Com este trabalho, buscou-se compreender a trajetória acadêmica dos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade ingressantes por meio da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR nos cursos de graduação da Universidade Federal de Roraima. O estudo teve abordagem mista (quanti-qualitativa). A construção de dados se deu em três etapas: pesquisa bibliográfica, seleção documental e entrevista semiestruturada. Para o levantamento quantitativo, foram analisadas planilhas, com dados dos estudantes, disponibilizadas pela Comissão Permanente de Vestibular e pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico, a partir das quais foram mapeados os registros existentes quanto à matrícula nos semestres de 2019.2 a 2022.1. Já os dados qualitativos foram construídos a partir das entrevistas semiestruturadas. Dos treze estudantes ingressantes por meio da referida Resolução e ativos no semestre 2022.1, nove foram entrevistados. No tratamento dos dados, foi utilizada a Análise de conteúdo de Laurence Bardin. A pesquisa teve embasamento em teóricos do campo da educação e da inclusão e do fenômeno migratório, sendo subsidiada pelos estudos culturais, bem como nos relatos dos participantes. Para dar sustentação à investigação, foi feita uma revisão da literatura, sendo analisados textos de autores que trabalham com a temática abordada. A partir da revisão, observou-se que a produção acadêmica sobre a inclusão de migrantes internacionais na educação brasileira já vem sendo debatida, especialmente a partir da década de 1990, porém a maior parte das pesquisas se dá no âmbito da educação básica ou em relação à dificuldade com a língua. Esses estudos apontam que, apesar de algumas instituições já estarem tomando iniciativas no sentido de incluir esse público, ainda há um longo caminho a ser percorrido, o que é ratificado nas falas dos estudantes entrevistados. Constatou-se que a Universidade Federal de Roraima deu um passo importante na inclusão dos estudantes refugiados ou em situação de vulnerabilidade, com a aprovação da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, entretanto a pesquisa mostrou que, além da simplificação do acesso, um outro passo deveria ter sido dado: um maior diálogo entre os setores da instituição, de modo a promoverem, em particular e em conjunto, ações diferenciadas, visando à permanência e à efetiva aprendizagem/sucesso desses estudantes. Espera-se que este trabalho contribua para que as instituições de ensino superior, em particular a Universidade Federal de Roraima, possam reavaliar suas políticas de inclusão de migrantes internacionais e se disponham a transformar essas políticas em ações efetivas que venham contribuir para o acesso, a permanência e a aprendizagem/sucesso desses estudantes, com reflexo em sua integração no contexto local.

Palavras-chave: Migração internacional; Migrantes e refugiados venezuelanos; Inclusão educacional no ensino superior; Universidade Federal de Roraima.

RESUMEN

El aumento sustancial de la movilidad migratoria que se ha producido en las últimas tres décadas, en todo el mundo, y, en particular, el vertiginoso ritmo de desplazamiento de la población de venezolanos, que, sobre todo a partir de 2015, salieron de su país por la fuerza en busca de nuevas oportunidades para rehacer sus vidas, ya sea a través del trabajo y / o la educación, ha insertado el Brasil en la ruta de la migración internacional del siglo 21 y han hecho que el tema gane más espacio en los debates políticos, en los medios de comunicación y en las producciones académicas. También han presentado varios retos, oportunidades y responsabilidades para el poder público y para la sociedad en su conjunto. Considerando que la educación es un principio fundamental para la ciudadanía, y teniendo en cuenta que un número importante de migrantes está en edad escolar, una cuestión a tener en cuenta es la inclusión de este estrato poblacional en la sociedad, a partir del acceso y la permanencia en el sistema educativo. Con este trabajo, buscamos comprender la trayectoria académica de los estudiantes venezolanos refugiados o en situación de vulnerabilidad que ingresan a través de la Resolución n° 007/2018-CEPE/UFRR, en los cursos de pregrado de la Universidade Federal de Roraima. El estudio tenía un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). La construcción de los datos se realizó en tres etapas: investigación bibliográfica, selección de documentos y entrevista semiestructurada. Para el relevamiento cuantitativo, se utilizaron planillas, con datos de los alumnos, provistos por la Comisión Permanente de Vestibular y el Departamento de Registro y Control Académico, por medio de las cuales se mapearon los registros existentes respecto de la matrícula en los semestres 2019.2 a 2022.1. Los datos cualitativos se construyeron a partir de las entrevistas semiestructuradas. De los trece estudiantes que entraron por la referida Resolución y activos en el semestre 2022.1, nueve fueron entrevistados. En el tratamiento de los datos, se utilizó el análisis de contenido de Laurence Bardin. La investigación se basó en los teóricos del campo de la educación y la inclusión y el fenómeno migratorio, siendo subvencionada por los estudios culturales; así como en los informes de los participantes. Para apoyar la investigación, se realizó una revisión bibliográfica, analizando textos de autores que trabajan con el tema abordado. A partir de la revisión, se observó que la producción académica sobre la inclusión de los migrantes internacionales en la educación brasileña ya ha sido discutida, especialmente a partir de la década de 1990, sin embargo, la mayoría de las investigaciones se producen en el contexto de la educación básica o en relación con la dificultad con el idioma. Estos estudios señalan que, aunque algunas instituciones ya están tomando iniciativas para incluir a este público, aún queda mucho camino por recorrer, lo que se ratifica en las declaraciones de los estudiantes entrevistados. Se constató que la Universidade Federal de Roraima ha dado un paso importante en la inclusión de los estudiantes refugiados o en situación de vulnerabilidad, con la aprobación de la Resolución n° 007/2018-CEPE/UFRR, sin embargo, la investigación mostró que, además de la simplificación del acceso, debería haberse dado otro paso: un mayor diálogo entre los sectores de la institución, para promover, en particular y en conjunto, acciones diferenciadas, con el objetivo de la permanencia y el efectivo aprendizaje/éxito de estos estudiantes. Se espera que este trabajo contribuya a que las instituciones de educación superior, en particular la Universidade Federal de Roraima, reevalúen sus políticas de inclusión de los migrantes internacionales y estén dispuestas a transformar estas políticas en acciones efectivas que contribuyan al acceso, permanencia y aprendizaje/éxito de estos estudiantes, con una reflexión sobre su integración en el contexto local.

Palabras clave: Migración internacional; Migrantes y refugiados venezolanos; Inclusión educativa en la educación superior; UFRR.

ABSTRACT

The substantial increase in migratory mobility that has been occurring in the last three decades around the world and, in particular, the vertiginous pace of population displacement of Venezuelans who, especially since 2015, have forcibly left their country in search of new opportunities to Remaking life, whether through work and/or education, has placed Brazil on the route of international migrations of the 21st century and has made the theme gain more space in political debates, in the media and in academic productions. They have also presented several challenges, opportunities and responsibilities for public authorities and society. Considering that education is a fundamental principle for citizenship, and given that an important portion of migrants is of school age, an issue to be taken into account is the inclusion of this population stratum in society, based on access and permanence in the education system. With this work, we sought to understand the academic trajectory of refugee or vulnerable Venezuelan students entering through Resolution nº 007/2018-CEPE/UFRR in undergraduate courses at the Federal University of Roraima. The study had a mixed, quantitative and qualitative approach. Data construction took place in three stages: bibliographic research, document selection and semi-structured interview. For the quantitative survey, spreadsheets with student data, provided by the Permanent Commission for Vestibular and the Department of Academic Registration and Control were analyzed, through which the existing records regarding enrollment in the semesters from 2019.2 to 2022.1 were mapped. Qualitative data were constructed from semi-structured interviews. Out of the thirteen students entering through the aforementioned Resolution and active in semester 2022.1, nine were interviewed. In data processing, Laurence Bardin's content analysis was used. The research was based on theorists from the field of education and inclusion and the migratory phenomenon, being supported by cultural studies, as well as the participants' reports. To support the investigation, a literature review was carried out, analyzing texts by authors who work with the topic addressed. From the review, it was observed that the academic production on the inclusion of international migrants in Brazilian education has already been debated, especially since the 1990s, however, most of the research takes place in the scope of basic education or in regarding language difficulties. These studies indicate that, although some institutions are already taking initiatives to include this audience, there is still a long way to go, which is confirmed in the statements of the students interviewed. It was found that the Federal University of Roraima took an important step in the inclusion of refugee or vulnerable students, with the approval of Resolution number 007/2018-CEPE/UFRR. However, the research showed that, in addition to simplifying access, another step should have been taken: greater dialogue between the sectors of the institution, in order to promote, in particular and together, differentiated actions, aiming at permanence and effective learning/success of these students. It is hoped that this work will help higher education institutions, in particular the Federal University of Roraima, to be able to reassess their policies for the inclusion of international migrants and be willing to transform these policies into effective actions that will contribute to access, permanence and the learning/success of these students, with an impact on their integration in the local context.

Keywords: International migration; Venezuelan migrants and refugees; Educational inclusion in higher education; Universidade Federal de Roraima.

LISTA DE TABELAS, FIGURA E GRÁFICOS

Tabela 1. Número de refugiados no mundo nos últimos 30 anos	40
Tabela 2. Média de migrantes no Brasil em relação à população nacional.....	48
Figura 1. Mapa da divisa de Roraima com os países da Venezuela e da Guiana.....	52
Gráfico 1. Estudantes migrantes internacionais matriculados, por forma de ingresso.....	92
Gráfico 2. Estudantes migrantes internacionais matriculados, por curso.....	92
Gráfico 3. Estudantes migrantes internacionais matriculados, por origem	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Resultados da primeira busca – abril/2021	28
Quadro 2. Resultados da busca pós-refinamento – abril/2021	29
Quadro 3. Resultados da busca com recorte no ensino superior – setembro/2021	30
Quadro 4. Distribuição dos trabalhos por região, estado e instituição	31
Quadro 5. Número de migrantes venezuelanos por país	51
Quadro 6. Contato com os estudantes para as entrevistas	85
Quadro 7. Público-alvo da pesquisa	86
Quadro 8. Estudantes refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade matriculados, por idade, gênero e raça/cor	94
Quadro 9. Informações dos estudantes refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade	98
Quadro 10. Dados cursos e vagas ofertadas e ocupadas.....	104
Quadro 11. Cursos com informações	104
Quadro 12. Situação acadêmica dos estudantes participantes em 2022.1	107
Quadro 13. Dissertações	142
Quadro 14. Teses	144

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/RR	Conselho Estadual de Educação de Roraima
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CPV	Comissão Permanente de Vestibular
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CRI	Centro de Referência do Imigrante
CRINT	Coordenadoria de Relações Internacionais
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Mello
DERCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
DTI	Diretoria de Tecnologia da Informação
E-MEC	Sistema Eletrônico de Acompanhamento dos Processos do Ministério da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
FFHI	Fraternidade Federação Humanitária Internacional
GEIFRON	Grupo de Estudo Interdisciplinar sobre Fronteiras
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPF	Ministério Público Federal
NucLi	Núcleo de Línguas Estrangeiras
OIM	Organização Internacional para as Migrações

ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PI	Pesquisador/Procurador Institucional
PRAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
PROEG	Pró-reitoria de Ensino e Graduação
ProfEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROPLAN	Pró-reitoria de Planejamento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRPPG	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. PERCURSO FORMATIVO E TEÓRICO	22
1.1. UM POUCO DO QUE ME TROUXE ÀQUI	22
1.2. A CONTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS.....	25
1.2.1. <i>Referencial teórico-metodológico</i>	25
1.2.2. <i>O atual cenário das pesquisas sobre o migrante na educação superior no Brasil</i>	27
2. DINÂMICAS MIGRATÓRIAS - CONTEXTO E CONCEITOS	39
2.1. BASES LEGAIS DA MIGRAÇÃO	41
2.2. CONCEITOS.....	43
2.2.1. Migração	43
2.2.2. Migrante.....	44
2.2.3. Refugiado	44
2.2.4. Solicitante de refúgio.....	46
2.3. PROCESSOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL E EM RORAIMA.....	46
2.4. VENEZUELANOS EM RORAIMA	51
3. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS ESTUDANTES VENEZUELANOS AMPARADOS PELA RESOLUÇÃO Nº 007/2018-CEPE/UFRR.....	57
3.1. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO - DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO FORMAL À LUTA PELA IGUALDADE DE DIREITOS.....	62
3.2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	65
3.2.1. <i>Inclusão e migração</i>	72
3.3. A UFRR E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE MIGRANTES INTERNACIONAIS	73
3.3.1. <i>Da história em movimento</i>	78
4. PERCURSO METODOLÓGICO	81
4.1. CONTEXTO E POPULAÇÃO DA PESQUISA	82
4.2. APROXIMAÇÕES COM O TEMA.....	82
4.2.1. <i>Pesquisa bibliográfica</i>	82
4.2.2. <i>Pesquisa de campo – Entrevistas semiestruturadas</i>	83
4.3. PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO E COMPREENSÃO DOS DADOS.....	89
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	91
5.1. MAPEAMENTO DO PERFIL DOS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA UFRR ..	91
5.1.1. <i>Perfil dos participantes da pesquisa</i>	94
5.2. NARRATIVAS DE ESTUDANTES VENEZUELANOS REFUGIADOS OU EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOBRE A UFRR	95
5.2.1. <i>Categorias analíticas</i>	96
5.2.1.1. <i>Da chegada no Brasil, perspectivas e integração na comunidade local</i>	97
5.2.1.1.1. <i>O preconceito contra o “indesejado”</i>	100

<i>5.2.1.2. Do acesso à educação superior na UFRR</i>	103
<i>5.2.1.3. Das questões linguísticas</i>	109
<i>5.2.1.4. Da inclusão/acolhimento na instituição</i>	113
CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS	121
REFERÊNCIAS	126
REFERÊNCIAS – Dissertações e Teses consultadas	139
APÊNDICES	142
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país formado por populações das mais variadas etnias e continentes, especialmente oriundos da África, Ásia e Europa, que, junto com os povos nativos, os indígenas, construíram uma rica herança cultural. A despeito da sua formação miscigenada e diversificada, a sociedade brasileira ainda demonstra dificuldade em reconhecer e valorizar o seu caráter multiétnico e multicultural, o que nos leva a questionar: como uma população composta por migrantes¹ age, muitas vezes, de forma desumana com esses “outros”?

O substancial aumento da mobilidade migratória que vem ocorrendo nas três últimas décadas, no mundo inteiro, inseriu o Brasil na rota das migrações internacionais do século XXI. Esse fenômeno tem feito com que o tema ganhe mais espaço nos debates políticos, na mídia e nas produções acadêmicas, pelo viés da preocupação com as causas e motivações, considerando que, por muito tempo, pouco se debateu sobre a temática e, ainda assim, as pesquisas problematizavam a ideia da voluntariedade da mobilidade.

Entre esses movimentos, destacam-se o de haitianos, a partir do final da primeira década do século XXI, que vieram para o Brasil para fugir da miséria, da fome, das epidemias e de catástrofes naturais – como o terremoto que, segundo vários veículos de comunicação, matou mais de 300 mil pessoas, no ano de 2010; de cubanos, que chegaram no início da segunda década, fugindo da crise política e econômica; e de venezuelanos, que, especialmente nos últimos sete anos, cruzam a fronteira do país devido à crise humanitária lá instalada, da violência, da insegurança e da falta de itens e serviços essenciais.

No estado de Roraima, os migrantes chegam pelas duas fronteiras internacionais terrestres do estado (Venezuela e Guiana). Desses, muitos são refugiados e pessoas em situação de vulnerabilidade que deixaram seu país de maneira forçada e buscam novas oportunidades para refazer suas vidas. E, entre todos os reveses que têm que enfrentar, como a dificuldade de obtenção dos meios básicos de sobrevivência, no momento em que buscam reconstruir as suas vidas, ainda precisam encarar os obstáculos no campo da língua estrangeira em contraste com a língua portuguesa, o pouco conhecimento da cultura local e, principalmente, o preconceito e a xenofobia.

Uma das formas de vencer essas dificuldades é por meio do acesso à educação, que pode desempenhar um importante papel, contribuindo para que esses indivíduos se tornem cidadãos plenos na comunidade da qual estão passando a fazer parte.

¹ Por compreender duas dimensões indissociáveis, emigrante e imigrante, optou-se pela utilização do termo migrante ao longo do texto.

A educação foi consagrada tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto por um conjunto de normas legais internacionais como um direito universal, sendo um princípio fundamental para a cidadania. No ensino superior, objetivando reforçar a garantia do acesso e da permanência aos estudantes, especialmente àqueles que estão às margens da sociedade, somam-se às disposições legais várias ações afirmativas, que vêm sendo executadas pelas instituições, como a reserva de vagas nos processos seletivos para ingresso de estudantes de escolas públicas que se declaram negros ou indígenas, além de auxílios oferecidos aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de diminuir as profundas desigualdades no acesso ao ensino.

Todo aparato legal e ações afirmativas, com vistas à garantia da inclusão das pessoas marginalizadas no ensino superior, “representam um esforço meritório no sentido de combater o tradicional elitismo social da universidade pública” (SANTOS, 2004, p. 71), entretanto, desde a sua origem, elas vêm enfrentando resistência e dificuldades de permanência nesses espaços acadêmicos.

Diante do contexto apresentado, uma questão a ser levada em consideração e a se problematizar é a integração de migrantes internacionais num outro país, a partir do acesso ao sistema de ensino, pois muitos veem nesse processo a oportunidade de conhecer a cultura local e de ascender econômica e socialmente. Assim, neste estudo, consideramos a necessidade urgente de se discutir temáticas ligadas ao acesso, à permanência e à aprendizagem/sucesso de migrantes internacionais na educação formal, buscando responder à pergunta: Quais os desafios enfrentados pelos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade ingressantes por meio da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR (UFRR, 2018a), que “Estabelece o Programa de Acesso à Educação Superior da UFRR para solicitantes de refúgio, refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade”, na sua trajetória acadêmica, nos cursos de graduação da UFRR?

Para responder ao problema formulado, foram elaborados os seguintes objetivos geral e específicos, que são os condutores dos caminhos que devem nortear a pesquisa científica:

Objetivo geral:

- Compreender a trajetória acadêmica dos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade ingressantes por meio da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, nos cursos de graduação da UFRR.

Objetivos específicos:

- mapear quem são os alunos venezuelanos refugiados ou em situação de

vulnerabilidade com matrícula ativa em cursos de graduação da UFRR, no primeiro semestre de 2022, em que condições chegaram, em que cursos estão, quais as razões que os levaram a estudar na UFRR e quais as suas expectativas;

- conhecer as condições para o ingresso, a permanência e a aprendizagem/sucesso dos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade que ingressaram por meio da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR nos cursos de graduação da UFRR; e
- identificar os desafios enfrentados pelos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade amparados pela Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR nas relações sociais e interpessoais com a comunidade acadêmica (estudante-estudante, estudante-professor, estudante-técnico, estudante-gestão).

Este trabalho se enquadra na linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos, que investiga a educação como campo teórico e prático dos saberes pedagógicos. Entre as principais discussões que a linha tece, há a abordagem sobre identidade e a interculturalidade sob o ponto de vista da educação, além de tratar da necessidade da inclusão de todas as minorias na educação e sociedade.

O estudo teve abordagem mista (quanti-qualitativa). A construção de dados se deu em três etapas: pesquisa bibliográfica, seleção documental e entrevistas semiestruturadas com os estudantes participantes da pesquisa. A investigação se embasou em teóricos do campo da educação e da inclusão e do fenômeno migratório, bem como nos relatos dos participantes, subsidiando as nossas reflexões os estudos culturais. Para dar sustentação à investigação, foi feita uma revisão da literatura, sendo analisados textos de autores que trabalham com a temática abordada. Para o levantamento quantitativo, foram analisadas planilhas com dados dos estudantes disponibilizadas pela Comissão Permanente de Vestibular (CPV), e pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), a partir das quais foram mapeados os registros existentes quanto à matrícula nos semestres de 2019.2 a 2022.1. Já para os dados qualitativos, lançamos mão da pesquisa de campo, a partir de entrevistas semiestruturadas. Dos treze estudantes ingressantes por meio da referida Resolução e com matrícula ativa no semestre 2022.1, nove foram entrevistados, em duas etapas, *on-line* e presencial, momento em que compartilharam seus desafios no percurso acadêmico. O tratamento dos dados foi feito com base na Análise de conteúdo de Laurence Bardin.

A partir das leituras sobre a temática, foram construídos os capítulos, para a concepção do conhecimento desta pesquisa, visando atingir o seu objetivo.

No capítulo 1, é apresentada sucintamente a trajetória da autora e a contribuição das pesquisas já realizadas sobre o tema da educação para migrantes e refugiados no ensino superior para o trabalho. No capítulo 2, é feito um panorama geral sobre as dinâmicas migratórias, e os conceitos que a constituem, que são a base referencial e conceitual da área da investigação.

Na sequência, no capítulo 3, são abordados os aspectos da educação e da inclusão, sendo trazidas algumas discussões sobre a origem da educação formal e o papel social da escola na formação dos indivíduos, a partir da reprodução e legitimação da cultura dominante, problematizando de que forma as instituições de ensino, em particular a UFRR, articulam-se e se mobilizam para dar conta dos desafios que se apresentam no processo de inclusão educacional e social dessa minoria, por meio da implementação das políticas educacionais inclusivas.

No capítulo 4, apresentam-se a metodologia e as etapas utilizadas no processo de desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, no capítulo 5, são apresentados e discutidos os desafios dos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade, a partir das suas narrativas, que estão organizadas em quatro categorias analíticas:

1. da chegada ao Brasil, perspectivas e inserção na comunidade local;
2. do acesso à educação superior na UFRR;
3. das questões linguísticas;
4. da inclusão/acolhimento na instituição.

Em nossas considerações finais, é feita uma breve retomada do texto, destacando algumas provocações, no sentido de contribuir para a ampliação da discussão sobre os desafios dos que fazem parte das instituições públicas de ensino e da sociedade em geral na construção de uma educação em que todos tenham os mesmos direitos e que contribua para a integração social e econômica dos migrantes internacionais na cultura local.

1. PERCURSO FORMATIVO E TEÓRICO

No presente capítulo, pretende-se apresentar brevemente o percurso formativo da pesquisadora, que, por ser essencialmente pessoal, está escrito na primeira pessoa do singular; e a construção teórica na qual a investigação se apoia. Ele está dividido em dois tópicos: “Um pouco do que me trouxe àqui” e “A contribuição das pesquisas”. Esse segundo tópico também se divide em dois subtópicos: “Referencial teórico-metodológico” e “O atual cenário das pesquisas sobre o migrante na educação superior no Brasil”, que serviram de base para a compreensão dos dados e construção do próprio processo de pesquisa.

1.1. UM POUCO DO QUE ME TROUXE ÀQUI

A migração é uma temática muito cara para mim, que, nascida em uma cidade onde tudo era precário, tive que me deslocar para outras cidades para conseguir estudar. Natural da pequena e pobre Ibiara, no estado da Paraíba, fui criada, com mais cinco irmãos, em um ambiente de muitas necessidades materiais, mas de muita dignidade e convicção religiosa. Meus pais, com pouco estudo e menos dinheiro ainda, tiveram muitas dificuldades para nos sustentar, mesmo assim sempre incentivaram os filhos a buscar o caminho da educação. Dessa forma, com todo esforço, todos nós conseguimos cursar uma faculdade.

Desde muito pequena, sempre fui apaixonada pelas letras. Aos treze anos, quando concluí o então primeiro grau, equivalente ao atual ensino fundamental, decidi que queria ser professora. Como na minha cidade não havia curso ofertando o Magistério (formação de nível médio que propiciava a habilitação para a docência), migrei para a cidade vizinha, que oferecia essa oportunidade, em uma escola pública.

Concluído o curso, veio o desejo pela formação em nível superior. Assim, aos dezessete anos, passei novamente pelo processo de migração, quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês, no então *Campus V* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em Cajazeiras.

O meu primeiro grande desafio na graduação foi ter que morar em outra cidade, pois na minha pequena Ibiara, com menos de cinco mil habitantes, não havia instituições de ensino superior. Com poucas condições para arcar com os custos na nova cidade, a primeira atitude foi procurar conseguir uma vaga na Residência Universitária, que era compartilhada por quarenta mulheres de várias cidades da Paraíba e de outros estados da região Nordeste.

Essa experiência foi muito rica e de bastante aprendizado, pois pude me relacionar com

peessoas de culturas e visões completamente diversas da minha, num espaço comum, respeitando as tantas diferenças e, ao mesmo tempo, buscando ser aceita. Foi difícil, no primeiro momento, mas logo fiz amizades, por meio das quais aprendi a respeitar e conviver com o “outro”, assim como me senti acolhida.

No ano de 1993, quando eu já ia cursar o sétimo semestre do curso, por razões pessoais, migrei novamente. Dessa vez, para bem mais distante: outro estado, outra região. Assim, cheguei a Roraima, sem saber praticamente nada sobre o lugar, uma vez que nas aulas de Geografia pouco se estudava sobre o Norte, além de que, naquela época, não tinha como fazer pesquisa na internet. Com todos os obstáculos enfrentados, concluí o curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, já tendo me tornado servidora do quadro técnico-administrativo da instituição, por meio de concurso público.

Resgatando minhas memórias de migrante nordestina, num deslocamento não forçado, e refletindo sobre os migrantes internacionais, ponho-me a divagar: se, ao migrar da Paraíba, em busca de melhores condições de vida, mas com todas as condições favoráveis (casa, escola, família, oportunidade de trabalho, mesma língua etc.), enfrentei muitas dificuldades, visto que me deparei com uma cultura diferente da minha, imagina esses migrantes, que, em muitos casos, vieram, fugindo da fome, da miséria, de ameaças de morte, tendo que deixar para trás sua família, seus amigos, suas posses, suas carreiras, seu idioma!

E, nesse resgate, não posso deixar de rememorar as situações de discriminação e preconceito que sofri de colegas de turma, pelo fato de ser nordestina. Muitas frases expressas eram motivo de risadas, por causa do meu sotaque paraibano. Foi um processo difícil (cheguei a me esforçar para mudar o sotaque, na busca por ser aceita), mas, no meio do caminho, também encontrei pessoas que me acolheram e me ajudaram a perceber o meu valor, com todas as minhas diferenças.

Esse acolhimento foi profundamente pedagógico, pois me fez compreender melhor a importância de voltar o olhar para o outro e para suas necessidades. Também foi graças a esse acolhimento que não desisti de estudar, conseguindo concluir minha graduação, em 1994.

Em 2012, fui lotada na Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN), assumindo a função de Pesquisadora/Procuradora Educacional Institucional (PI), figura responsável pela interlocução da UFRR com os órgãos do Ministério da Educação (MEC); pela atualização de dados da instituição no sistema e-MEC; pela orientação e acompanhamento dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos; pelo processo do Exame Nacional de desempenho dos Estudantes (ENADE), entre outros. Em 2016, fui lotada na Pró-reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), com as mesmas atribuições que já desempenhava. Nesse

período, tive a oportunidade de participar de vários cursos, treinamentos e capacitações, em quase todos os estados do país, o que também me oportunizou o encontro com culturas diferentes da minha e trocas ímpares. Também pude, por muitas vezes, substituir a Pró-reitora de Graduação, em seus afastamentos e suas férias, passando a ter contato constante com os professores e estudantes da instituição.

Nesse contato, observando a experiência de alguns amantes da docência, senti-me motivada a fazer algo mais pela instituição, ir além dos afazeres burocráticos do meu cargo, por isso, decidi cursar Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação de uma instituição federal e trabalhar uma temática que pudesse contribuir na reflexão sobre melhores práticas na inclusão e permanência dos refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade nos cursos de graduação da UFRR. Como em todas as outras etapas da minha vida, essa também foi de muitos aprendizados e superações. Não foram poucos os desafios, mas resolvi encará-los de frente, fazendo o meu melhor, nas condições que eu tinha, para cumprir o meu objetivo.

Os textos trabalhados nas disciplinas do curso, todos muito instigantes, além de me deixarem cada vez mais apaixonada pela temática da inclusão e sua relação com a educação, fizeram-me perceber a importância de aprofundar o conhecimento sobre o “outro” e reforçaram ainda mais o desejo de conhecer a realidade desses estudantes que estão na UFRR, problematizar essa questão e poder contribuir para a propagação desse conhecimento.

Em relação à escolha do tema, as intensas ondas migratórias recentes, especialmente de venezuelanos, e os desafios que o estado de Roraima têm enfrentado para dar conta dessa questão, já seriam suficientes para justificar o meu interesse em propor a referida investigação; mas, notadamente, a escolha se deu, além das razões já expostas na apresentação da minha trajetória pessoal, pelo fato de que, como servidora da UFRR, tendo sido lotada na PROEG, por quatro anos, pude me relacionar com muitos graduandos, entre eles, estudantes venezuelanos que, muitas vezes, procuravam o setor no intuito de serem ouvidos e relatarem suas dificuldades, entre elas, situações de preconceito e discriminação, além de trazerem desabafos sobre problemas financeiros e falta de apoio institucional, que os levava a pensar em desistir do curso. O que, de fato, aconteceu com muitos.

Essas falas, que sempre me inquietaram, motivaram-me a propor este estudo, em que se pretende compreender os desafios desses estudantes no processo de inclusão educacional e se eles estão, de fato, incluídos nos cursos de graduação da UFRR.

No aspecto acadêmico, considerando que ainda não existem muitos estudos sistematizados sobre o assunto proposto, esta investigação poderá representar um avanço nas pesquisas, de modo que apresentará um conhecimento novo em relação ao fenômeno da

inclusão educacional de venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade que estão inseridos na UFRR, abrangendo o fenômeno para outras instituições e outros contextos, especialmente na região Norte, que em muito difere das demais regiões do país. Assim também, poderá servir de subsídio para pesquisas em outras áreas das ciências sociais e humanas.

No aspecto social, os resultados gerados sobre/para os fenômenos observados servirão para traçar um panorama dos desafios enfrentados pelos migrantes para sua permanência e êxito nos cursos, de onde poderão ser criadas políticas públicas inclusivas mais específicas para essa população, em nível local, regional e nacional; bem como poderão suscitar nos gestores o interesse em contemplar no currículo escolar questões relacionadas a migrantes e refugiados; e a preocupação em formar profissionais, e, mais especificamente, professores mais capacitados para lidar com os possíveis conflitos próprios do encontro de culturas heterogêneas, podendo vir a se tornarem mediadores e pacificadores no processo de interação em sala de aula.

Esperamos que a pesquisa contribua para a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade no processo de inclusão educacional no ensino superior; bem como para que as instituições de ensino superior possam reavaliar suas políticas de inclusão de migrantes internacionais e se disponham a transformar essas políticas em ações efetivas que venham contribuir para o êxito desses estudantes.

1.2. A CONTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS

Neste tópico, apresentaremos os principais autores que embasam a construção teórica na qual esta investigação se apoia. A partir desses autores, são abordados conceitos dos processos migratórios e da educação brasileira, bem como aspectos da inclusão educacional.

1.2.1. Referencial teórico-metodológico

A investigação teve embasamento nas legislações referentes à educação e migração, bem como em pesquisa bibliográfica. As fontes consultadas foram livros, artigos científicos, dissertações e teses, com destaque para os autores do campo da educação e da inclusão, do fenômeno migratório, sendo nossas reflexões subsidiadas pelos estudos culturais.

O referencial teórico-metodológico se fundamentou nos estudos histórico-culturais, com base nos ensinamentos de Mikhail Bakhtin (BRAIT, 2006, p. 9/10), que considera a inter-relação do homem com o meio histórico e cultural em que vive, ou seja, ao mesmo tempo em que somos alterados pela realidade, também contribuimos para a transformação dessa realidade

e dos indivíduos com os quais interagimos. Para o autor, a atribuição de sentidos se dá pela linguagem, imprescindível para a interação, num movimento dialético de troca constante: fala, escuta, produção de respostas.

Considerando que o homem é um ser histórico e social, suas ações e comportamentos se orientam nas relações sociais, a partir das quais podem transformar a própria história do seu lugar único e singular, em um processo contínuo, num ciclo infinito de ser e de deixar de ser, a partir do conjunto de relações que se estabelecem. (BAKHTIN, 2010). Nesse sentido, para a teoria histórico-cultural, a educação é mais que uma atividade social, ela é ação humanizadora, uma prática que parte dos conhecimentos já adquiridos, estimulando a reelaboração de saberes e de atitudes, a partir das experiências individuais, que as ressignificam.

Nessa perspectiva, o migrante, como pessoa que vivencia e interage com a cultura na qual está inserido não deve ser percebido apenas como aquele que irá adentrá-la, mas também como aquele que, como qualquer outra pessoa, tem a capacidade de transformá-la.

O estudo da questão migratória e a compreensão da trajetória dos migrantes, buscando-se compreender as motivações para a saída do seu país de origem, bem como da escolha do Brasil como país de destino, foi baseado em Abdelmalek Sayad (1998), cujos trabalhos são referências para os estudos migratórios. Para o autor, o migrante “não nasce” quando chega na sociedade de destino, mas deve ser compreendido como um ser social e que, portanto, tem o direito de participar não apenas com sua força de trabalho, enquanto gera renda para o país receptor, mas também nas decisões políticas. Sua obra rompe com os padrões de escrita hegemônica europeia, trazendo a migração para uma dimensão política. Também nos ancoramos em Zygmunt Bauman (2017), que trabalha o migrante a partir do conceito de “Estranho”; bem como, em Darcy Ribeiro (1995), que aborda a formação da cultura nacional do povo brasileiro e defende a não anulação de outras culturas; e em João Carlos Jarochinski Silva (2017, 2019, 2021), pesquisador de temas relacionados às migrações internacionais, ao refúgio e às fronteiras, com um olhar voltado para a situação contemporânea de Roraima.

Já as temáticas relacionadas à educação, inclusão e políticas educacionais, foram abordadas a partir das lentes teóricas de Alfredo Veiga-Neto (2008), Alfredo Veiga-Neto e Lopez (2011), Carlos Skliar (2002, 2003), Dermeval Saviani (1999, 2013, 2015), Moacir Gadotti (2003, 2005, 2013), Maria Edith Romano Siems (2008, 2017), Maura Corsini Lopes (2006), Rejane Ramos Klein e Priscila Provin (2015), entre outros que consideram a educação como um instrumento de transformação da sociedade, o que só se torna possível com a inclusão social, política, trabalhista e educacional de todos os cidadãos.

A fim de compreender como as experiências e posições de identidade dos migrantes

foram e ainda são forjadas historicamente, buscamos nos guiar nas discussões decoloniais/pós-coloniais e contra-hegemônicas, sob a ótica de Paulo Freire (1967, 1979, 1992, 1996); e Boaventura de Sousa Santos (2004), sendo as nossas reflexões subsidiadas pelos estudos culturais de Tomás Tadeu Silva (2000), que estabelecem uma aproximação com o que defende Mikhail Bakhtin em relação ao “outro”, propiciando, assim, uma discussão sobre os conceitos de identidade, diferença e alteridade, considerando a linha de pesquisa em que o presente estudo se insere: “Educação e processos inclusivos”.

Cabe aqui esclarecer que, embora tendo consciência de que os autores com os quais trabalhamos desenvolvem seus estudos, conceitos e análises em diferentes correntes epistemológicas, decidiu-se fazer o diálogo entre as suas ideias, por entender que elas convergem para as discussões da temática estudada, que perpassam a própria interdisciplinaridade necessária para a compreensão do fenômeno da mobilidade humana em sua dinâmica mais ampla, como é o caso da integração² de migrantes nos ambientes escolares.

1.2.2. O atual cenário das pesquisas sobre o migrante na educação superior no Brasil

A revisão de literatura tem como objetivo compreender de que forma determinada temática está sendo estudada e abordada no país, identificar o que se sabe sobre o que se pretende investigar, para, a partir daí, trabalhar o referencial teórico do texto. “Essa investigação não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do estado atual da questão” (GIL, 2008, p. 162). Sendo assim, foi realizado o levantamento de publicações acadêmicas científicas produzidas no Brasil, com a finalidade de identificar as que abordavam o grande tema da educação de migrantes internacionais no ensino superior, na perspectiva da sua inclusão educacional, de modo que sustentassem cientificamente esta pesquisa. O (re)conhecimento dessas produções é uma forma de aprendizado, mas também, e sobretudo, de construção de um caminho de pesquisa que auxilie para que as práticas pedagógicas que orientam a educação de migrantes internacionais no ensino superior sejam fortalecidas. Ressaltamos que, visando enriquecer a escrita, outras pesquisas foram feitas, não de forma sistemática, mas garimpando textos a partir de sugestões apresentadas em seminários, mesas de conversa e outros eventos, os quais também contribuíram para o desenvolvimento

² O termo integração será utilizado ao longo do texto não no sentido de aculturação ou assimilação, mas de acordo com o conceito dado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR): uma das soluções duráveis para refugiados. Trata-se dos complexos processos de inclusão dos refugiados na comunidade de acolhida.

deste trabalho.

Com o objetivo de assegurar a qualidade das publicações, a base selecionada para a revisão sistemática da literatura foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também foi feito um levantamento dos textos produzidos no estado de Roraima, especificamente nas instituições federais de ensino. Levando em conta a amplitude do tema, a revisão foi feita a partir de critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos e da seleção de descritores para o levantamento bibliográfico, visando uma melhor seleção das publicações.

Foram considerados como filtros os trabalhos escritos em língua portuguesa do Brasil, no período de 2015 a 2021, por entendermos que os estudos produzidos nesse espaço de tempo suprem nossa demanda, haja vista que o interesse pelo tema é relativamente recente na literatura científica; e que contemplassem os jogos de palavras-chave selecionados, sendo descartados os trabalhos que já constavam em outras combinações de descritores e os que não tinham relação com a pesquisa em curso.

Inicialmente, objetivando identificar uma maior quantidade de trabalhos acadêmicos, como ainda não se tinha definido a problemática de estudo, foram realizadas pesquisas com vários jogos de palavras-chave, buscando ter contato com estudos cujos participantes fossem migrantes internacionais, considerando a sua relação com a educação no ensino superior, de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1. Resultados da primeira busca – abril/2021

DESCRITORES	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
Migrantes + graduação	434
Migrantes + ensino	107
Migrantes + educação	139
Migrantes + ensino + graduação	75
Migrantes + ensino + interculturalidade	13
Migrantes + educação + interculturalidade	15

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Ao examinar os títulos, resumos e palavras-chave, verificamos que muitos dos trabalhos estavam repetidos ou fora da grande área estabelecida: Migrantes internacionais no ensino superior.

Também foram feitas buscas substituindo a palavra “Migrantes” por “Estrangeiros”,

sendo os resultados semelhantes aos primeiros. E, ainda, trabalhamos com as palavras-chave acima, incluindo os termos “Inserção”, “Acesso” e “Inclusão”. No caso dos dois primeiros, os resultados encontrados são praticamente os mesmos dos encontrados nas outras buscas. Já com a palavra “Inclusão”, os textos que apareceram tratam, quase na sua totalidade, da temática “Deficiência física ou intelectual”, pela afiliação do conceito de Inclusão aos estudos do campo da Educação Especial.

Esse processo auxiliou na melhor compreensão do próprio conteúdo da temática escolhida, porém os achados ainda se mostraram insatisfatórios para nosso objetivo. Dessa forma, foi feito um refinamento da busca, a partir de outros descritores, conforme Quadro 2:

Quadro 2. Resultados da busca pós-refinamento – abril/2021

DESCRITORES	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
Migrantes + ensino + graduação	75 (12 dentro da temática)
Migrantes + ensino superior	35 (2 dentro da temática)
Estrangeiro + educação superior + internacionalização	27 (5 dentro da temática)
Migrante + educação superior + internacionalização	1 (dentro da temática)

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A pesquisa revelou que a inclusão de migrantes internacionais na educação brasileira já vem sendo debatida, especialmente a partir da década de 1990, entretanto a maioria dos estudiosos têm se dedicado a pesquisar o acesso desses migrantes ao ensino no âmbito da educação básica; ou trabalham a questão pelo viés da língua portuguesa como língua de acolhimento, tendo em vista as dificuldades com a língua estrangeira, analisando o seu papel como facilitador do processo de integração de migrantes; ou ainda abordam a internacionalização do ensino superior.

Assim, embora essa busca tenha resultado num volume satisfatório de estudos a explorar, optamos pela delimitação do recorte para pesquisas que tratassem apenas de migrantes internacionais inseridos no ensino superior, sendo selecionados novos descritores, resultando no que consta no Quadro 3.

Quadro 3. Resultados da busca com recorte no ensino superior – setembro/2021

DESCRITORES	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES	TRABALHOS SELECIONADOS
Ensino superior + migrantes	26 (23 fora da temática; 3 dentro da temática – 1 dissertação e 2 teses)	3
Ensino superior + refugiados	17 (13 fora da temática; 4 repetidos dentro da temática – 4 dissertações)	4
Ensino superior + estrangeiros ³	325 (4 repetidos em outro jogo de palavras; 315 fora da temática; e 6 dentro da temática – 6 dissertações)	6
Ensino superior + migração	56 (6 repetidos dentro da temática; 48 fora da temática; e 2 dentro da temática – 1 dissertação e 1 tese)	2

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Nas buscas realizadas até o final de 2021, não foi encontrada nenhuma pesquisa na região Norte, dentro dos critérios de inclusão e exclusão determinados e dos descritores selecionados. Apesar disso, numa pesquisa local, no banco de dados da Biblioteca da UFRR, foram identificadas duas publicações com os descritores ensino superior + migrantes; mas apenas a dissertação de mestrado de Lourenço (2016), que analisa as experiências de vida de estudantes de países africanos, no período de 2012 a 2015, vinculados ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), da UFRR, veio ao encontro do nosso estudo. Assim, por entender a importância do trabalho para esta pesquisa e para os estudos sobre a temática na UFRR, resolveu-se incluí-lo entre os textos a serem trabalhados.

Também foi feita uma busca nos sites das outras duas instituições de ensino superior públicas do estado: Instituto Federal de Roraima (IFRR); e Universidade Estadual de Roraima (UERR). No IFRR, das sete dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), depositadas na sua página de Internet, todas do ano de 2021, nenhuma tem relação com a nossa investigação. No que tange à UERR, das setenta e quatro dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação, produzidas no período de 2016 a 2021, também depositadas na sua página de Internet, apenas uma, publicada em 2019, aborda a temática da migração, mas com foco nas escolas de fronteira. Portanto, fora dos critérios adotados para esta pesquisa.

³ O grande número de trabalhos com o Descritor Ensino Superior + Estrangeiros se deve ao fato de que a maioria dos textos se refere ao ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, sem relação com a educação superior; ou simplesmente ao ensino de línguas estrangeiras. Portanto, fora da nossa temática.

Assim, após a leitura dos resumos, foram selecionados dezesseis trabalhos, sendo 13 dissertações e 3 teses, distribuídos nas cinco regiões do país, conforme Quadro 4:

Quadro 4. Distribuição dos trabalhos por região, estado e instituição

REGIÃO		NÚMERO DE TRABALHOS POR ESTADO		INSTITUIÇÃO	
Nordeste	4	Bahia	1	UFBA	1
		Ceará	3	UFC	3
Sul	5	Paraná	2	UFPR	2
		Rio Grande do Sul	3	UNILA UFSM	1 2
Centro-Oeste	3	Brasília	1	UnB	1
		Mato Grosso	2	UFMT	2
Sudeste	3	Minas Gerais	2	UFMG	2
		Rio de Janeiro	1	UFRJ	1
Norte	1	Roraima	1	UFRR	1

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Nos dezesseis trabalhos selecionados, foi perceptível o interesse pelas identidades e trajetórias dos migrantes internacionais. Também ficou evidente a preocupação em explorar as ações de acesso e acolhimento desses estudantes, por meio de políticas públicas, como assistência estudantil, mobilidade internacional, vagas remanescentes e PEC-G; este último apareceu como tema central de 25% das pesquisas. Verificou-se, ainda, que os africanos e falantes da língua portuguesa são os que mais atraem a curiosidade dos pesquisadores. Em relação aos anos das publicações, constatou-se que o ano de 2019 foi o de maior produção, com cinco estudos.

A multiplicidade dos programas de pós-graduação dos quais os autores fazem parte demonstrou que o tema vem ganhando a atenção de diferentes perfis de pesquisadores, a saber: Administração, Avaliação em Políticas Públicas, Ciência da Informação; Ciências Sociais; Conhecimento e Inclusão Social em Educação; Direito; Economia; Educação; Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade; Gestão Educacional; Letras; Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior; Psicologia; Sociedade, Cultura e Fronteiras; e Sociologia. Praticamente, cada trabalho pertence a um programa diferente de pós-graduação, repetindo-se apenas os das áreas de Educação e Letras, que apresentam duas pesquisas, cada. Constatamos,

assim, que na área educacional, são poucos os trabalhos que tratam desse tema.

Na dissertação *O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação na Universidade Federal da Bahia: percepção dos estudantes PEC-G oriundos de Países de Língua Oficial Portuguesa – anos 2009-2013*, Sousa (2015) descreveu as percepções dos estudantes-convênio na UFBA no que diz respeito às suas motivações e experiências da vida universitária, assim como suas perspectivas de futuro, a partir de uma abordagem qualitativa, com enfoque em um estudo de caso. A autora constatou que o PEC-G ainda representa para esses países um importante meio de promover o acesso à universidade. Diversos fatores serviram de motivação para a escolha do Brasil como destino para a educação superior, tais como: laços de amizade que unem o Brasil e os países africanos de língua portuguesa, especialmente pelas aproximações históricas e culturais; mas na interação no novo cotidiano social revela-se a problemática relacionada ao estrangeiro, no sentido de “estar fora do seu lugar”, pois são vistos como diferentes, representando uma minoria nas IES brasileiras.

Já na dissertação *A cooperação brasileira em educação: estudantes convênio dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*, Silva (2015) visou, pela pesquisa qualitativa, conhecer um pouco mais sobre a experiência dos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), na UnB e UFMT, nas respectivas cidades de Brasília/DF e Cuiabá/MT, assim como o processo pelo qual ingressam nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O estudo demonstrou muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Uma das fontes de dificuldades está na falta de um suporte institucional adequado que os oriente no trânsito intercontinental. A falta de conhecimento sobre a geografia, o clima, a cultura, as relações sociais e o custo de vida em cada cidade, por pouco ou nada saberem sobre o local onde estudariam e pela ausência de infraestrutura de recepção; dificuldades relacionadas à língua portuguesa e dificuldades de integração foram grandes entraves. A falta dos benefícios de um serviço específico durante a permanência também foi um fator de grande dificuldade.

Na pesquisa dissertativa *“Filhos da África na UFRR”: Vivências e experiências dos estudantes PEC-G*, Lourenço (2016) utilizou o procedimento etnográfico para analisar as experiências de vida dos estudantes africanos na UFRR, no período de 2012-2015. A pesquisa aponta que, apesar da existência de greves, enfermidades, falta de recursos financeiros devido a problemas familiares e outros contratemplos enfrentados pelos estudantes PEC-G, o aprendizado tem sido intenso, diversificado, conduzindo a uma reflexão individual e coletiva sobre projetos de vida, propiciando discussões sobre consciência negra, racismo, valorização da cultura africana, busca de reconhecimento e respeito diante de um cenário crítico de preconceito racial no Brasil e no mundo.

Talayer (2017), em sua dissertação, intitulada *Imigrantes e refugiados na perspectiva da Política Nacional de Extensão Universitária: estudo de caso de um projeto de extensão em uma instituição federal de ensino superior*, fez uso da pesquisa qualitativa de estudo de caso único para analisar as estratégias estabelecidas no Projeto de Extensão, executado pela UFSM, com migrantes e refugiados senegaleses, com vistas a contribuir para a inclusão desse segmento populacional na perspectiva da Política Nacional de Extensão Universitária. Verificamos um avanço de inclusão desses estrangeiros nas instituições brasileiras nos últimos anos. O estudo concluiu pela necessidade de as instituições federais de ensino superior fomentarem e promoverem políticas extensionistas inclusivas, especialmente aos segmentos mais vulneráveis da sociedade como os constituídos por migrantes e refugiados. Os estudantes senegaleses ressaltam a importância do aprendizado do português como elemento fundamental para o cotidiano, para a inclusão e para a defesa dos direitos.

Com o tema *Mobilidade internacional discente: perfis e motivações do estudante estrangeiro na UFMG*, Oliveira (2018) buscou traçar o perfil social e acadêmico dos estudantes estrangeiros matriculados na UFMG, por meio de convênios e acordos internacionais em nível de graduação no ano de 2017, e investigar os motivos por eles declarados para a participação em programas de mobilidade internacional. Os resultados evidenciaram que os estudantes oriundos de países desenvolvidos – ditos do “Norte” – consideram a estadia no exterior como uma oportunidade de desenvolvimento de disposições de autonomia pessoal e de descoberta de outras culturas, além de propiciar o aprimoramento da proficiência em outro idioma. Já os estudantes vindos de países menos desenvolvidos, buscam, na experiência de mobilidade internacional uma ocasião de qualificação acadêmica e de ampliação de suas condições futuras de empregabilidade. Para esses últimos, o valor e a reputação do diploma emitido pela UFMG em seus países de origem foram fatores mobilizadores importantes na decisão de partir para o exterior.

Pedrosa (2018) desenvolveu a pesquisa de mestrado *O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação: (re)construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da educação superior no Instituto Federal do Ceará*, para evidenciar as experiências de (re)construção de identidades étnico-raciais afrodescendentes como dimensão de avaliação em profundidade do programa de mobilidade acadêmica PEC-G, utilizando a perspectiva qualitativa de inspiração etnográfica. Os resultados apontam que a comunidade local e a comunidade de estudantes do PEC-G se identificam com objetivo da universidade, que é formar cidadãos, pois ingressaram e estão no IFCE para adquirirem conhecimentos para sua formação pessoal e profissional. Ambas as comunidades perfazem

caminhos distintos e corporificam processos diferentes, cada qual com seus conceitos e preconceitos construídos na interação entre trajetórias de vida singulares. Nessa tensão entre identidade e diferença, questões étnicas entram em cena e tornam complexa uma realidade aparentemente simples, vivenciada pelos estudantes do PEC-G.

Na dissertação *“O caminho certo é a escola, é nossa porta de saída”*: perspectivas e trajetórias de haitianos na UFSM, de cunho etnográfico, Troitinho (2019) descreveu as trajetórias dos estudantes e analisou o impacto delas em suas percepções sobre as relações raciais no Brasil. Observou-se que a política de ingresso de migrantes e refugiados é uma ação afirmativa importante para fundar uma universidade pluriétnica, mas ainda é um dos grandes desafios da UFSM. Os estudantes apontam o sonho de cursar uma universidade como uma das causas da escolha em migrar. Percebeu-se que os estudantes haitianos, em casos específicos, têm dificuldades em se inserir em trabalhos em grupo com colegas brasileiros, existindo uma “solidão” na sala de aula, causada também pela necessidade desses estudantes em buscar o aconchego nos seus conterrâneos. Resulta disso também a dificuldade que muitos deles têm com português, mesmo estando no Brasil há mais de quatro anos. O convívio com mais haitianos e o conforto em falar a língua materna acaba sendo um grande empecilho para o desenvolvimento do português, apesar de estarem na universidade.

Por seu turno, na dissertação *Trajetórias em diáspora: a experiência de universitárias haitianas de Belo Horizonte*, de abordagem qualitativa, Francisco (2019) buscou refletir acerca das trajetórias em diáspora de universitárias haitianas trazendo como central a experiência de duas mulheres haitianas, estudantes de duas faculdades de ensino superior diferentes, uma pública e uma privada. A pesquisa revela que, diferente de uma migração de fins econômicos apenas, onde se busca “tentar a vida” em um país diferente, a migração ou diáspora com fins de estudos tem institucionalmente começo, meio e fim (assim como uma finalidade específica); da mesma maneira, ela reflete um projeto de vida de pessoas que acreditam que investir na educação em nível superior é uma forma de crescimento pessoal e profissional. Porém, por outro lado, está o desejo reiterado de algumas destas pessoas em se retirar do país assim que possível, diante do que se coloca como doloroso para elas, serem recebidas como migrantes indesejáveis, serem atravessadas pela condição da mulher negra em nosso país. Os fatores que denunciam essa impressão aparecem desde a recepção desagradável quando chegam no aeroporto, com os funcionários da alfândega, a ausência de pessoas que falem sua língua ou tentem se comunicar de alguma maneira, a ausência de pares na sala de aula, a necessidade de se identificar como estudante para não estar exposto a certas violências, entre outros.

Com o tema *“Nunca vai ser suficiente pra mim”*: língua, identidade e acolhimento em

experiências de estudantes migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná, Rodrigues (2019) fez uso da metodologia qualitativa e de cunho etnográfico para investigar como as práticas sociais de estudantes migrantes refugiados na universidade, no que tange a suas experiências linguísticas e universitárias, têm reflexos em suas identidades. A pesquisadora conclui que as identidades migrantes se ressignificam na relação com os outros membros da comunidade, no constante jogo de relações de poder norteado por estruturas sociais que refletem as relações entre os indivíduos, inclusive dentro da universidade; as relações sociais dentro do espaço universitário se dão a partir da tentativa de se posicionar e posicionar o outro nas práticas dialógicas; o desconhecimento do outro é capaz de gerar certos pressupostos sobre quem ele é e como ele se comporta, o que pode inviabilizar a integração do migrante na universidade brasileira; embora estudantes migrantes sejam falantes translíngues que buscam renegociar sentido em interação a partir de seus repertórios linguísticos e culturais, existe uma noção de língua como sistema que atua como um parâmetro dentro das instituições de Ensino Superior, (in)validando certas práticas linguísticas e sociais e contribuindo para gerar marginalização de certos “sujeitos”.

Já na dissertação *Acolhimento e integração dos estudantes internacionais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB*, Souza (2019) utilizou a pesquisa de natureza descritiva com abordagem quantitativa e qualitativa para analisar a percepção dos discentes internacionais quanto as ações de acolhimento e adaptação à vida acadêmica na UNILAB. De acordo com a pesquisadora, os discentes internacionais consideram as ações de acolhimento e integração, promovidas pela Unilab, importantes e necessárias para uma adaptação adequada e tranquila na universidade e que a instituição deve aprimorar seus programas específicos voltados ao acolhimento e integração estudantil, em termos de planejamento e execução, além de promover uma maior sensibilização acerca do assunto entre toda a comunidade acadêmica; e investir em ações que contribuam para o melhor acolhimento e para a promoção do bem-estar físico e psicossocial dos estudantes

Na dissertação *O aluno estrangeiro e a universidade brasileira: evidências de um ciclo virtuoso: uma análise de experiências da UnB*, Almeida (2019) objetivou compreender a historicidade e a organização nacional e local do PEC-G, destacando-o como um dos mais importantes instrumentos de gerência da circulação internacional de estudantes estrangeiros no Brasil, avaliando as informações a respeito das origens, condições sociais dos estudantes, desempenho, gênero, entre outras. O estudo demonstrou a relevância do PEC-G para o país, ressaltando que necessita de mudanças que levem em consideração a participação, consideração e perspectiva do estudante e das universidades. Percebeu-se que a relação estudante e

instituição, com seus agentes faz parte do processo de acolhimento e de sua efetiva realização. Embora os estudantes encontrem dificuldades desde a saída de seu país de origem, o processo de acolhimento ajuda na diminuição dos problemas que também são encontrados no Brasil, a exemplo do racismo, preconceito, dificuldades com a língua e adaptação cultural. A maioria dos estudantes compartilha de experiências semelhantes durante a permanência no Programa PEC-G. Assim, a passagem pelo programa é feita e vivida por meio de sacrifícios e superações.

Bertoldo (2020), na pesquisa sob o título *Fronteiras da igualdade: direito à educação superior para imigrantes e refugiados(as) na UFSM*, buscou identificar os limites e desafios no campo social e jurídico do Programa de Acesso à Educação Superior para refugiados(as) e migrantes em situação de vulnerabilidade da UFSM a partir da experiência dos(as) estudantes ingressantes nos últimos dois anos (2017, 2018). Nas narrativas dos(as) migrantes, o racismo tomou forma com segregação na sala de aula, isolamento e desqualificação. As narrativas mostraram como a presença do migrante ou refugiado foi respondida com a imposição de estigmas, desde um imaginário que coloca esse “sujeito” em condição de inferioridade e suspeição. A maioria dos(as) migrantes optou por abandonar emprego, cidade e, em alguns casos, a família, para realizar o sonho de ingressar no ensino superior. Assim, além da garantia da assistência estudantil, por meio do acesso à moradia e ao restaurante universitário, os relatos mostraram a importância da manutenção de um programa de bolsas específico para esse grupo, não só para permanência, mas também para inserção acadêmica dos(as) estudantes. Reflexões sobre permanência mostraram ser imprescindível retomar as discussões da Comissão de Permanência sobre uma política linguística adequada à realidade do(as) estudantes migrantes e refugiados(as) no contexto acadêmico que, além de garantir acessibilidade linguística no idioma português, promova a diversidade de saberes e conhecimentos linguísticos.

Na dissertação *O processo de inclusão de refugiados e imigrantes nos cursos de graduação das universidades federais da região Sul do Brasil: Conexões entre Migrações e Desenvolvimento*, Peres (2020), por meio pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, objetivou identificar como ocorre o processo de inclusão de refugiados e migrantes nos cursos de graduação das Universidades Federais da Região Sul do Brasil. Verificou-se que, por mais que essa parte da população esteja conseguindo acesso aos ambientes educacionais, a inclusão não se dá por completa, pois existem tímidas ações de acolhimento e integração ofertadas pelas universidades, em que apenas um dos casos estudados destacou-se por suas ações de acolhimento e integração. Foi possível identificar que há muita burocracia relacionada à apresentação de documentação, especialmente de comprovação de proficiência em português, o que dificulta o acesso dos estudantes às instituições federais de ensino. Entretanto, há um

esforço das universidades públicas em compensar esses fatores por meio de cursos gratuitos de português, com o propósito de dar um suporte àqueles estudantes que deverão apresentar o certificado de proficiência.

Na tese *Diáspora Africana em Fortaleza no século XXI: ressignificações identitárias de estudantes imigrantes*, Langa (2016) partiu de um estudo sociológico para compreender os processos de ressignificações identitárias nas trajetórias e percursos desses estudantes nesta Diáspora, focando o seu cotidiano, a partir da tríplice dimensão: ser negro, africano e migrante “temporário”. Como resultado, foi possível adentrar em elementos-chave que marcam a vida desses estudantes, fazendo-os redefinir seus horizontes e modos de vida: O encontro com a alteridade racial e cultural, em meio a um contexto marcado pelo preconceito e discriminações raciais; descobertas no campo da diversidade sexual e de gênero, com distintas percepções e construções de novas representações por parte dos africanos que, ao chegar ao Brasil, trazem da cultura política de seus países, perspectivas homofóbicas que vão da negação da existência da homossexualidade à discriminação das sexualidades não hegemônicas; as diferentes formas de sociabilidade, com destaque à frequência às festas africanas, marcadas por interações afetivossexuais e interseccionalidades de raça, gênero, classe, renda, formatos de corpo e de cabelo; o papel da violência doméstica, a permear tais relações afetivas e sexuais entre homens e mulheres africanos e brasileiros.

Já na tese *Estudantes estrangeiros no Brasil: migrações, informação e produção de diferença*, Ferreira (2017), orientado pela abordagem da Autonomia das Migrações e pelo estudo etnográfico, buscou conhecer as dinâmicas de produção e circulação de informações e conhecimentos, bem como a produção de diferença resultante da experiência de estudar e de viver em outro país. O uso das TIC se mostra fundamental na manutenção das relações com o país de origem e com os familiares. Em relação ao Brasil, os estudantes privilegiam a produção, o acesso e o compartilhamento de informações e conhecimentos relacionados à vida acadêmica. Ao observar as comunidades virtuais de estudantes e/ou de migrantes no Facebook, o estudo verifica que as informações e os conhecimentos produzidos, acessados e/ou compartilhados servem principalmente à manutenção do vínculo com o país de origem, reforçando, assim, as identidades. Por outro lado, pelo tempo de convívio com a sociedade brasileira, os estudantes estrangeiros também percebem a si mesmos como pessoas diferentes, reconhecendo certos hábitos, comportamentos e atitudes que associam à ideia de “brasilidade”, isto é, à expressão de um modo de ser mais amistoso, aberto, alegre, afetivo e informal. O estudo concluiu que a experiência de estudar e de viver em terras brasileiras é considerada como positiva para a maioria dos estudantes migrantes contatados. De um modo geral, a experiência migratória

propicia ganhos informacionais e cognitivos que ultrapassam os propósitos acadêmicos, possibilitando que se tornem pessoas diferentes ao longo da vivência em uma sociedade com outros modos de agir, pensar, sentir, ser e viver.

Por sua vez, na tese *Programa Reingresso-UFPR: Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados – ações de acolhimento*, Ruano (2019) objetivou identificar as necessidades de ordem linguística e acadêmica de migrantes e refugiados matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do Programa de Aproveitamento de Vagas Remanescentes; e delinear ações de políticas inclusivas que possibilitem aos estudantes não apenas reingressar, mas permanecer e concluir sua trajetória acadêmica com êxito. A abordagem foi qualitativa e orientada pela metodologia da pesquisa-ação. Em virtude de o perfil desse público-alvo ser constituído, na maioria dos casos, por estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, psíquica, social e/ou legal e, ainda, que estão imersos em um contexto de muita pressão proveniente do status que ocupam na nova sociedade, a prioridade será sempre a sobrevivência. Dessa forma, a partir do momento em que outra cidade ou país apresentar melhores condições de vida, muito provavelmente esses estudantes irão migrar, abandonando o curso iniciado. Mais um fator que emerge em sala de aula em relação à assiduidade dos estudantes está relacionado ao dinheiro gasto para o deslocamento até o local das aulas e faz com que muitos com frequência se ausentem. É importante, dentro desse contexto de ensino, um diálogo interdisciplinar, de um trabalho em rede e, mais ainda, de uma formação consistente, que leve em conta as particularidades desses estudantes, para futuros profissionais da área de PLAc.

O interesse em explorar as identidades e trajetórias dos migrantes internacionais e as ações de acesso e acolhimento desses estudantes tornaram as leituras referências para minha pesquisa, na medida em que se pôde analisar e comparar as formas como as instituições trabalham o processo de inclusão dos migrantes internacionais, bem como, os desafios para adaptação em diferentes lugares do país, fazendo uma relação com o que se apresenta na cidade de Boa Vista/RR, mais precisamente na UFRR.

O (re)conhecimento dessas produções é uma forma de aprendizado, mas também de construção de um caminho de pesquisa que auxilie para que as ações institucionais que orientam a educação e a inclusão de migrantes internacionais, em particular os refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade, no ensino superior sejam fortalecidas.

2. DINÂMICAS MIGRATÓRIAS - CONTEXTO E CONCEITOS

Por trás das palavras “imigrantes” e “refugiados” há rostos, vidas, gente como a gente.

CARARO; SOUSA, 2020, p. 15.

Neste capítulo, objetivamos traçar um panorama geral das dinâmicas migratórias, passando, então, para o recorte da nossa pesquisa, o migrante venezuelano.

Os deslocamentos são inerentes aos seres humanos e seu início se confunde com os primórdios do surgimento da humanidade, quando, já não havendo condições de subsistência num determinado lugar, o homem originário se deslocava para outro, buscando novas formas de sobrevivência. Esses constantes movimentos ocorrem pelos mais variados motivos, que envolvem desde catástrofes naturais, guerras, perseguições políticas, étnicas ou culturais, até a busca de melhores condições de vida, como novas oportunidades de trabalho, saúde, a possibilidade de acesso à educação formal e até mesmo o reencontro (ou a busca) do amor.

As migrações forçadas e o refúgio, como categorias específicas da migração, também sempre existiram, porém passaram a ter enfoque maior no início do século XX, com o agravamento dos conflitos no contexto da Europa e da Ásia, com destaque para países da Rússia e da Armênia, respectivamente.

Nesse sentido, diante dos milhões de refugiados surgidos após a Segunda Guerra Mundial, que denotou a adoção de providências urgentes, a Assembleia das Nações Unidas criou, em 1950, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para refugiados, estabelecida em 1951, inicialmente, para proteger e auxiliar as vítimas de violência e perseguição, e com prazo de três anos para término do seu mandato. Como os deslocamentos só aumentavam, sendo cada vez mais necessário o trabalho desenvolvido, após várias renovações, o órgão se tornou permanente e, há mais de setenta anos, vem se dedicando às causas dos refugiados, trabalhando, em parceria com governos, para assegurar proteção internacional e educação de qualidade para crianças e jovens com esse perfil migratório; promovendo “uma migração regular, ordenada e segura no planeta” (IMDH, 2019, p. 18); trabalhando em estreita colaboração com parceiros governamentais, intergovernamentais e não governamentais; e monitorando os dados relativos a refúgio no mundo. No Brasil, o escritório do ACNUR foi aberto em 1977 e está presente em Belém, Boa Vista, Brasília, Manaus, Pacaraima e São Paulo, tendo, entre outras incumbências, fiscalizar a aplicação de mecanismos que assegurem a proteção dos refugiados, segundo preconizam as convenções internacionais.

De acordo com estudo feito pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), (OIM, 2022, p. 2), em 2020, 281 milhões de pessoas viviam fora de seus países, o que, em termos percentuais, equivale a 3,6% da população do mundo. Já os dados apresentados pelo Relatório Global Trends 2021 (ACNUR, 2022), divulgados anualmente pelo ACNUR, dão conta de que, ao final de 2021, o número de pessoas deslocadas forçadamente no mundo (deslocados internos, retornados, solicitantes de refúgio e pessoas apátridas) era de 89,3 milhões, entre elas, em torno de 27 milhões de refugiados. Nesse mesmo relatório, estima-se que, em maio de 2022, já eram mais de 100 milhões. Esse importante aumento vem sendo verificado nas três últimas décadas: em 1997, havia 13,2 milhões de refugiados; passando para 16 milhões em 2007; em 2017, esse número aumentou para 25,4 milhões, um acréscimo de quase 100% nos últimos trinta anos (Tabela 1). Em 2022, o volume se intensificou, devido à guerra na Ucrânia, que, de acordo com o portal de dados do ACNUR (ACNUR, 2022), até junho de 2022, já deslocou mais de 7 milhões de refugiados, prometendo um aumento significativo nos números no relatório a ser apresentado em 2023.

Tabela 1. Número de refugiados no mundo nos últimos 30 anos

ANO	NÚMERO DE REFUGIADOS (milhões)
1997	13,2
2007	16
2017	25,4
2021	27

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Inserem-se nesse quantitativo os deslocados da Venezuela, cuja situação, embora não reconhecida por alguns países como de grave e generalizada violação de direitos humanos (e só reconhecida pelo Brasil em 2019), engrossa a estatística, com os mais de 7 milhões de indivíduos que deixaram o país, mais especificamente nos últimos anos, até a primeira semana de setembro de 2022, de acordo com a Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V), veículo criado como um fórum para coordenar as ações de agências da ONU e organizações da sociedade civil voltadas a promover o acesso a direitos, serviços básicos, proteção, autossuficiência e integração socioeconômica para essa população, bem como suas comunidades de acolhida. Desses, quase 6 milhões migraram para países da América Latina e Caribe.

Antes de prosseguir e tratar da temática no Brasil e em Roraima, julgamos importante apresentar, ainda que de maneira breve e geral, os principais instrumentos legais que visam amparar os migrantes internacionais, especialmente os refugiados, além dos principais conceitos relacionados ao tema.

2.1. BASES LEGAIS DA MIGRAÇÃO

Existem relevantes instrumentos legais, internacionais e locais, que visam amparar os migrantes internacionais, especialmente os refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade. Entre eles, destacam-se:

1. a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados – Convenção de Genebra de 1951, da qual o Brasil é signatário desde 1961 (BRASIL, 1961), que estabeleceu as bases para o instituto do refúgio, os conceitos e os princípios que regulam a conduta dos países, definindo quem podia ser reconhecido como refugiado e quais os seus direitos e deveres no país de acolhida. Esse documento era restrito temporal e geograficamente, uma vez que foi adotado com o propósito de contribuir para a resolução da situação dos refugiados europeus, após a Segunda Guerra Mundial, e, por essa razão, só abrangia os eventos ocorridos antes do ano de 1951;
2. o Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados – Protocolo Adicional de 1967, que atualizou a Convenção de 1951, estendendo a proteção a todas as pessoas e colocando fim às barreiras geográficas e temporais estabelecidas pelo referido documento. Considerado peça essencial dos direitos humanos, o tratado foi assinado pelo Brasil em 1972 (BRASIL, 1972);
3. a Declaração de Cartagena de 1984, focada nos refugiados da América Latina, lançou o termo “violação maciça de direitos humanos”, ampliando a definição de refugiado. Com isso, passou a ser considerada referência na proteção internacional ao refugiado, apesar de não ter caráter vinculante;
4. a Lei nº 9.474/1997 – Lei do Refúgio (BRASIL, 1997), que assegura o acesso das pessoas refugiadas aos mesmos direitos, com exceção de alguns de natureza política, e serviços dispensados aos brasileiros. Essa Lei trouxe avanços em relação ao compromisso assumido pelo Brasil com os direitos humanos, ampliando a definição de refugiado, ao incluir como critério para reconhecimento dessa situação os casos de grave e generalizada violação de direitos humanos, incorporando o espírito da

Declaração de Cartagena; e

5. a Lei nº 13.445/2017 – Lei de Migração (BRASIL, 2017a), que dispõe sobre os direitos e deveres do migrante, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos, vindo, após quase quarenta anos, substituir a Lei nº 6.815/1980 – Estatuto do Estrangeiro (BRASIL, 1980), que, instituída durante a ditadura militar e refletindo uma visão securitária, buscava basicamente proteger os “interesses nacionais”, que poderiam ser ameaçados com a presença de migrantes no país.

Vista pelos setores que trabalham com o tema como modelo para os outros países, a Lei de Migração (BRASIL, 2017a) foi resultado da reivindicação de movimentos que lutavam pela ampliação dos direitos dos migrantes, adequando-os ao que assegura a Constituição da República de 1988 (BRASIL, 1988).

Entre os avanços em relação ao Estatuto do (BRASIL, 1980), um se destaca já no *caput* do seu artigo 1º da Lei nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017a), ao dispor sobre os direitos e deveres do migrante, enquanto aquele dispunha apenas sobre os deveres dos “estrangeiros”⁴. Outro avanço é que, ao contrário do Estatuto de 1980 (BRASIL, 1980), que tratava o migrante como ameaça nacional, a Nova Lei de Migração (BRASIL, 2017a) reconhece o migrante, independentemente de sua nacionalidade, como detentor de direitos, sendo taxativa, em seu artigo 3º, em relação ao repúdio e prevenção à xenofobia, racismo ou qualquer outra forma de discriminação. Também assegura o acesso igualitário a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social, assim como o direito de participar de reuniões e de organizações sindicais, para fins pacíficos e lícitos. Transpondo o olhar securitário para um olhar humanitário, a Lei entende a migração como um direito de todos os seres humanos.

Não obstante todas essas vitórias, conquistadas graças a uma grande mobilização de movimentos da sociedade civil organizada e de migrantes, existe ainda uma grande lacuna entre o que as leis garantem e o que realmente se efetiva. Urge, portanto, que as políticas públicas criadas sejam de fato implementadas, por meio de esforços conjuntos, de modo a garantir que os direitos assegurados pelas leis possam ser efetivamente acessados por todos, que os direitos dos migrantes sejam concretizados; em outras palavras, garantir o direito desse povo a ter direitos. O que parece longe de acontecer, pois, mesmo com a criminalização da discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional pela Lei nº 9.474/1997

⁴ Esse termo, quando usado, será de forma intencional, pois significa alguém que não faz parte da comunidade de destino.

(BRASIL, 1997) e a Lei nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017a), os migrantes ainda encontram muitos obstáculos para denunciar esses crimes, não apenas por falta de conhecimento ou dificuldade com o idioma, mas também porque, quando se busca, as portas que deveriam estar abertas para acolher esses indivíduos, muitas vezes, estão fechadas. Dessa forma, “são as pessoas e as comunidades locais, na linha de frente, acolhendo os refugiados, que fazem a diferença - a diferença entre a rejeição e a inclusão; entre o desespero e a esperança, entre ser deixado para trás e construir um futuro” (EGAS, 2018, p. 36).

De acordo com as condições jurídicas em que se encontram, as pessoas são enquadradas em diferentes categorias pelas normas internacionais e leis acima tratadas, bem como pelos documentos oficiais do ACNUR e de outros organismos que trabalham com a temática. Assim, tão importante como apresentar a legislação, é pertinente trazer alguns conceitos estabelecidos por esse arcabouço legal, ou baseado nele, que serão utilizados em todo o texto. Esses conceitos serão exibidos a seguir.

2.2. CONCEITOS

Neste tópico, são apresentados os conceitos de migração, migrante, refugiado e solicitantes de refúgio, estabelecidos pelas normas legais, ou com base nelas.

2.2.1. Migração

De acordo com o *Glossário sobre Migração* (OIM, 2009, p. 40), migração “é um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos”. Já o *Dicionário crítico de migrações internacionais* (CAMPOS, 2017, p. 453) define como “uma mudança permanente de residência entre locais distantes”, devendo atender a critérios temporais, cuja permanência seja superior a 6 meses; e espaciais, envolvendo o cruzamento de uma fronteira político-administrativa (município, estado, país). Ou seja, o termo migração se refere ao deslocamento espacial de pessoas ou grupos.

Num sentido mais profundo, o sociólogo e estudioso do fenômeno da migração Abdelmalek Sayad (1998), define o fenômeno como “[...] um fato social total”, uma vez que envolve e traz implicações para os aspectos históricos, psicológicos, econômicos, jurídicos, políticos e religiosos da sociedade. Por essa razão, deve ser visto e compreendido em sua

totalidade.

Nessa movimentação, que compreende necessariamente um lugar de origem e um lugar de destino, estão contidas duas ações concomitantes: emigrar e imigrar, onde a emigração é o ato de mudar de uma região para outra ou de um país para outro; e a imigração, o ato de entrar em outra região ou país diferente do de origem para residir. Em outros termos, o emigrante que sai de lá é o imigrante que chega aqui. De acordo com as motivações já referidas, a OIM (2009, p. 41-42) classifica as migrações em: internas (dentro do país) ou externas (internacionais); permanentes ou temporárias; e voluntárias (espontâneas) ou involuntárias (forçadas). O termo migração se refere, pois, ao deslocamento espacial, ou seja, o movimento de pessoas ou grupos de um lugar para outro, com o objetivo de permanecer de forma temporária ou definitiva.

2.2.2. Migrante

Termo bastante amplo e de difícil definição, no plano internacional não existe uma definição universalmente aceita de migrante. Segundo o *Glossário sobre Migração* (OIM, 2009, p. 45), “compreende, geralmente, todos os casos em que a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de ‘conveniência pessoal’ e sem a intervenção de fatores externos que o forcem a tal”. Por outro lado, de acordo com o *Dicionário crítico de migrações internacionais* (CAMPOS, 2017, p. 454-455), critérios temporais e espaciais que qualificam a migração definem os diversos tipos de migrantes (conforme já tratado no tópico anterior). O *Glossário* do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH, 2014, p. 4) traz o conceito de migrante como “toda pessoa que se transfere de seu lugar habitual, de sua residência comum, para outro local, região ou país”.

Considerando que migração é o movimento de pessoas de um lugar para outro, o migrante contempla os dois movimentos. Assim, utiliza-se o termo migrante para definir o indivíduo que se desloca no espaço geográfico, independente desse deslocamento se referir à entrada ou saída, ou do status jurídico. Em outras palavras, migrante é toda pessoa que sai da sua terra natal para fixar residência em outro local (emigrante/imigrante).

2.2.3. Refugiado

A definição clássica de refugiados está na Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (Convenção de Genebra de 1951), artigo 1º, alínea A, inciso 2:

Art. 1º – Definição do termo "refugiado"

A. Para os fins da presente Convenção, o termo "refugiado" se aplicará a qualquer pessoa:

- 1)
- 2) Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e 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, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (BRASIL, 1961).

Esse conceito foi sendo alterado, com o passar do tempo, de acordo com a intensificação dos deslocamentos forçados e com as especificidades das situações surgidas, principalmente com o já citado Protocolo de Nova York de 1967, que acabou com as barreiras geográficas e temporais da definição. Ampliando a definição, a Lei nº 9.474/1997 estabelece as formas de aplicação da Convenção aos refugiados e como essa condição reconhecida no Brasil, em consonância com a Declaração de Cartagena.

Nesse sentido, o que diferencia um refugiado de um migrante “comum” é o fato de que este, normalmente, sai de seu lugar de origem em busca de melhores condições de vida, ou espontaneamente, estabelecendo-se em outro por um determinado tempo ou definitivamente; enquanto o refugiado é aquele obrigado a se deslocar por ameaças à vida ou luta pela subsistência, decorrentes de grave e generalizada violação de direitos humanos ou por motivos de guerra ou perseguição devido à raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, em seu país de origem, que se torna incapaz de protegê-lo, em situações nas quais não possa ou não queira retornar, necessitando, desse modo, de proteção internacional para resguardar a sua liberdade e até a sua vida. A definição possui óbvias limitações, mas é dessa forma que a maioria das normativas define a diferença entre os dois conceitos. Nesse sentido, pode-se afirmar que todo refugiado é migrante, mas nem todo migrante é refugiado.

Os que são obrigados a deixar seus países abandonam tudo o que têm para fugir de perseguições, crises ou guerras. Deixam para trás família, empregos, estudos, sonhos para, em muitos casos, tentar começar tudo de novo. Assim, sendo uma categoria diferenciada dentro do grupo dos deslocados, o refugiado conta com proteção internacional. “A inserção do refugiado no sistema de proteção humanitária ocorre por sua exclusão da condição de membro pleno de uma comunidade política” (GODOY, 2016, p. 72). Já o migrante “comum” não conta com proteção específica.

O ACNUR, organização que possui mandato para tratar das questões relativas aos

refugiados, chamando a atenção para a diferença entre migrante e refugiado, critica o tratamento dos dois termos como sinônimos, uma vez que isso “retira o foco de proteções legais e das necessidades específicas vivenciadas por pessoas refugiadas, como proteção contra a devolução e contra ser penalizado por cruzar fronteiras para buscar segurança sem autorização” (ACNUR, 2016).

2.2.4. Solicitante de refúgio

Dentro desse caldeirão de conceitos, destaca-se que há mais pessoas em situação que demanda proteção. São os solicitantes de refúgio, pessoas que solicitam às autoridades competentes o reconhecimento como refugiadas e aguardam que seus pedidos sejam avaliados e aprovados pelos sistemas nacionais de proteção e refúgio. É o caso de muitos venezuelanos, que, enquanto aguardam o reconhecimento da situação de refugiados, recebem autorização de residência provisória. A vulnerabilidade é tão evidente que o Estado brasileiro não os diferencia dos refugiados, quando de suas ações, de modo que sua integridade e dignidade são (ou deveriam ser) respeitadas de acordo com a legislação brasileira e os princípios dos direitos humanos. Até porque, de acordo com a Human Rights Watch (2018, p. 14)

[...] a condição de refugiado não depende [...] do reconhecimento formal. Um indivíduo é um refugiado quando sua situação responde aos critérios da definição de refugiado. O reconhecimento da condição de refugiado não torna a pessoa um refugiado, mas é somente o reconhecimento formal de uma condição que é de seu direito.

No caso do tratamento dado pelas autoridades brasileiras para as pessoas venezuelanas, há pouca distinção entre refugiados, solicitantes de refúgio e pessoas detentoras de autorização de residência, que seriam as que genericamente podem ser conceituadas pela legislação como migrantes.

2.3. PROCESSOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL E EM RORAIMA

Na história do Brasil, a migração é elemento inerente à nossa realidade e a sua origem coincide com a invasão e apropriação da terra pelos portugueses, no início do século XVI, quando os povos originários, os indígenas, foram escravizados e muitos foram dizimados, num ato de “genocídio de proporções gigantescas” (RIBEIRO, 1995, p. 103; PATARRA, 2012, p.

8); e com a escravização de mais de 4 milhões de africanos, trazidos para servirem aos interesses colonizadores dos europeus, que durou mais de três séculos (IBGE, 2000).

Com a abolição da escravatura, no final do século XIX, visando atender aos seus interesses, a elite estabeleceu outras formas de mão de obra para substituir os escravos, momento em que os europeus, especialmente portugueses, italianos, espanhóis e alemães, passaram a constituir os principais grupos de migrantes em terras brasileiras (CARARO; SOUSA, 2020, p. 12), tendo grande importância na formação da sociedade local. Esse movimento de país receptor de migrantes foi freado no final da primeira metade do século XX. A partir de então, o país passa a exportar mão de obra (RODRIGUES, 2006, p. 198; PATARRA, 2012, p. 9).

Esse quadro vem se modificando, a partir dos anos 1990, com o expressivo crescimento no número de migrantes, em parte, pela facilidade de obtenção do visto de ingresso e de documentos para conseguir trabalho, concedida pela alteração da legislação vigente, com a entrada em vigor da Lei do Refúgio (BRASIL, 1997); associada, nas décadas seguintes, ao sonho da prosperidade econômica, graças aos investimentos advindos da realização da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016 (CARARO; SOUSA, 2020, p. 25; SOUZA, 2019, p. 22).

Outro fato que contribuiu para o crescente aumento dos movimentos migratórios, e que tem feito com que o tema ganhe espaço nos debates políticos e na mídia, foi a vinda de haitianos, a partir do final da primeira década do século XXI, para fugir da miséria, da fome, das epidemias e catástrofes naturais – como o terremoto de 2010, que, segundo vários veículos de comunicação, matou mais de 300 mil pessoas; bem como, a chegada de cubanos, que, desde o início da segunda década, vêm fugindo da crise política e econômica; e de venezuelanos, que, particularmente nos últimos sete anos, cruzam a fronteira do país devido à crise humanitária lá instalada, da violência, da insegurança e da falta de itens e serviços essenciais (OLIVEIRA, 2021, p. 128).

Em relação à situação da Venezuela⁵, o cenário sociopolítico do país evidencia uma das maiores crises de deslocamento do mundo e o mais intenso deslocamento recente das Américas, chegando a ser classificado como êxodo (SILVA; BAENINGER, 2021, p. 124), com mais de 6 milhões de venezuelanos vivendo no exterior (aproximadamente 20% da população total), de acordo com a Plataforma R4V, majoritariamente na América Latina e Caribe. Fugindo da violência, da insegurança e das ameaças, bem como da falta de produtos básicos para a

⁵ Não é objetivo nosso, nesta pesquisa, adentrar na questão política da Venezuela. Para saber sobre essa questão, ver Fernández (2019).

alimentação, a higiene e a saúde e de serviços essenciais, eles abandonam o que têm e chegam, na maioria, em situação de extrema vulnerabilidade social, com poucos recursos, ou nenhum, necessitando desde ajuda para conseguir documentação, até proteção, abrigo e itens de necessidade básica.

Apesar do ingresso de milhares de migrantes no território brasileiro, nas últimas décadas, observa-se que os números são bem pouco significativos, se comparados aos dos países vizinhos e de outros países do mundo, considerando sua dimensão populacional. Enquanto a média mundial de entrada de migrantes é de, aproximadamente, 3,6%, no Brasil, não passa de 0,5% (OMI, 2022); menos de 1,1 milhão de migrantes para uma população de 215 milhões de habitantes. Esse número é quatro vezes menor que o de brasileiros que vivem em outros países, segundo informações do Ministério das Relações Exteriores, o que desmistifica a ideia de que os migrantes e refugiados estão tomando conta do Brasil, como muitos costumam argumentar. Só para ilustrar, Portugal, que tem uma população de 10,3 milhões de habitantes, aproximadamente 5% da brasileira, contabiliza 770 mil migrantes (NEVES, 2022), mais de dois terços dos migrantes que vivem em solo brasileiro.

Essa realidade também é muito diferente da vivida no início do século XX, quando, em 1920, a média da população de migrantes internacionais em relação à nacional era de 5,1%; 20 vezes maior que a atual. Nas décadas seguintes foi havendo um decréscimo, de modo que, em 1980, essa taxa chegou a 0,9%, mas ainda bem superior ao número atual, menos de 0,5% (MELO; MARQUES, 2008, p. 78) (Tabela 2).

Tabela 2. Média de migrantes no Brasil em relação à população nacional

ANO	MÉDIA DE MIGRANTES (%)
1920	5,1
1980	0,9
2020	0,5

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O tratamento dispensado ao migrante, que ainda hoje é visto como um “sujeito” de direitos negados (OLIVEIRA, 2020, p. 12), em virtude do preconceito que está fortemente arraigado na mente da população, desmonta “a crença generalizada de que o Brasil [...] tem um povo pacífico, ordeiro, generoso, [...] um país sem preconceitos” (CHAUÍ, 2000, p. 4), reconhecido internacionalmente como uma terra cordial e acolhedora. Na verdade, esse

acolhimento acontece de forma seletiva, pois “[...] não parece que seja o estrangeiro, pelo fato de ser estrangeiro, o que produz a rejeição. [...] O problema é a pobreza” (CORTINA, 2020, p. 28).

Esse é o quadro típico mundial, em que, enquanto se controla a entrada das pessoas que não possuem recursos materiais e técnicos, incentiva-se a “chamada migração de cérebros, isto é, pessoas com qualificação profissional” (CORTINA, 2020, p. 27; SILVA, 2009, p. 17). Essa situação também é demonstrada na pesquisa de Szermeta (2020, p. 91), por meio da qual se constatou que os migrantes venezuelanos que moram em São Paulo apresentam, em relação à escolaridade, um nível superior em comparação com os que permanecem em Roraima, bem como um maior conhecimento da língua portuguesa.

Quando se trata de refugiados e migrantes em situação de maior vulnerabilidade, sem recursos financeiros e sem formação profissional ou formação reconhecida (pois muitos possuem nível superior, mas não têm condições de revalidar o diploma, pela burocracia e altos custos), eles são vistos e tratados como elementos perigosos que “invadem nosso país” para trazer doenças e violência, roubar nossos empregos, tirar nossas vagas no sistema de saúde; sendo aproveitados, não raramente, para realizar o trabalho como mão de obra barata, trabalhando por um salário bem abaixo do que os nacionais recebem “[...] em um mundo baseado no jogo de dar e receber [...] este é o terreno fértil, biológico e social da aporofobia, da aversão aos áporoi, aos que nada têm de bom a oferecer em troca” (CORTINA, 2020, p. 100). Assim, chegam em busca do paraíso, na esperança de uma vida melhor, e encontram um país em que a hospitalidade é seletiva; e a injustiça, a xenofobia e o racismo estão presentes em muitos espaços.

Não raro, os que migram nessa situação trazem na bagagem a esperança de conseguir uma oportunidade para refazer suas vidas de maneira minimamente digna, além de uma riqueza cultural inestimável, mas, materialmente falando, trazem pouco ou quase nada. E, entre todos os obstáculos que têm que enfrentar, como a dificuldade de obtenção dos meios básicos de sobrevivência, no momento em que buscam reconstruir a vida, ainda precisam encarar as dificuldades no campo da língua estrangeira em contraste com a língua portuguesa, a falta de conhecimento da cultura local e, principalmente, o preconceito (BAUMAN, 2017).

Atos xenofóbicos são praticados todos os dias. Alguns, com maior repercussão, tanto na imprensa local quanto internacional, como os ocorridos em Roraima, em 2018, quando foram realizadas manifestações de moradores do município de Pacaraima contra os migrantes venezuelanos. Durante o protesto, os migrantes foram atacados, tendo seus pertences queimados. Após o incidente, mais de 1.200 migrantes retornaram para a Venezuela, por medo

de outros atentados; e em 2021, quando vários venezuelanos foram ameaçados em protesto que contou com a utilização de fogos de artifício para ameaçá-los. Os dois protestos se deram como retaliação, após assaltos cometidos, supostamente, por venezuelanos.

Apesar de fazermos fronteira com a Venezuela, nunca antes foram observados grandes ingressos de venezuelanos no Brasil. Pelo contrário, “historicamente, a mobilidade na região foi dominada pela ida de brasileiros para a Venezuela, assim como para toda a região do planalto das Guianas” (SILVA, 2017, p. 4), em busca de lazer, turismo, compras e melhores condições de vida. Aliás, de acordo com Rodrigues (2006, p. 203-204), a maior representatividade de migrantes internacionais no Brasil, na segunda metade do século XX e início do século XXI, era de guianenses.

Esse quadro vem se modificando, especialmente a partir de 2015, quando o movimento migratório se tornou substancial. Para se ter uma ideia, o Relatório Situacional Brasil: Tráfico de Pessoas em Fluxos Migratórios Mistos em Especial de Venezuelanos, lançado pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) (ALMEIDA; DINIS, 2021), revelou que, de 2015 a 2017, a entrada de venezuelanos no Brasil cresceu 922%.

Patarra (2012, p. 15) já prenunciava essa situação, ao se referir à mobilização da sociedade civil para a concessão de vistos permanentes por razões humanitárias para os haitianos (referidos anteriormente):

Nesse sentido a perspectiva é que o tema passará a fazer parte do cotidiano de muitas áreas do Brasil, tomará conta de debates nos três poderes (executivo, legislativo e judiciário) e nas instituições afins; enfrentará a pressão das demandas de grupos sociais organizados e de ONGS, nacionais e internacionais que batalham pela abertura das portas aos imigrantes pobres e vítimas de catástrofes sociais e/ou climáticas.

O aumento no número de deslocamentos se confirma com o crescente aumento de pedidos de refúgio, que até maio de 2022, chegou a quase 95 mil venezuelanos aguardando sua avaliação por parte do CONARE; já as autorizações de residência chegaram a 295 mil; e, em termos de reconhecimento, os dados dão conta de mais de 48 mil refugiados reconhecidos, de acordo com a Plataforma R4V. Mesmo assim, verifica-se que o Brasil recebe uma quantidade bem menos expressiva de migrantes venezuelanos em relação aos países vizinhos, que têm uma população bem inferior à sua. Enquanto o Brasil, com uma população aproximada de 215 milhões de habitantes, acolheu oficialmente, entre o ano de 2017 e o mês de setembro de 2022, em torno de 365 mil venezuelanos (tendo recebido em torno de 750 mil e visto partir perto de 390 mil), a Colômbia, que tem, em média, 25% do número de habitantes do Brasil, recebeu quase 2 milhões e meio de venezuelanos, praticamente sete vezes mais do que o Brasil; o Peru,

cuja população é sete vezes menor que a brasileira, recebeu por volta de 1 milhão e meio; e o Chile, com uma população de pouco mais de 19 milhões de habitantes, recebeu 448 mil venezuelanos (Quadro 5).

Quadro 5. Número de migrantes venezuelanos por país

PAÍS	POPULAÇÃO⁶ (milhões)	NÚMERO DE VENEZUELANOS⁷
Brasil	215	365 mil
Colômbia	52	2,5 milhões
Peru	34	1,5 milhão
Chile	19	448 mil

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Essa proporção, se avaliada em nível nacional, pela dimensão territorial e o tamanho populacional do país, não acarretaria muitas alterações na dinâmica da sociedade. Entretanto, para Roraima, um estado relativamente novo, cuja economia gira em torno dos serviços públicos, o número de ingressos é significativo, impactando, de forma substancial, o já problemático sistema de prestação de serviços (SILVA, 2019, p. 833). O que não deve servir de justificativa para condenar os migrantes que aqui chegam, uma vez que a dificuldade do acesso aos serviços básicos é bem anterior a isso. Aliás, a presença dos migrantes tem um potencial de crescimento para o estado. Um exemplo elucidativo, segundo dados do IBGE (2019), é a ocupação, em 2019, do terceiro lugar entre os estados que tiveram aumento do Produto Interno Bruto (PIB) acima da média nacional, fruto do crescimento da atividade do comércio, demonstrando a importância da migração para o desenvolvimento econômico.

2.4. VENEZUELANOS EM RORAIMA

O estado de Roraima, que está localizado na Amazônia Legal, na área mais ao norte do país, fazendo parte da tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana (Figura 1), constitui-se a partir da presença indígena e de práticas migratórias internas, com habitantes de todas as regiões do Brasil, que compreendem a maioria dos habitantes do estado, compondo uma imensa diversidade de culturas.

⁶ Countrymeters. **América do Sul**. 2022. Disponível em: https://countrymeters.info/pt/South_America. Acesso em: 20 maio 2021.

⁷ R4V – Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (2022).

Com essa localização, o estado também se torna um espaço de migrações internacionais por via terrestre, sendo uma porta de entrada para os migrantes, cujo principal destino é a capital Boa Vista, onde se concentra a maior parte dos serviços públicos e o maior número da população do estado, 436 mil habitantes (IBGE, 2021).

Muito embora essa presença faça parte da rotina do estado, a chegada mais numerosa de populações de migrantes e refugiados (que ocorre no interior de todo o país), nas duas últimas décadas, e, mais especificamente, da Venezuela, a partir de 2015, surge como uma “novidade” para a população e a classe política. Eles chegam pelas duas fronteiras terrestres do estado, e uma parcela expressiva permanece aqui, concentrando-se no município de Boa Vista.

Figura 1. Mapa da divisa de Roraima com os países da Venezuela e da Guiana



Fonte: Britannica Escola. Roraima, 2022⁸.

A situação da maioria é de extrema vulnerabilidade social. Eles entram pelo município fronteiriço de Pacaraima, e em alguns casos deslocam-se a pé, por quase 220 km, do município de Santa Elena do Uairén até Boa Vista, conforme podemos constatar nas mais variadas matérias publicadas em veículos de comunicação local e nacionais. Aqui, eles tentam refazer suas vidas, tendo que enfrentar, além da dificuldade para sobreviver, problemas com a língua

⁸ Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Roraima/483528>. Acesso em: 20 maio 2021.

estrangeira, com a cultura local, com o preconceito, e se deparam com uma realidade diferente da que esperavam e viam nas mídias.

Não é possível assegurar a quantidade exata de venezuelanos que efetivamente permanecem em Roraima, tendo em vista que eles entram por meios oficiais e também não oficiais. Porém, podemos inferir, pelo ouvir o espanhol, por elementos novos na culinária local, pelas fachadas de comércios com termos em espanhol e pelas estimativas de órgãos que acompanham a situação, que esse número é expressivo. Mas, dos que entram em Roraima, muitos não permanecem, continuam seu trajeto rumo a outras regiões. Alguns, por dificuldade de integração local; outros, porque já vêm ao estado apenas por ser caminho terrestre para o Amazonas e, de lá, para outros estados.

Os migrantes saem tanto por conta própria quanto pelo processo de interiorização, que foi uma solução encontrada pelo governo federal para direcionar para outras partes do Brasil alguns dos milhares de migrantes que chegam no estado, reduzindo a pressão e desafogando o sistema público de Roraima, além de desocupar vagas nos abrigos locais para receber os migrantes que continuam chegando.

Desde o início do processo, que se deu em 2018, perto de 80 mil pessoas já foram interiorizadas para mais de 800 municípios brasileiros de todas as regiões, que dispõem de melhores condições para recebê-los, e onde eles têm mais oportunidades de emprego. A pesquisa “Oportunidades e desafios à integração local de pessoas de origem venezuelana interiorizadas no Brasil durante a pandemia de Covid-19” (ACNUR; ONU MULHERES; UNFPA, 2022)⁹ aponta que os migrantes interiorizados têm mais acesso a serviços básicos, como educação, saúde e emprego, em comparação com os que continuam em Roraima.

Ainda assim, há uma concentração massiva de migrantes no estado, em especial na capital, que tem trazido consequências em relação aos serviços públicos, principalmente os relacionados à educação e saúde, refletindo sobremaneira em toda a esfera social, uma vez que a cidade não dispõe de infraestrutura adequada para atender toda a demanda, conforme constatado em pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas:

[...] os refugiados e imigrantes venezuelanos adentram ao território brasileiro em uma localidade com baixa capacidade de inserção econômica, ainda mais em um contexto recessivo como o que o Brasil tem vivido desde 2015, em que até mesmo os importantes investimentos públicos, os quais sempre foram elementos impulsionadores da economia em Roraima, estão escassos. (FGV-DAPP, 2020, p. 22).

⁹ A pesquisa foi realizada, no ano de 2021, pelo ACNUR, ONU Mulheres e UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas), por meio do Programa conjunto Moverse – Empoderamento Econômico de Mulheres Refugiadas e Migrantes no Brasil, financiado pelo governo de Luxemburgo.

O cenário é desafiador e tem exigido das autoridades locais, nacionais e internacionais a urgente execução de ações que priorizem a integração dessa população. Também exige da população o exercício da empatia e da solidariedade, procurando acolher esses migrantes, de modo que se sintam incluídos no meio, em vez de serem punidos.

Na ausência de políticas públicas efetivas e duradouras para os migrantes, uma das respostas do governo federal foi a criação da Operação Acolhida, com o intuito de organizar o fluxo migratório, prestando apoio na chegada dos migrantes venezuelanos, com alimentação, atendimento médico, emissão de documentos e regularização da sua situação abrigada, além de interiorização, já referida anteriormente.

A despeito das ações humanitárias desenvolvidas no âmbito da Operação Acolhida, o que se observa é que a situação é tratada sob o prisma emergencial e, de certa forma, securitário, pelo próprio aparato designado para executar as ações: as Forças Armadas. Nesse sentido, necessita-se de uma resposta mais ampla, humanitária e durável.

Paiva e Gonçalves (2021, p. 178) corroboram essa afirmação, ao considerarem que a utilização da militarização

[...] na área humanitária requer atenção dos organismos democráticos e republicanos já que, além de substituírem o lugar das políticas públicas de modo emergencial, como ocorreu com a assistência social no caso de Roraima, têm reproduzido as formas de dominação de classe que moldaram o Estado brasileiro, sobretudo a partir de 1964.

Mesmo com todo ordenamento legal e com algumas ações que visam amparar os migrantes internacionais, há lacunas dos representantes do poder na implementação de ações que realmente impactem positivamente na vida da população. Na verdade, o que se tem presenciado é uma linguagem política que estimula a discriminação, o racismo e a xenofobia. O exemplo vem do próprio ocupante da cadeira de Presidente da República, no período de 2018 a 2022, com a adoção de uma política preconceituosa, a partir de mecanismos oficiais, que, mesmo por um lado mantendo a Operação Acolhida em funcionamento; por outro, além de incitar a população a não aceitar os migrantes e refugiados, em seus discursos, tanto nos “palanques” quanto nas suas redes sociais, tem atuado para prejudicá-los. Para além da fala, algumas atitudes, como a retirada, em 2019, do Brasil do Pacto Global para a Migração também se mostram claramente anti-migrante e anti-refugiado, indo totalmente na contramão de toda luta que vem sendo travada contra esse tipo de discurso. O referido Pacto foi aprovado por

mais de 150 países e assinado pelo então presidente Michel Temer, no final do seu mandato, constituindo-se numa resposta internacional à crise migratória que atinge diversos países.

Fatos como esses só reforçam o que apontam as pesquisas na área: que as políticas públicas destinadas aos migrantes e refugiados, não obstante o que garantem as normas, ainda estão voltadas, prioritariamente, à securitização. Assim, “os trabalhos de combate à xenofobia são feitos quase exclusivamente por iniciativa da sociedade civil organizada” (MAGALHÃES; SIEMS, 2021, p. 3) e de organizações internacionais, que, entre outras ações, trabalham ativamente no processo de ingresso, acesso à documentação e serviços básicos, além de proteção; buscando garantir o refúgio aos que precisam e a volta para casa aos que desejam.

Além do ACNUR, já mencionado, que tem atuado, de forma crucial, no sentido de amparar os migrantes, merece destaque também a atuação da OIM; da Fraternidade Federação Humanitária Internacional (FFHI); e da Confederação de Organizações Católicas de Assistência – Caritas Internacional, no auxílio aos refugiados, inclusive no desenvolvimento de projetos de educação (CARARO; SOUSA, 2020, p. 23-24).

Ações no sentido de auxiliar os migrantes na sua necessidade de se comunicar também têm sido desenvolvidas por órgãos não governamentais e instituições de ensino superior, no sentido de contribuir no acolhimento dessa população. Uma dessas ações é a oferta do Português como língua estrangeira ou como língua de acolhimento, considerando que, ao se inserir em outro país, uma nova sociedade, com crenças e valores próprios, formas de pensar e de agir diferentes, a barreira linguística condiciona sobremaneira o acesso a qualquer outro aspecto no que se refere à sua sobrevivência.

Na luta pelo direito dos refugiados de poderem usufruir dos direitos prescritos pelas leis; consciente de que o acesso à educação é primordial para que esses indivíduos façam parte, de fato, da comunidade local, acesso a trabalho e demais direitos; e reconhecendo a importância das instituições de ensino superior na proteção e promoção da integração das pessoas refugiadas, o ACNUR criou a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)¹⁰, fórum acadêmico para a promoção dos direitos dos refugiados, em cooperação com IES brasileiras, públicas e privadas. Por meio desse acordo, as universidades parceiras podem realizar trabalhos nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão que envolvam a temática do refúgio, buscando assegurar o acolhimento de pessoas nessa situação no meio universitário, além de atingir um estrato populacional com necessidades mais específicas, ou seja, aqueles que anseiam ingressar no ensino superior.

¹⁰ O nome da Cátedra é uma homenagem a um brasileiro funcionário de carreira da ONU, dedicado ao trabalho com refugiados, morto em ataque terrorista da Al-Qaeda em Bagdá, no ano de 2003.

A Cátedra reúne mais de trinta universidades em todas as regiões do país (SILVA, 2022, p. 7), que têm se envolvido de variadas formas, contribuindo para a autossuficiência das pessoas refugiadas, a partir da oferta de alguns serviços, como: “assessoria jurídica, cursos de língua portuguesa, atendimentos médicos, [...], entre outros projetos” (SALA *et al.*, 2020, p. 16). Uma das ações de grande impacto para os migrantes foi a implementação da política de ingresso simplificado para migrantes em situação de vulnerabilidade e refugiados em cursos de graduação em instituições de ensino superior. Essa política é adotada na maioria das instituições conveniadas com o ACNUR, por meio da CSVM, proporcionando “uma integração sustentável, intercâmbio cultural, projetos de pesquisas sobre cultura, direitos humanos, direitos dos refugiados e até mesmo combate à discriminação e à segregação” (PERES, 2020, p. 52).

Tendo sido apresentado o contexto migratório, mais especificamente, em relação à recente e numerosa mobilidade de venezuelanos para o Brasil, falaremos, no próximo capítulo, dos aspectos relacionados à educação e à inclusão desses migrantes no sistema de educação superior brasileiro e a experiência da ação da UFRR, enquanto conveniada da CSVM .

3. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS ESTUDANTES VENEZUELANOS AMPARADOS PELA RESOLUÇÃO Nº 007/2018-CEPE/UFRR

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.
SANTOS, 2003, p. 56.

O objetivo deste capítulo é fazer uma breve incursão, por meio do aporte teórico de instrumentos legais e de autores como Carlos Skliar, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Paulo Freire, entre outros, nos principais conceitos que norteiam a educação e sua relação com a inclusão no ensino superior, trazendo para o debate o direito dos migrantes internacionais à educação, assegurado por vários documentos e normas, mas que ainda não está satisfatoriamente efetivado; e afunilando para a inclusão dos estudantes venezuelanos, protagonistas desta pesquisa.

A educação “é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática” (GADOTTI, 2005, p. 1). Em sentido pleno, ela consiste em uma prática social inerente a todos os indivíduos, e “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996), sendo o exercício do conhecimento, cuja condição fundamental é a formação do ser humano, e o pilar imprescindível para a construção de uma sociedade e até da existência humana.

Segundo Delors (1998, p. 51), a educação “tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum”, constituindo-se em um dos requisitos fundamentais para o acesso aos bens e serviços que estão à disposição da sociedade. Essa é a razão de a educação ter o reconhecimento enquanto direito em todas as cartas de direitos (BOBBIO, 1992, p. 75).

A educação escolar é uma das instâncias em que a educação se realiza, de forma estruturada, com conteúdos previamente produzidos e sistematizados e com uma finalidade a atingir. Esse tipo de educação apresenta uma estrutura com

[...] objetivos claros e específicos representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo,

com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. (GADOTTI, 2005, p. 2).

De acordo com a LDB/1996 (BRASIL, 1996), a educação escolar se compõe de educação básica, que tem por finalidades “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”; e educação superior, que têm, entre suas finalidades, “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” e “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”.

Como direito humano, a educação está amparada por um robusto acervo legal, que vai desde leis e regulamentos a tratados internacionais, destacando-se, em nível mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que visam assegurar a educação como direito fundamental de todos, evidenciando a necessidade de construção de igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças individuais.

Especificamente em relação às políticas inclusivas o marco foi a Conferência Mundial sobre a educação para todos, realizada por organismos ligados à ONU, em Jomtiem-Tailândia, em março de 1990 (OLIVEIRA, 2020, p. 15). A partir dessa conferência, a necessidade do reconhecimento da diversidade foi inserida na pauta das agendas das políticas educacionais do mundo, inclusive do Brasil, como se pode observar no que dispõe o seu artigo 3º, item 4:

Os grupos excluídos: os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990).

Esse texto corrobora o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948). O instrumento é enfático ao ressaltar o papel da educação na promoção da compreensão, tolerância, amizade e paz entre as nações e grupos raciais ou religiosos.

Na legislação nacional, reafirmando o que asseguram os instrumentos internacionais,

dos quais o Brasil é signatário, o direito social à educação está presente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na qual se imputa ao Estado a responsabilidade da garantia de educação com qualidade para todos, ratificando a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e o respeito às diferenças, sendo, portanto, direito de todos e dever do Estado e da família.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), como o próprio nome já sugere, estabelece as diretrizes e bases da educação para o país inteiro. No seu artigo 1º, a Lei define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”; reforçando, em seu texto, o direito de todos à educação pública.

Endossando os documentos e normas já citados, vários outros documentos legais foram elaborados, visando assegurar os direitos daqueles que vêm sendo excluídos perpetuamente de todos os setores da sociedade, incluindo-se aí o sistema escolar, entre eles: as pessoas com deficiência, os indígenas, os negros e os migrantes. Destacam-se a Lei Federal nº 12.288/2010 (BRASIL, 2010), que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei Federal nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); e a Lei Federal nº 13.445/2017, que instituiu a Lei de Migração (BRASIL, 2017a). Em relação aos povos indígenas, seus direitos são assegurados em um capítulo específico da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); e o Decreto nº 6.861/2009 (BRASIL, 2009) define a sua organização em territórios etnoeducacionais.

Reafirmando o direito à educação inclusiva e equitativa, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, compromisso assumido por quase 200 países, entre eles o Brasil, em 2015, que tem como lema central “Ninguém deixado para trás”, ressalta:

[...] Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Faremos o possível para proporcionar às crianças e jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas. (ONU, 2015, p. 9).

A Agenda 2030, que se constitui em um pacto global, composto de 17 objetivos e 169 metas ambiciosas a serem atingidas até 2030, de modo a tornar o mundo melhor para todos, tornou-se a principal referência na elaboração e implementação de políticas públicas em nível

mundial.

A Lei Federal nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Mas, terminado o prazo, a maior parte das metas estabelecidas não foi cumprida. A aprovação do PNE 2014-2024, Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que foi construído de forma participativa, trazendo uma visão humanizadora, inclusiva e cidadã, estabelece avanços em relação ao Plano anterior, na medida em que delimita um conjunto de objetivos e prazos passíveis de aferição e monitoramento.

O Plano apresenta, entre seus desafios, a elevação do nível de escolaridade, com a eliminação do analfabetismo; a melhoria da qualidade da educação; a redução das desigualdades sociais, com erradicação da discriminação; e a democratização da gestão do ensino público. Para isso, foram previstas vinte metas, com um prazo de dez anos para serem cumpridas integralmente. Entretanto, de acordo com o relatório *Plano Nacional de Educação: 7 anos de descumprimento* (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021, p. 6), “as metas estruturantes do Plano, com prazo até 2018, não foram alcançadas. [...] Em sete anos de vigência, apenas 5 das 20 metas foram parcialmente cumpridas e as outras 15 metas ainda estão longe de serem cumpridas”. Diante desse cenário, e considerando as reiteradas políticas de cortes de gastos com a educação efetuadas pelo governo federal, são reduzidas as perspectivas de que as metas sejam cumpridas na sua integralidade, no tempo previsto.

Destacam-se, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013), que visam direcionar as instituições na elaboração dos projetos pedagógicos, sem intervir na sua autonomia, pensando o currículo com flexibilidade, de acordo com as realidades de cada instituição e localização do país, com vistas ao acesso, permanência e sucesso dos estudantes e na perspectiva da diversidade. Na contramão desse movimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b), desrespeita a construção coletiva de movimentos sociais, e a versão final apresentada privilegia a participação do setor privado, estabelece a Pedagogia das Competências e a uniformização do ensino, reproduzindo a exclusão social e escolar (LEAL; LIMA, 2021, p. 32).

Foi graças à perseverança e à provocação de vários movimentos sociais (que serão tratados mais adiante), que algumas reformas foram efetivadas e a educação passou a figurar como direito social e princípio da cidadania, sendo amparada pelos diversos documentos legais citados, e por outros, que asseguram que a educação é direito fundamental de todas as pessoas,

enfatizando a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças individuais.

Mas, em que medida as garantias anunciadas nos textos dessas leis se efetivam na realidade? Observa-se que há um avanço construído, porém dados estatísticos apontam um grande número de pessoas que ainda não conseguem concluir o ensino médio em escolas públicas no Brasil, e, das que conseguem, para grande parte delas o acesso ao ensino superior ainda é uma utopia, consequência das desigualdades sociais. Sobre isso, destacamos a crítica de Saviani (2013, p. 753-754) à “histórica resistência (do Brasil) a investir na educação” e à contínua protelação, a partir da criação de vários Fundos e Planos, em que o prazo para assumir de fato o dever de garantir o direito à educação é perpetuamente estendido:

O governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do Fundef, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – estabelecer um novo prazo, desta vez de 15 anos, projetando a solução do problema para 2022. (SAVIANI, 2013, p. 753-754).

Toda essa postergação só vem reforçar a falta de prioridade que a educação tem no Brasil. Ribeiro (1993, p. 28) corrobora essa afirmação, ao enfatizar que “a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade”. Esse estrutura contribui para a perpetuação do quadro histórico no Brasil, em que a maioria da população que cursa a educação básica em escolas públicas (cujo panorama sintetizado por Saviani nos dá uma clara dimensão de como se encontram sucateadas) só consegue ingressar em instituições de ensino superior privadas; enquanto as elites, que frequentam escolas privadas durante a educação básica, vão para as universidades públicas, que são gratuitas e de qualidade.

Fatores como salas de aula abarrotadas de estudantes, baixa qualificação dos professores, falta de instalações adequadas e falta de apoio pedagógico são alguns dos responsáveis pela evasão e repetência, graças a um modelo de política que mantém as prioridades para as elites, deixando para os menos favorecidos políticas assistencialistas, que têm efeitos marginais. Mais que isso, esses e outros fatores influenciam diretamente na grande dificuldade dessa camada da população de ter acesso a uma universidade pública, quando consegue concluir a educação básica.

Gadotti (2013, p. 7) defende uma educação que seja contrária à opressão e/ou dominação, uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental. Para que isso seja possível, é necessário descolonizar os currículos, não no sentido de se destruir o conhecimento que está posto, mas de buscar a horizontalidade dos saberes, que, como se sabe, foram construídos de forma verticalizada, compreendendo que não há um saber superior a outro.

Dessa forma, a educação poderá cumprir as suas finalidades, entre elas, contribuir, a partir da produção de conhecimentos, para a renovação da sociedade e a resolução de conflitos próprios da pluralidade da qual é composta esta mesma sociedade (FAVARÃO E ARAÚJO, 2004, p. 109).

Após conhecermos os principais documentos legais que norteiam a educação, no próximo tópico abordaremos alguns aspectos da origem da educação formal e a sua função de manutenção do sistema, para entendermos um pouco como se deu, historicamente, a construção desse conhecimento.

3.1. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO - DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO FORMAL À LUTA PELA IGUALDADE DE DIREITOS

A educação formal, que compreende a Educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e o Ensino Superior, é utilizada com o propósito de ajustar os indivíduos ao sistema capitalista. Sobre isso, Skliar (2003, p. 45) adverte que “[...] a educação institucional, a instituição educativa, a escola é uma invenção e um produto daquilo que chamamos modernidade”. Com base nessa afirmação, cabe aqui remontar ao contexto histórico do Renascimento e do papel da escola e da educação nas sociedades capitalistas, que tinham a função de fortalecer a ideia de que se devia trabalhar para os donos do poder. Era necessário criar mão de obra para que os burgueses tivessem quem trabalhasse para a manutenção do seu *status quo* (MORAES, 2018), com um modelo de educação fortemente autoritária e baseada na reprodução dos conhecimentos e interesses dos grupos dominantes, cujas práticas são observadas ainda hoje.

A passagem da Idade Média para a Idade Moderna se insere no contexto da conquista das Américas, que, conforme Ribeiro (1995), constituiu-se num ato de invasão e de escravização dos povos originários por parte dos europeus, escancarando o que delineou as relações de poder político, econômico, cultural e social, em que há o domínio dos considerados subalternos dentro da lógica social de privilegiados e desprivilegiados. Somando-se a isso a insegurança e a instabilidade social geradas com o declínio do Feudalismo, além da descrença

na Igreja, eis que se ergue a sociedade capitalista. Descartes, filósofo e matemático francês do século XVI, criador do pensamento cartesiano, segundo o qual a razão tem predomínio absoluto como fundamento de todo conhecimento possível, inaugura a filosofia moderna (ARANHA, 1993).

Nesse período, como projeto da modernidade, a fé é substituída pela ciência, que ocupa o papel de tirar o homem da ignorância, trazendo a ideia do progresso e da felicidade, e se apresenta enquanto meio de superação da condição de irracionalidade, o dito progresso do espírito humano. A formação do cientista parte, portanto, de um modelo inerente ao capitalismo, que passa a reger a vida do indivíduo. Essa realidade propicia a criação de uma nova classe: a burguesia e, com ela, de um sistema econômico que visa ao lucro, no qual o homem é só mais um produto nesse processo (ARANHA, 1993).

A educação formal surge nesse cenário, uma vez que era preciso um modelo de educação que disciplinasse as pessoas e as fizesse acreditar que era normal servir e obedecer. Era necessário criar mão de obra para que os donos da produção tivessem quem trabalhasse para a manutenção do seu *status quo* e, para isso, as pessoas tinham que seguir não as próprias ideias, mas as dos burgueses. Até porque, com o declínio do sistema feudal, os servos que fugiam dos feudos eram tidos como selvagens e, portanto, precisavam ser domados, aprender a fazer aquilo que os burgueses achavam certo.

E nada melhor do que a escola, com uma pedagogia comprometida com os anseios da época, para moldar as pessoas, com base num modelo considerado ideal, verdadeiro, da imitação do que é correto, da “ordem e progresso”, da reprodução de um currículo hegemônico contaminado com a visão europeia, cujo objetivo não é outro senão a dominação, a reprodução das relações de produção, a manutenção do sistema, por meio da ideologia (ALTHUSSER, 1970). Em outras palavras, a escola inventada pela sociedade capitalista assume o papel de colaborar com a legitimação da ordem e a consolidação da classe burguesa, que precisava dominar o conhecimento para transformá-lo em lucro, tornando-se, nesse sentido, um aparelho ideológico a serviço dos seus interesses, com base na qual as massas são adestradas para o trabalho, como animais domesticados (SAVIANI, 1999, p. 16; MORAES, 2018, p. 183).

No Brasil, seguindo a tônica da dominação, a história da educação, teve seu marco em 1549, com a chegada dos padres da Companhia de Jesus, os jesuítas, agentes colonizadores de Portugal que tinham a função de levar a “civilização” aos indígenas, considerados selvagens, bárbaros, para que seguissem os costumes e crenças dos europeus, povo supostamente de natureza mais desenvolvida; destruindo, assim, a cultura original daqueles que aqui já viviam (RIBEIRO, 1993, p. 15; SAVIANI, 2013, p. 746-747). Também fazia parte da missão torná-los

dóceis, submissos e obedientes, facilitando a tarefa de “educá-los” e adaptá-los ao trabalho (RIBEIRO, 1993). Assim, “o surgimento de atividades institucionalizadas no campo da educação esteve associado à presença de ordens religiosas que, com o propósito de catequizar e ‘capturar’ almas, realizavam ações de educação formal em seus espaços de ação” (SIEMS-MARCONDES, 2017, p. 247-248), substituindo sua língua e costumes pelos dos colonizadores, com o objetivo de facilitar o acesso às riquezas locais para a coroa portuguesa.

Nesse contexto se insere a universidade, que, como as escolas de um modo geral, por mais que tenha passado por várias transformações, graças às políticas afirmativas, foi construída atendendo a determinações econômicas, históricas e políticas, para servir à classe dominante. A partir da reprodução do já mencionado currículo hegemônico, a universidade se constituiu como reprodutora da desigualdade social, formando mão de obra para o mercado de trabalho e produzindo massas obedientes ao capital, por meio de um modelo de educação fortemente autoritária e baseada na reprodução dos conhecimentos e interesses dessa classe.

Contra esse projeto, Gadotti (2003, p. 11) questiona se o objetivo da educação é apenas esse; se não existe uma outra concepção de educação que seja emancipadora e desafie os indivíduos a construir uma nova sociedade. Por sua vez, Freire aponta para “a educação como prática da liberdade”, a partir da qual se reconhece, obrigatoriamente, a opressão legitimada pela educação dominadora, para se lançar na luta pela libertação. E essa libertação, conforme nos ensina o mesmo Freire (1967, p. 37), passa pela conscientização, que é “uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa”. Só uma postura conscientemente crítica diante da vida orientaria o homem para uma posição de mudança, de transformação.

Skliar (2003, p. 46), no mesmo sentido, propõe uma educação emancipadora, que possibilite o convívio nas diferenças, com a criação de uma outra Pedagogia, a pedagogia que não se preocupa em como as coisas seriam “se o outro não estivesse aqui”, mas vive a realidade como ela é, com toda a sua riqueza e diversidade. Afinal, ao falarmos em diferenças, somos todos “outros”, plurais e múltiplos.

Toda essa conjuntura contribui para que uma parcela da sociedade, as pessoas com deficiência, os negros, os indígenas, os migrantes internacionais, entre outras “minorias” sociais e econômicas continuem excluídas do sistema escolar e da possibilidade de conseguir reconstruir suas vidas, por meio do ingresso e/ou permanência nas instituições de ensino, em especial, a superior. As políticas educacionais inclusivas são instrumentos que podem contribuir para essa reconstrução. É sobre elas que trataremos no próximo tópico.

3.2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Neste item, serão abordadas as políticas educacionais inclusivas para o ensino superior. Essa discussão visa trazer à reflexão a especificidade do acesso ao ensino superior, que, por não possuir o mesmo caráter universal que a educação básica possui, necessita de processo seletivo, o que se constitui em mais um entrave para o migrante alcançar uma cidadania plena. Nesse sentido, é fundamental esse debate, por compreendermos que, ao inserir o migrante, a universidade cumpre com os preceitos de uma igualdade substancial na educação apregoada pelas políticas públicas inclusivas, sem as quais, no cenário que abordamos, tal integração social e cultural plena não seria possível.

As políticas públicas são ações e programas que os entes governamentais criam, a partir de demandas de movimentos sociais, com vistas à garantia da implementação dos direitos assegurados nas normas legais. No campo educacional, essas políticas são extremamente importantes, pois visam combater desigualdades, a partir do acesso de todas as pessoas à educação, de modo a universalizá-la. Souza (2006, p. 22-33), ao fazer uma revisão da literatura sobre políticas públicas, ressalta que são muitas as definições elaboradas por teóricos das mais variadas áreas interessados na discussão e sintetiza:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

Ao longo da história, não obstante o projeto de dominação epistemológica e política dos povos excluídos e invisibilizados, visando à manutenção do poder, vários movimentos formados pela sociedade civil (especialmente as populações mais discriminadas: pessoas com deficiência, indígenas, negros, mulheres, migrantes), professores e estudantes, em um ato de grande resistência, vêm lutando, entre outras coisas, pela democratização do ensino, com base na desconstrução da prática homogeneizadora da escola, que não reconhece as diferenças enquanto possibilidades, marginalizando os subalternos¹¹ (SPIVAK, 2014, p. 13-14).

¹¹ Termo que descreve “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos do estrato social dominante”.

No Brasil, entre esses movimentos, destacamos: os Pioneiros da Educação Nova e o Fórum Nacional de Luta pela Escola Pública. O primeiro, formado, em 1932, por educadores de profissão, tais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, sob a influência do professor e filósofo John Dewey (1859-1952), tinha como objetivo denunciar os problemas existentes na educação, como o analfabetismo, e apresentar alternativas para esses problemas. O grupo lutava pelo ensino laico, universal, gratuito e obrigatório, e, como observa Gadotti (2013, p. 2), “já defendia a educação integral como ‘direito biológico’ de cada indivíduo e como dever do Estado, que deveria garanti-lo”. Em 1932, insatisfeitos com a ausência de medidas do governo federal no campo da educação, os educadores e intelectuais que compunham o grupo lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi o marco decisório da produção das políticas educacionais no Brasil, sendo responsável por definir princípios e bases para uma reforma do sistema educacional, trazendo um novo olhar sobre a educação e seu papel na sociedade, que influencia a elaboração de políticas até os dias atuais. (RIBEIRO, 1993).

Já o Fórum Nacional de Luta pela Escola Pública, composto por diversas entidades ligadas à educação, surge em Brasília, no dia 9 de abril de 1987, por iniciativa da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), momento da retomada dos movimentos sociais, após o período da ditadura militar. Seus integrantes também defendiam o direito de todos à educação e o dever do Estado na oferta da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, bem como, uma gestão democrática do ensino e políticas públicas que visassem à formação do indivíduo (PINHEIRO, 2015). A atuação do Fórum foi fundamental durante o processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como do Plano Nacional da Educação.

Como já tratado no item anterior, a universidade, historicamente, dedica-se à formação e à pesquisa, tendo o papel de produzir e difundir o conhecimento científico, assumindo o importante papel de contribuir para uma atividade essencial do ser humano, o trabalho. A LDB/1996 (BRASIL, 1996), que traça as principais normas referentes à educação, define, entre as finalidades da educação superior: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” e “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”.

Nesse sentido, a universidade é um espaço de interação, discussão e de saberes e práticas, a partir das quais pode-se transformar para melhor a realidade. Contudo, a perda sucessiva do seu papel como bem comum nas políticas públicas, com a redução dos recursos e

da sua autonomia, faz com que ela viva uma crise institucional (SANTOS, 2004, p. 17). Essa perda de prioridade, traduzida por Chauí (2003, p. 9) como “sinal de irrelevância”, pode ser constatada “na deterioração e no desmantelamento das universidades públicas, consideradas cada vez mais um peso para o Estado”, sendo vista apenas como gasto, em vez de ser assumida como um direito que, para atingir sua finalidade, necessita de investimento a médio e longo prazo. Assim, apesar de tantas lutas pela sua democratização, o ensino superior continua sendo privilégio de uma minoria, à medida que os recursos destinados à sua manutenção e ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão são cada vez mais escassos e se intensificam os ataques à autonomia universitária pelos próprios agentes federativos.

Os contínuos e recentes cortes e bloqueios que vêm sendo efetuados no orçamento direcionado para a educação, no período de 2018 a 2022, especialmente nas áreas de ciência e tecnologia das instituições de ensino superior, demonstram o total descaso do poder executivo com a educação superior no Brasil.

Diante desse cenário, o acesso e a permanência no ensino superior, que já se configuram como um desafio para os estudantes de um modo geral, devido às especificidades dessa etapa, tornam-se uma tarefa ainda mais árdua para os indivíduos tradicionalmente excluídos ou mantidos à margem do sistema escolar. Apesar de todo ordenamento jurídico que assegura o direito à educação, as políticas educacionais no ensino brasileiro para esse público ainda são incipientes, ou seja, há poucas garantias concretas. Ainda assim, elas surgem em resposta à demanda de movimentos da sociedade civil, que lutam para minimizar os obstáculos e tornar a universidade mais acessível, assegurando a inclusão física, social, econômica e tecnológica dessas minorias cujas singularidades não são atendidas tradicionalmente.

Para que a legislação educacional seja implementada e a educação seja ofertada com qualidade e de forma mais justa, as políticas educacionais, que fazem parte do grupo das políticas públicas sociais, são instrumentos que devem ser utilizados pelo governo para garantir o acesso de todos à educação e o pleno desenvolvimento do educando, considerando as diferenças, com vistas à erradicação do analfabetismo, à universalização do ensino, ao acesso à informação e à profissionalização.

Entre as políticas educacionais, podemos citar as ações afirmativas, que, de acordo com Gomes (2001, p. 6):

[...] consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de

discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade e da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.

Por essa ótica, as ações afirmativas são políticas públicas elaboradas com o objetivo de promover a inclusão dos indivíduos de determinados grupos sociais discriminados e segregados ao longo da história, por razões étnicas, raciais, religiosas, de gênero etc., num ato de reconhecimento e de “enfrentamento da injustiça cultural, dos preconceitos e dos padrões discriminatórios” (PIOVESAN, 2018, p. 889). Considerando as particularidades desses grupos, elas surgem para dar respostas específicas e diferenciadas, favorecem aqueles que têm menores condições de competir, dando oportunidade de acesso aos espaços de poder e, conseqüentemente, diminuindo as desigualdades sociais. Em outras palavras, como afirma Santos (2003, p. 56), buscando tratar os desiguais na medida da sua desigualdade.

Vale destacar que as as ações afirmativas não se configuram benefícios, pois são tão somente a efetivação de direitos que são assegurados a todos, sem distinção, na Constituição Federal, como forma de tentar corrigir injustiças. E é função das políticas educacionais não apenas garantir o acesso ao ensino, mas também avaliar se as ações planejadas estão seguindo o curso esperado; e propor mudanças, caso tenham tomado outro rumo, pois tão importante quanto assegurar o acesso é garantir a permanência e o sucesso do estudante na escola do início ao final do percurso educativo; vez que inserir é diferente de incluir, “a matrícula é diferente da conclusão” (GADOTTI, 2005, p. 10). Nesse sentido, as políticas educacionais inclusivas objetivam suprir lacunas de uma política universal que exclui diversos segmentos da população, pois situações de exclusão tendem a acontecer todos os dias, e todos estamos vulneráveis, por uma infinidade de motivos.

De acordo com Brandão (2005), as primeiras iniciativas de ações afirmativas direcionadas ao ingresso na educação superior no Brasil se deram em 1992, sendo promovidas por organizações não governamentais (ONGs), por meio de cursos pré-vestibulares populares para estudantes negros e/ou carentes, constituindo-se, a partir de 1994, “como movimento social, tendo como foco central de reivindicação a luta pela democratização da educação e contra a discriminação racial” (SALVADOR, 2020, p. 214-215). O desejo e a mobilização do Movimento Negro pavimentou significativamente a luta pela garantia substancial de acesso aos espaços universitários, o que fez emergir do governo as políticas de inclusão. Essa é a mesma mobilização que faz com que as políticas avancem, entretanto elas ainda não foram capazes de

resolver o problema da discriminação nas suas mais variadas facetas, pois, como se sabe, a discriminação de minorias, seja ela étnica, racial, de gênero, possui raízes históricas e estruturam a sociedade.

Uma das ações resultantes da luta de vários movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, pela ampliação da inclusão no ensino superior, é o sistema de cotas, garantida pela Lei Federal nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012). Por meio dessa política, são disponibilizadas 50% das vagas nos processos seletivos para ingresso de estudantes de escolas públicas e que se declarem negros, indígenas ou de baixa renda em universidades.

Outro exemplo dessa política é o processo simplificado para ingresso de refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade, adotado por algumas instituições de ensino superior. Com os intensos movimentos migratórios, essas ações são extremamente importantes, visto que podem possibilitar que esses estudantes ingressem no ensino superior e, principalmente, com menos desvantagens em relação aos demais, levando em consideração que o acesso ao ensino superior ainda é considerado um privilégio para poucos.

O tema inclusão é bastante complexo e desafiador, “significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social” (ARANHA, 2000, p. 2). Nessa mesma direção, a inclusão educacional é um tema bastante relevante, implica em tornar os espaços escolares culturalmente acessíveis, isentos de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, atendendo a todos que estão em situação de desigualdade.

Nessa perspectiva, ao pensarmos na inclusão educacional como um direito humano, entendemos que esse processo vai além do ingresso do estudante na instituição, que precisa se adequar para prosseguir em seus estudos, pois ocorre que, muitas vezes, o acesso das minorias é possibilitado, mas não se oferece condições efetivas de que esses indivíduos assumam o protagonismo da sua educação.

Há muito o que se fazer para que a inclusão educacional das pessoas marginalizadas aconteça de fato, pois o que se percebe é que ela ainda se restringe basicamente à aceitação e tolerância à sua existência. Assim, se olharmos por um viés estatístico, verifica-se que as ações direcionadas à educação inclusiva, de certo modo, estão cumprindo o papel que lhes compete. Entretanto, qualitativamente, elas estão longe de ser suficientes, visto que não se materializam em oportunidade de permanência e sucesso, revelando o contínuo e permanente descaso com a educação no nosso país. Não basta matricular os pobres, negros, indígenas, migrantes na escola; a educação precisa visar à qualidade sociocultural, que é sinônimo de qualidade integral (GADOTTI, 2013, p. 4). Essas ações devem, portanto, manifestar-se na qualidade do ensino, o

que passa por investimento em saúde, alimentação, cultura, esporte e lazer dos estudantes.

Ao criticar as estruturas rígidas do currículo escolar, Gadotti (2005, p. 4) assevera que a “educação do futuro” deve envolver o conhecimento científico em relação com o “não formal”, a informalidade, os saberes do cotidiano, as experiências do dia a dia, o contexto histórico dos envolvidos no processo, inventando e reinventando coisas. Afinal, educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Assim, esse ato, que era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento. Nesse sentido, a educação deve ser voltada para o ser humano como um todo, “numa perspectiva da emancipação, numa pedagogia libertadora e não integradora a uma dada ordem social desigual” (GOHN, 2006, s/p.), cujo objetivo maior deve ser conscientizar o indivíduo.

De acordo com o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. O próprio documento enfatiza que, no processo de democratização da escola, “evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola”.

Veiga-Neto (2008, p. 11), sobre isso, assevera que “assim como as ações inclusivas não são, em si mesmas, nem boas, nem corretas, nem defensáveis, as políticas inclusivas não são, por si só, nem boas nem necessárias [...]”, pois, muitas vezes, inclui-se para excluir, aprisiona-se para corrigir, reparar, manter o controle, gerenciar os riscos que poderiam ser oferecidos pelos “diferentes”, tendo como modelo um padrão construído de normalidade, o que agudiza ainda mais as desigualdades. Nesse aspecto, não há oposição entre a inclusão e a exclusão, pois não são contraditórias, mas uma gera a outra, “[...] a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 131).

O comportamento de hostilidade em relação ao diferente, que é visto como disfunção que precisa ser corrigida, demonstra que a educação ainda não é democratizada, conforme idealizada por vários educadores, em que é contrária à segregação e à exclusão, tanto na escola quanto nas demais instâncias sociais. Por essa razão, é indiscutível a necessidade de um trabalho de conscientização e de transformação de toda comunidade escolar, passando por gestores, professores, técnicos-administrativos e estudantes, de modo que se perceba que o encontro com

o novo, com o diferente, por mais que possa provocar reações desagradáveis, traz, por outro lado, oportunidades de ricas trocas. Essa transformação exige uma prática pedagógica mais acolhedora, amorosa, onde os educadores sejam companheiros dos estudantes, na certeza de que os projetos devem ser construídos em conjunto, na relação, dando oportunidade de participação a todos. Afinal, incluir significa operar com/para a diversidade, atuando no compromisso da educação para todos, efetivamente. É somente uma visão humanizada, tão declamada por Paulo Freire, para acolher todas as pessoas num mesmo grupo social, cada um dentro de sua individualidade, onde cada um tem seu propósito, seu papel, sua contribuição a oferecer.

Bauman (2017, p. 24) alerta que “a humanidade está em crise e que não existe outra saída para ela senão a solidariedade dos seres humanos”. Essa saída passa pela alteridade, que é o reconhecimento de que existem pessoas que veem o mundo e agem de forma diferente da nossa e que, nem por isso, são melhores ou piores que nós. “Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos” (FLEURI, 2003, p. 17). Significa dizer que as relações entre os sujeitos que fazem parte da sociedade devem ser equilibradas, levando-se em conta a equidade.

Nesse contexto, a inclusão implica o reconhecimento e o respeito às diferenças, entendendo que ninguém é igual, nem, tão pouco, é inferior. Para isso, Silva (2000, p. 74) defende “uma pedagogia e um currículo centrados na diferença”, que não se limite a celebrar, mas especialmente problematizar a identidade e a diferença, que, para ele, são interdependentes e, portanto, inseparáveis, vez que uma só existe em relação à outra. A construção de identidades plurais deve estar, pois, na pauta das políticas educacionais. Mas, apesar de serem observados alguns avanços, “as mudanças têm sido [...] quase sempre, a burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo” (SKLIAR, 2003, p. 40).

Todos nós somos responsáveis pela libertação desses “sujeitos” que se sentem amordaçados, para que eles possam assumir a sua condição de agentes que reclamam por seu espaço, mais do que justo e legal. Esse deve ser um desafio diário, uma prática permanente, o que requer um compromisso coletivo da escola, o estabelecimento de uma rede colaborativa (PROVIN; KLEIN, 2015), tanto em relação a investimentos no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e na formação de professores, como na “desnaturalização” das representações de estudantes “não aprendentes” e na mobilização de docentes, com o objetivo de refletir, discutir e problematizar o processo de inclusão, reconhecendo que todos os homens e mulheres são capazes de aprender e de se desenvolver; e preparando-se melhor para lidar com esse processo.

3.2.1. Inclusão e migração

Tendo em vista que a educação é um princípio fundamental para a cidadania, e, para muitos, um caminho por meio do qual podem conseguir mudar de vida, nesse momento em que os movimentos migratórios internacionais se intensificam, uma questão a ser levada em consideração é a integração desses migrantes por meio do acesso ao sistema de ensino, pois muitos dos que migram veem nesse processo a oportunidade de conhecer a cultura local, as pessoas e os serviços, bem como a chance de ascender econômica e socialmente.

Saviani (2013, p. 745) alerta que, “se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cumpre a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive”. Cabe questionar em que medida o Estado assumiu essa responsabilidade em relação ao migrante internacional, para que o seu direito à educação se efetive, pois, apesar de dar sinais de avanço, o que se pode observar no Brasil é que, mesmo décadas depois de instituído o direito à educação, ainda faltam políticas públicas específicas para essa parcela da sociedade; que “o estudante estrangeiro é um sujeito ausente na agenda da educação brasileira” (OLIVEIRA, 2020, p. 12). Ou seja, além da situação de vulnerabilidade sofrida (em muitos casos, com a “perda” da família, dos amigos, da cultura, da língua, do lar, do trabalho, da posição social), o migrante também se depara com muitas barreiras, na busca pela melhoria de condições de trabalho ou mobilidade social, já que dificilmente consegue ter acesso à rede educacional.

O Brasil, como mencionado, tem uma grande área de fronteira, e é por ela que entram, por meios oficiais e também não oficiais, milhares de migrantes, anualmente. Esse cenário não é diferente na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, que tem servido como porta e entrada dos migrantes venezuelanos.

A Lei Federal nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017a), que dispõe sobre os direitos e deveres do migrante, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos, define migrante como “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”; e assegura igualdade no tratamento e de oportunidades aos migrantes e seus familiares. Essa Lei, em seu artigo 3º, assegura o acesso igualitário a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social. No que concerne à educação, no inciso 10 do seu artigo 4º, dispõe que ao migrante é assegurado “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”. Mesmo assim, a maioria dessas pessoas continua no obscurantismo, no que se

refere à possibilidade de ingressar e/ou permanecer nas instituições de ensino, em especial, a superior.

Na última década, com o considerável aumento da mobilidade, essa questão tem demandado reflexões e debates das instituições de ensino acerca de formas de acolhimento dessa população nos bancos dos seus cursos superiores (BERTOLDO, 2020, p. 69). A partir dessas reflexões e debates, e entendendo que a educação é um caminho para emancipar os migrantes e livrá-los dos riscos da exploração de todos os gêneros, muitas universidades brasileiras, como forma de cumprir seu papel social, a partir de parceria com a CSVN, vêm adotando procedimentos diferenciados, com vistas a possibilitar o ingresso de refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade no ensino superior. Além das iniciativas isoladas em vários estados da federação, destacam-se as ações nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão que vêm sendo desenvolvidas pelas instituições parceiras do ACNUR. Entre essas instituições, inclui-se a UFRR, que tem se constituído num espaço importante para o debate e reflexões com vistas à promoção de ações humanitárias na perspectiva migratória.

3.3. A UFRR E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE MIGRANTES INTERNACIONAIS

Neste tópico, fazemos uma breve contextualização da UFRR, lócus desta pesquisa, e apresentamos algumas políticas implementadas pela instituição que visam ao cumprimento das normas orientadoras da inclusão de migrantes internacionais, problematizando se tais políticas são ferramentas capazes de incluir, de fato, o migrante, para que estes possam galgar maiores passos na construção e reconstrução de suas vidas, ou se apenas cumprem com a legislação.

A UFRR, tendo em vista a sua missão de produzir, integrar e socializar conhecimentos para formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento cultural, social, econômico e ambiental; e sua visão de ser referência nacional e internacional em educação superior, reconhecida pela excelência no saber amazônico e fronteiro (UFRR, 2021a – PDI 2021-2025); vem desenvolvendo várias ações, com o objetivo de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade.

Primeira instituição de ensino superior a ser instalada em Roraima, a UFRR teve seu funcionamento autorizado pela Lei Federal nº 7.364/1985 (BRASIL, 1985), sendo criada oficialmente em 1989, a partir do Decreto de criação nº 98.127/1989 (BRASIL, 1989), impactando significativamente no desenvolvimento do estado de Roraima, com a introdução de novos perfis profissionais e novas posturas éticas (UFRR, 2021a – PDI 2021-2025).

A instituição atua no ensino, na pesquisa e na extensão, por meio de atividades presenciais e a distância, ofertando desde o ensino básico, técnico e tecnológico, até a qualificação em diferentes áreas de conhecimento, por meio da graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, nos quais estão matriculados quase sete mil estudantes. Conforme dados recolhidos nos diversos setores da UFRR, no ano de 2022, na graduação, encontram-se em funcionamento quarenta e oito cursos, sendo vinte e seis bacharelados, vinte e uma licenciaturas e um tecnológico, com atividades desenvolvidas em três *campi*: Paricarana, Cauamé e Murupu. Já, na pós-graduação, quinze mestrados e três doutorados são ofertados à comunidade. A oferta dos cursos *lato sensu* não é regular, pois eles atendem a demandas específicas. Para o desenvolvimento das suas atividades, em seu quadro funcional, conta com mil e cem servidores, sendo setecentos e vinte professores e trezentos e oitenta técnicos administrativos em educação. Um diferencial da universidade é o Instituto Insikiran de Formação Indígena, responsável por um dos projetos mais inovadores do país: a formação intercultural para professores indígenas.

O ingresso de novos estudantes nos cursos de graduação se dá por meio de vestibular ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo disponibilizadas 50% das vagas para cada um dos processos. Além dessas formas, existe também o ingresso por processo de transferência e segunda graduação, para os quais são utilizadas vagas remanescentes; além dos processos específicos para estudantes indígenas. Segundo dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), até o primeiro semestre de 2022, aproximadamente treze mil estudantes já foram formados nos cursos de graduação e pós-graduação.

No que concerne à política de internacionalização, com o objetivo de “contemplar o desenvolvimento regional e as boas relações com os países próximos e com os demais, a UFRR implementa políticas e programas para cooperação com as instituições estrangeiras” (UFRR, 2021). Um das ações é a oferta de processos específicos para ingresso de migrantes internacionais, como a mobilidade acadêmica internacional, que estimula a troca de conhecimentos, destacando-se, majoritariamente, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que oferece oportunidades de formação superior a candidatos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação educacional e cultural. Esse programa, que funciona desde 2001 na UFRR, foi a porta de entrada dos migrantes internacionais na instituição. A maioria dos trabalhos consultados durante a revisão da literatura aponta que essa é a forma preponderante de ingresso de migrantes internacionais nas instituições de educação superior brasileiras.

Os estudantes contemplados pelo PEC-G são assessorados pela Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT/UFRR) e recebem incentivos por parte do Projeto Milton

Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), que tem como objetivo cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso. Além desse auxílio, os estudantes também podem receber auxílios da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão (PRAE), para permanência e êxito nos cursos de graduação; e concorrer à vaga para moradia na residência universitária.

A internacionalização compreende, além do programa de mobilidade acadêmica, o intercâmbio bilateral, a oferta de idiomas, o desenvolvimento de pesquisa, a cooperação institucional, a adesão a editais de programas de financiamento, a participação em projetos de rede internacional, a formação de docentes e técnicos, entre outras ações.

De igual modo, compreendendo que a universidade, enquanto bem público, deve ser acessível a uma pluralidade cada vez mais diversa, algumas ações humanitárias foram pensadas, com vistas a minimizar as dificuldades enfrentadas pelos migrantes, entre as quais se destacam: o Programa Rede Acolher, projeto de apoio aos refugiados em Roraima, criado em 2017, por iniciativa de estudantes e professores da UFRR, com o objetivo de contribuir com a oferta de várias atividades aos refugiados, como aulas de língua portuguesa, assessoria jurídica, serviço de tradução e elaboração de curriculum vitae, apoio psicológico, assistência social, entre outras; o Programa Idiomas sem Fronteiras, criado em 2012, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), objetivando incentivar o estudo de línguas estrangeiras; e o Projeto Português como Língua de Acolhimento, que oferta, desde 2007, por meio do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NUCELE), o curso de Português como Língua Estrangeira e de Acolhimento, considerando que o domínio da língua portuguesa é determinante para a inserção tanto social como laboral.

Essas ações foram criadas visando contribuir, também, com aqueles que querem ingressar em um curso de graduação, uma vez que a dificuldade linguística se apresenta como uma das maiores barreiras a serem enfrentadas para ingresso nos cursos, sendo fator de exclusão nos processos seletivos. Merece destaque também o projeto “Somos migrantes”, idealizado, em 2017, por alunos do curso de Comunicação Social e coordenado pela professora doutora Vângela Maria Isidoro de Moraes, que presta apoio às ações de grupos de extensão da UFRR voltadas ao acolhimento, proteção e inserção dos migrantes e refugiados em Roraima, combinando ações sociais à pesquisa acadêmica, constituindo-se numa rede de apoio aos migrantes e refugiados em Roraima.

Outra significativa medida foi a Decisão nº 013/2018-CEPE/UFRR, que aprovou a minuta de resolução sobre políticas linguísticas no âmbito da UFRR, orientando as atividades referentes ao ensino, à pesquisa, à extensão, à inovação tecnológica e à administração voltadas à internacionalização, no âmbito da instituição. O documento define como um dos princípios da Política Linguística “a promoção de ações que proporcionem acolhimento linguístico como

instrumento para cooperação internacional” (UFRR, 2018b). A medida encontra-se em discussão, na CRINT, para ser implementada.

Chama a atenção, ainda, o Clube Fale Mais, projeto idealizado pela PROEG que também se configura em uma importante iniciativa, com o objetivo de

incentivar a integração entre os estudantes migrantes internacionais da UFRR e os demais acadêmicos da instituição, gerando uma grande troca de experiências, por meio da qual aqueles ensinam seu idioma materno aos brasileiros e, ao mesmo tempo, podem aprimorar seu português e aprender mais sobre a cultura local.

Segundo informações da PROEG¹², o projeto está desativado devido à pandemia, com previsão de retorno em 2023.

Ainda nessa direção, no dia 17 de maio de 2017, a UFRR firmou Termo de Parceria com o ACNUR para a criação/manutenção da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) (UFRR, 2017b), fórum acadêmico para a promoção dos direitos dos refugiados, que teve como principal função a implantação do Centro de Referência do Imigrante (CRI), com a finalidade de, entre outras coisas, prestar serviços de orientação, proteção e integração aos cidadãos venezuelanos e de outras nacionalidades que chegam ao estado de Roraima. Nesse Termo, o ACNUR estabelecia linhas de ação na dimensão do ensino, pesquisa e extensão acadêmicas voltadas para a população refugiada ou em situação de refúgio, visando à sua integração social e espacial, a serem executadas pela UFRR, durante dois anos, como também ampliar o conhecimento sobre o tema, contribuindo para a formação acadêmica, tendo expirado em 2019.

Em fevereiro de 2022, um Acordo de Cooperação foi firmado entre a UFRR e o ACNUR (UFRR, 2021b, p. 2), visando

promover e difundir o Direito Internacional Humanitário, o Direito Internacional dos Direitos Humanos, e, em especial, o Direito Internacional dos Refugiados que se encontrem sob a proteção internacional do Governo do Brasil, bem como de desenvolver atividades que objetivem a incorporação da temática do refúgio na agenda acadêmica da instituição

Tal proposta se daria por meio da promoção de ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão voltadas à população em condição de refúgio, fortalecendo a pesquisa e capacitando os agentes em relação aos direitos dos refugiados e dos que se encontram em situação de vulnerabilidade (SALA *et al.*, 2020, p. 162), sendo, portanto, reativada a CSVM na instituição.

¹² Informação disponibilizada via *e-mail*, em 9 de agosto de 2022, pela coordenadora do programa, Aglaia Barbosa Costa.

A CSVM contribuiu no Ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), iniciativa importante para a inserção dos migrantes na sociedade local; e no Projeto Estórias Migrantes, que iniciou suas atividades em 2018 e conta com uma equipe de professores e alunos dos cursos de Relações Internacionais, Antropologia, Comunicação, Arquitetura e Direito, visando dar visibilidade aos refugiados como subjetividades, a partir de narrativas apresentadas por eles próprios¹³, com a participação da CRINT; do Grupo de Estudo Interdisciplinar sobre Fronteiras: Processos Sociais e Simbólicos (GEIFRON), do Centro de Ciências Humanas (CCH); e de membros de projetos de extensão da UFRR.

Outra ação de grande impacto para a comunidade foi a aprovação, por provocação da CSVM, da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, que estabelece o Programa de Acesso à Educação Superior, destinada a direcionar vagas ociosas nos cursos de graduação da instituição a solicitantes de refúgio, refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade, considerando a intensa onda migratória recente de venezuelanos, como garantia de igualdade de oportunidades, visto que a frágil situação socioeconômica dessas pessoas impossibilitaria ou minimizaria as chances de ingresso em cursos superiores pelos processos seletivos tradicionais, como vestibular ou ENEM.

Com efeito, no processo realizado no primeiro semestre de 2019, das trinta e seis vagas disponibilizadas para sete cursos que têm entrada anual de alunos no segundo semestre, trinta foram ocupadas. Apesar de candidatos de outras nacionalidades (Angola, Cuba e Gana) terem participado do processo, além de venezuelanos, apenas um cubano efetivou a matrícula, tendo desistido ainda no primeiro semestre.

A inauguração, em 2019, da Divisão de Acompanhamento Social e Psicopedagógico, cuja função é prestar acolhimento, orientação e apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade social; ofertar atendimento aos que apresentem dificuldades circunstanciais no processo de aprendizagem; e, ainda, prestar apoio às demandas psicológicas dos estudantes, também se constitui em uma iniciativa de grande importância para a permanência e sucesso dos discentes.

Tais políticas, especialmente a oferta de vagas nos cursos de graduação, são de extrema importância para a inclusão dos refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade na UFRR, no processo de reconstrução de suas vidas e de oportunidade de melhor inserção no mercado de trabalho e na sociedade, à medida que assumem o papel de proporcionar direitos básicos que são garantidos a todos. Mas é imperioso que se busque formas mais efetivas de se

¹³ Carrijo, F. **Estórias migrantes**. s/d. Disponível em: <https://www.estoriasmigrantes.org/o-projeto>. Acesso em: 20 jan. 2021.

garantir esses direitos, para que a inclusão educacional não se restrinja apenas à mera tolerância à existência dessas pessoas e elas possam exercer concretamente seu direito à educação, pois não se pode afirmar que acesso e permanência sejam sinônimos de aprendizagem/sucesso e da tão desejada inclusão. O grande desafio é romper com o preconceito existente no imaginário coletivo, a partir do qual se estigmatizam os indivíduos pelo simples fato de pertencerem a determinado grupo, o que se torna um obstáculo no processo de integração.

Como forma de ilustrar esse preconceito e discriminação, antes de partirmos para a apresentação do percurso metodológico, faremos abaixo um relato do processo que suspendeu os efeitos da Resolução 007/18-CEPE/UFRR, que ainda se encontra em tramitação e sujeito a alterações posteriores à finalização deste trabalho.

3.3.1. Da história em movimento

O acesso dos refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade na UFRR se deu graças à parceria da instituição com o ACNUR, por meio da CSVN. Por provocação da Cátedra, foi criada uma comissão, composta por membros do curso de Relações Internacionais, da PROEG, da CPV e da CRINT, para elaborar projeto de resolução estabelecendo critérios para a entrada desse público na UFRR, cujo processo foi protocolado em 24 de agosto de 2017, sob o número 23129.011403/2017-90. Após quase um ano de elaboração da minuta do projeto, de discussões e tendo sido preenchidos os requisitos recomendados pelas instâncias envolvidas, foi aprovada a Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, que estabelece o Programa de Acesso à Educação Superior, destinando vagas ociosas nos cursos de graduação da instituição aos solicitantes de refúgio, refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade.

O processo relativo à política de ação afirmativa que ofertou vagas para refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade ocorreu em 2019, com dois editais lançados. O primeiro, Edital nº 053/2019-CPV (UFRR, 2019a), cujo resultado foi divulgado por meio do Edital nº 072/2019-CPV (UFRR, 2019b), foi objeto de pesquisa desta dissertação, cujos trâmites são abordados no texto. O segundo edital foi lançado para os cursos que se iniciam, anualmente, no primeiro semestre. Trata-se do Edital nº 082/2019-CPV (UFRR, 2019c), em que eram ofertadas cem vagas, todas elas remanescentes, isto é, que não foram preenchidas nos diversos processos seletivos que a UFRR realiza anualmente. O edital teve andamento até a fase da homologação das inscrições (Edital nº 100/2019-CPV), quando, antes de dar início à fase seguinte, foi suspenso pela Justiça Federal, a partir de manifestação do Ministério Público

Federal (MPF), que acolheu denúncia feita por terceiro, alegando que a realização dessa seleção geraria “discriminação reversa injustificável”.

A alegação para a abertura do processo de suspensão do processo seletivo, que motivou o MPF a agir, foi a oferta de vagas exclusivas para “estrangeiros”. Em virtude disso, o MPF solicitou a suspensão da seleção em regime de urgência (o que levou à decisão em pedido liminar), e a magistrada responsável pelo caso acolheu o pedido feito pelo MPF, ocasionando a suspensão da seleção.

A Defensoria Pública da União, entidade que possui grande vinculação com a pauta migratória, atuou no sentido de que a decisão liminar concedida que suspendeu o processo seletivo fosse revista. A Universidade também se manifestou no processo, por meio de sua procuradoria jurídica, que é exercida pela Advocacia Geral da União; no que não obtiveram sucesso. A magistrada sentenciou procedente o pedido do MPF, anulando a Resolução e, consequentemente, impedindo a realização dessa e de outras seleções semelhantes, visto que não há normativa da UFRR vigente em relação ao tema.

A UFRR, por meio de sua Procuradoria, interpôs recurso, o qual ainda se encontra em andamento em 2ª Instância.

Esse pequeno relato da situação processual é importante para informarmos sobre o estado jurídico do tema e apontar que esse, talvez, seja um dos elementos centrais para que o debate sobre a efetividade da Resolução não tenha sido mais profícuo no âmbito da UFRR.

Ao se analisar o processo com interesse científico, mas não do ponto de vista jurisdicional, ficou claro que os discursos contrários aos migrantes foram fundamentais para a judicialização da Resolução e anulação do seu conteúdo. Destaca-se, do ponto de vista legal, que a Lei nº 9.474/1997, em seu artigo 44, determina que: “O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados”. Parece-nos que o debate não foi centrado nesse direito e também não se atentou ao fato de que se tratam de vagas remanescentes, isto é, vagas que não foram preenchidas nos diversos processos seletivos da UFRR. Em termos mais coloquiais, são vagas que, infelizmente, estão sobrando e que não serão preenchidas.

Resta esperar que a CSVM, recomposta em 2022, possa retomar esse projeto tão importante para a UFRR, para o estado de Roraima e, principalmente, para esses indivíduos que buscam na educação um caminho para viver mais dignamente.

A denúncia que gerou o Processo nº 1003775-84.2019.4.01.4200, assim como a decisão judicial expedida pela 4ª Vara da Seção Judiciária da Justiça Federal de Roraima (RORAIMA,

2022), motivada pelo discurso de “benefício desrazoado” ou “discriminação reversa”, restam evidentes que há uma forte objeção de setores sociais, inclusive dentro da UFRR, contrários a projetos de inclusão, e que ainda são muitos os muros a serem transpostos para que esses grupos possam ser incluídos nos bancos das instituições de ensino superior.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Há aqueles que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de “ciência” ao campo social. Há os que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano.
MINAYO, 2007, p. 10.

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem metodológica, os instrumentos e procedimentos utilizados no estudo: o tipo de pesquisa, local e participantes da pesquisa, os instrumentos de construção de dados, o método da pesquisa e os dados de campo, a partir dos quais busca-se compreender os desafios à trajetória acadêmica dos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade nos cursos de graduação da UFRR ingressantes por meio da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR.

A abordagem metodológica adotada para esta investigação foi de natureza quantitativa. Segundo Sampieri (2013, p. 550), os métodos mistos

representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implicam a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda informação coletada (metainferências) e conseguir um maior entendimento do objeto de estudo.

O uso das duas abordagens como complementares é vantajoso, na medida em que possibilita uma visão ampla dos fenômenos, pois as questões não podem ser apenas quantificadas por dados estatísticos, mas as relações humanas e a significação dessas relações devem ser analisadas, o que contribui para a produção de informações mais consistentes e fidedignas (MINAYO, 2007, p. 21-22).

Especificamente, em relação à abordagem qualitativa, “uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus pré-conceitos” (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 83), a partir de uma relação mais profunda com o universo pesquisado, preocupando-se com a interpretação da complexidade dos fenômenos, o que não se pode apreender apoiando-se unicamente com variáveis estatísticas. Nessa mesma direção, Gil (2008, p. 24) ressalta o caráter subjetivo da pesquisa qualitativa. De acordo com o autor, tendo em vista que a “sociedade é uma produção humana, ela também pode ser considerada como uma realidade subjetiva” e, portanto, os participantes de pesquisa devem ser observados a partir das características dos contextos sociais nos quais estão inseridos.

4.1. CONTEXTO E POPULAÇÃO DA PESQUISA

O campo de estudo que investigamos foi a UFRR, instituição de ensino superior criada oficialmente em 1989, com impacto significativo no desenvolvimento do estado de Roraima, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão e ofertando do ensino básico à pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, conforme mencionado no capítulo 3.

A proposta inicial desta pesquisa era o estudo da inclusão educacional de todos os estudantes migrantes internacionais da UFRR. Entretanto, a considerável diferença numérica de venezuelanos em relação às demais nacionalidades presentes na instituição chamou a atenção durante a investigação, o que direcionou o foco da pesquisa para esse público. Desse modo, a população do estudo envolveu estudantes migrantes venezuelanos amparados pela Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, em cursos de graduação, de ambos os gêneros e com idade superior a dezoito anos, sendo considerados para esta investigação apenas estudantes com matrícula em disciplinas no semestre 2022.1.

4.2. APROXIMAÇÕES COM O TEMA

A primeira aproximação com o tema se deu por meio de pesquisa bibliográfica, a partir da qual foi trabalhado o referencial teórico do texto. Após essa etapa, partiu-se para a pesquisa de campo, em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Também utilizamos alguns documentos que consideramos importantes para subsidiar a reflexão sobre o tema investigado.

4.2.1. Pesquisa bibliográfica

Para Gil (2008, p. 162), a pesquisa bibliográfica “é dedicada à contextualização teórica do problema e a seu relacionamento com o que tem sido investigado a seu respeito. Deve esclarecer, portanto, os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores”, contribuindo para uma primeira percepção sobre o tema.

De acordo com Batista e Kumada (2021, p. 4), “[...] Entre as pesquisas de cunho bibliográfico também há uma variedade de terminologias utilizadas, entre essas: pesquisa bibliográfica (GIL, 2002), revisão bibliográfica (GIL, 2008), estado da arte (FERREIRA, 2002, [...]). Nós optamos por utilizar o termo adotado por Gil (2008). A pesquisa bibliográfica equivale à busca pela produção de conhecimento e tem como objetivo compreender de que

forma determinada temática está sendo estudada e abordada; identificar o que se sabe sobre o que se pretende investigar; bem como entender melhor o assunto, a partir da aproximação com o tema. O detalhamento dessa produção do conhecimento está descrita no capítulo 1.

Tendo feito esse levantamento, partimos para a pesquisa de campo com os participantes da pesquisa, a partir de entrevistas semiestruturadas, que serão tratadas a seguir.

4.2.2. Pesquisa de campo – Entrevistas semiestruturadas

Para a pesquisa de campo, lançamos mão da entrevista, considerada uma técnica privilegiada de comunicação (MINAYO, 2007, p. 63), visto que, por meio dela, podemos construir informações mais precisas do nosso participante de pesquisa. De acordo com Minayo (2007, p. 63), as entrevistas podem ser classificadas em: sondagem de opinião, semiestruturada e aberta ou em profundidade. Para o nosso trabalho, optamos pela entrevista semiestruturada, que é importante por ter como característica um roteiro que combina perguntas fechadas com perguntas mais abertas, oferecendo liberdade para o entrevistador e o entrevistado, pois possibilita uma conversa mais despretensiosa, de modo a identificar, para além do que é dito, o que os silêncios representam. As questões dão início a um diálogo, esperando-se uma resposta mais livre, sem que se prenda unicamente às perguntas, obtendo-se as visões individuais dos entrevistados sobre o tema (MINAYO, 2007; FLICK, 2013). Da mesma forma, Manzini (2004, p. 6) ressalta que, pela característica da entrevista semiestruturada, o entrevistador não é um refém das perguntas elaboradas, mas deve estar atento e preparado para fazer outras perguntas que sejam pertinentes no momento da entrevista.

As entrevistas foram feitas buscando delinear o perfil dos participantes da pesquisa: quem são, de onde vieram, em que condições chegaram e quais as suas expectativas; se já pensavam em fazer um curso superior na sua origem ou só quando chegaram; se já tinham curso superior e decidiram cursar outro para se incluir; se entraram nos cursos que queriam; como se percebem no ambiente universitário, a partir de suas trajetórias de vida; assim como, pretendeu conhecer as condições possibilitadas pela UFRR para a garantia do acesso, permanência e aprendizagem/sucesso desses estudantes, os desafios por eles enfrentados, por serem refugiados ou migrantes em situação de vulnerabilidade, e as possíveis interferências dessa situação no seu percurso acadêmico.

Até chegar à fase das entrevistas, o processo seguiu esses passos: inicialmente, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal de Roraima (CEP-UFRR), conforme Resolução do Conselho Nacional

de Saúde nº 466/2012, sob o número de apreciação ética CAAE 54435221.7.0000.5302 (Anexo A). Com a aprovação do projeto, foi iniciado o processo de comunicação com os possíveis participantes da pesquisa, via *e-mail* e aplicativo de mensagens, para apresentação do projeto e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), (Anexo B), bem como, dos procedimentos e instrumentos utilizados no estudo e do convite para participação. Após a apresentação e o aceite, as entrevistas foram realizadas, em formato de um questionário¹⁴, conforme Apêndice B, com questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, norteadas por um roteiro elaborado em língua portuguesa e espanhola, seguindo três fatores de análise, com dados qualitativos e quantitativos dos participantes da pesquisa:

1. dados pessoais e socioeconômicos;
2. questões sobre a migração e experiências no Brasil; e
3. questões sobre ingresso e permanência na UFRR.

A princípio, considerando algumas questões, como o isolamento social, decorrente da situação pandêmica da covid-19¹⁵, naquele momento vivenciado no Brasil e no mundo, e pensando em preservar a saúde dos orientadores, da orientanda e dos participantes da pesquisa, cogitamos descartar a possibilidade de realizar a pesquisa de campo, que havia sido idealizada inicialmente.

A partir de algumas ponderações, dada a importância da escuta para conseguirmos compreender, de fato, os desafios enfrentados pelos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade nas relações sociais e interpessoais com a comunidade acadêmica, resolvemos retomar a metodologia das entrevistas, que foram feitas, numa primeira etapa, por meio de um aplicativo de formulários *on-line*.

¹⁴ Nas planilhas disponibilizadas pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), não foram identificados estudantes com deficiência, razão pela qual não foi necessária a elaboração de questionário específico para esse público.

¹⁵ A pandemia da covid-19 levou o Estado a adotar o isolamento social, como medida preventiva para evitar a disseminação do vírus. Na UFRR, essa medida se estendeu pelo período de março de 2020 a maio de 2022.

Quadro 6. Contato com os estudantes para as entrevistas¹⁶

CURSO	RESPOSTA*	DATA DA ENTREVISTA
Ciência da Computação	Aceitou	21 maio 2022
Ciência da Computação	Aceitou	20 jun. 2022
Ciência da Computação	Aceitou	22 jun. 2022
Ciência da Computação	Não aceitou	–
Ciência da Computação	Não aceitou	–
Ciência da Computação	Não respondeu	–
Ciência da Computação	Não respondeu	–
Ciência da Computação	Não respondeu	–
Ciências Biológicas B	Aceitou	25 maio 2022
Ciências Biológicas B	Respondeu apenas parte do questionário escrito	–
Ciências Biológicas B	Não aceitou	–
Ciências Biológicas B	Não aceitou	–
Ciências Biológicas B	Não respondeu	–
Ciências Biológicas B	Contato inexistente	–
Ciências Biológicas B	Contato inexistente	–
Ciências Biológicas B	Contato inexistente	–
Ciências Biológicas L	Aceitou	27 maio 2022
Ciências Biológicas L	Respondeu apenas parte do questionário escrito	–
Ciências Biológicas L	Não respondeu	–
Ciências Biológicas L	Não respondeu	–
Ciências Contábeis L	Contato inexistente	–
Ciências Biológicas L	Contato inexistente	–
Ciências Contábeis	Contato inexistente	–
Física	Respondeu apenas parte do questionário escrito	–
Física	Não respondeu	–
Matemática B	Aceitou	7 jun. 2022
Matemática B	Aceitou	20 jun. 2022
Matemática B	Contato inexistente	–
Pedagogia	Aceitou	20 maio 2022
Pedagogia	Aceitou	20 jul. 2022

Fonte: Elaboração própria, 2022. * Todos os contatos ocorreram via *e-mail*, *whatsapp* e ligação telefônica.

¹⁶ Os participantes da pesquisa estão identificados por nomes fictícios, entretanto, considerando que, neste quadro, constam todos os estudantes que ingressaram por meio da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, e não apenas os participantes da pesquisa, decidimos informar os contatos por curso, colocando à frente os que aceitaram participar da pesquisa, na ordem, por data de entrevista.

Mesmo com apenas treze estudantes ingressantes por meio da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR estando ativos no semestre 2022.1, buscou-se contato com todos os trinta estudantes aprovados no processo seletivo, por entender a importância de conhecer as razões da desistência ou afastamento, mas o contato não foi uma tarefa fácil.

A primeira tentativa se deu por *e-mail*. Aguardado algum tempo e, não obtendo resposta, partimos para o contato via aplicativo de mensagens e, em seguida, para ligação telefônica, conforme Quadro 6. Foram várias tentativas e muitos dias, semanas em alguns casos, de espera, até conseguir retorno de alguns. Com outros não houve sucesso, pois os números de contato já pertenciam a outras pessoas. Ainda assim, obtivemos onze respostas, porém muito tímidas e pouco reveladoras.

Desse modo, com o avanço da imunização da população, a liberação das restrições impostas e o retorno das aulas presenciais¹⁷, resolvemos avançar para a segunda etapa da pesquisa de campo: as entrevistas presenciais individuais, por considerar que nada substitui o sentir a presença, o olhar no olho, que a tecnologia não pode proporcionar.

Nessa fase, dos treze estudantes que atendiam aos critérios definidos, quase 70% da população total aceitaram participar das entrevistas, que foram realizadas de forma presencial (Quadro 7).

Quadro 7. Público-alvo da pesquisa

CURSO	NÚMERO DE ESTUDANTES ATIVOS EM 2022.1	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Ciência da Computação	5	3
Ciências Biológicas B	3	1
Ciências Biológicas L	1	1
Matemática B	2	2
Pedagogia	2	2
TOTAL	13	9

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Para as entrevistas presenciais, foi utilizado o mesmo instrumento aplicado nas entrevistas remotas, por presumirmos que, nesse tipo de técnica, pela frieza própria dos textos

¹⁷ As entrevistas foram realizadas apenas a partir de maio de 2022, período do retorno das aulas presenciais, e levando em conta a disponibilidade dos estudantes. Todas elas foram feitas na UFRR, em locais acessíveis aos participantes da pesquisa, como: Biblioteca, coordenação do curso, sala de reunião dos estudantes. Mesmo assim, como alguns ainda estavam tendo a possibilidade de estudar de forma remota, devido à pandemia, duas entrevistas foram feitas via chamada de vídeo, por uma plataforma de reuniões *on-line*.

escritos, uma riqueza de dados poderia ter se perdido, pois os entrevistados talvez tivessem contribuído menos do que contribuiriam na conversa “face a face”. Também foi levado em consideração que a participação ativa da pesquisadora poderia contribuir para o surgimento de novas informações e revelações que não foram captadas no questionário, direcionando as falas a partir do que já se sabia a respeito dos participantes; instigando-os; aprofundando as questões; fazendo “outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista” (MANZINI, 2004, p. 6), observando os comportamentos não verbais e os silenciamentos dos participantes; ou sanando dúvidas que, porventura, pudessem ter emergido no momento do preenchimento pelos estudantes. Nesse sentido, a aplicação do mesmo instrumento foi muito útil.

Para a compilação das informações nos quadros, gráficos e tabelas, utilizou-se como ferramenta um software de planilha de dados. Já para as entrevistas, foi utilizado um aplicativo de gravação de voz. As gravações, previamente consentidas pelos entrevistados, e sendo asseguradas a confidencialidade e a privacidade, foram salvas em um dispositivo eletrônico e transcritas no modo “Transcrição Padrão ou Inteligente”, por meio da qual, apesar de não se perder nenhuma fala importante no momento da análise, são ignoradas características fonéticas incomuns à norma culta e à língua portuguesa, ficando o texto mais fluente. Como as entrevistas tiveram um tom informal, quando normalmente não há uma grande preocupação com a fluência textual e gramatical, essa modalidade de transcrição visa tornar a leitura mais coesa e coerente. Ao escutar o áudio, o entrevistador consegue

captar a experiência sem a acuidade dos envolvimentos emocionais que o contexto vivo acarreta, e poderá retomar a experiência para aprofundar suas observações. [...] ao efetuar a transcrição, o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência. (QUEIROZ, 1983, p. 84).

Os registros foram complementados em um caderno de anotações, também chamado de diário de campo ou diário de bordo, onde foram feitos os registros do que aconteceu durante o percurso da pesquisa, bem como de impressões, observações, angústias e dores, os quais não farão parte do material formal a ser produzido. De acordo com Scareli (2021, p. 1),

[...] nos cadernos de campo, geralmente, são escritas pequenas frases, às vezes intuitivas, descrições de cenas do cotidiano, palavras e expressões, fragmentos de aulas, palestras, citações, desenhos, letras de música, cenas de um filme, um rascunho de um poema... cabe muita coisa num caderno de anotações.

Embora nesses cadernos possamos escrever de tudo, foi necessário manter o rigor nas anotações, para que o material nele contido realmente pudesse ser utilizado como subsídio para a análise de dados.

Para a sistematização dos dados apreendidos na pesquisa de campo, após a transcrição e leitura atenta das entrevistas, foram selecionados os elementos comuns entre os discursos dos diferentes participantes, visando uma melhor compreensão da temática.

Além desses dois instrumentos, consideramos alguns documentos como subsídios à reflexão sobre o tema investigado, por entendermos as vantagens do uso de documentos na pesquisa, conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A partir do levantamento dos principais documentos nacionais e institucionais que abordam a temática da migração e sua relação com a educação, que subsidiaram a pesquisa, elegemos como documentos que efetivamente seriam utilizados para o objeto de estudo em questão: os Planos de Desenvolvimento Institucional da UFRR (versões 2011-2016, 2016-2020 e 2021-2025); a Nova Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017); o Termo de Parceria com o ACNUR para a criação/manutenção da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, de 17 de maio de 2017; o Acordo de Cooperação Técnica nº 06/2021, com o ACNUR, para implantação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello; a Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR; os Projetos pedagógicos dos cursos com estudantes ingressantes por meio da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR; Projetos de extensão da UFRR, correspondências trocadas com alguns setores da UFRR, além de notícias publicadas em veículos de comunicação e no site da UFRR.

Para o levantamento quantitativo, foram analisadas planilhas com dados dos estudantes disponibilizadas pela Comissão Permanente de Vestibular (CPV), para saber quantos foram aprovados e quantos entraram; e pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), a partir das quais mapeamos os registros existentes quanto à matrícula nos semestres 2019.2, 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2 e 2022.1.

4.3. PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO E COMPREENSÃO DOS DADOS

Para o tratamento e compreensão dos dados brutos, utilizamos a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (1977, p. 9), método que oscila “entre os dois polos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjetividade”. Nesse sentido, a análise busca compreender o significado de dados, tendo o objetivo de facilitar o conhecimento dos conteúdos, a partir de uma classificação apresentada de forma sistematizada, num movimento em que o pensamento do senso comum é superado, tomando o seu lugar a cientificidade.

Não há consenso entre os autores em relação ao tipo de pesquisa em que a análise de conteúdo deve ser adotada. Alguns, como Minayo (2014, p. 303), afirmam ser um método utilizado mais comumente em pesquisas qualitativas, mas que possui elementos tanto da abordagem quantitativa quanto da qualitativa.

Como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, esse tipo de abordagem analisa o que as pessoas falam, a forma como falam e o que está por trás do que falam. Ele vai além do que está expresso no texto, levando em conta não apenas as palavras, mas também os silêncios e omissões (BARDIN, 1977, p. 170). Para Minayo (2007, p. 26), esse processo denomina-se “ciclo de pesquisa, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações”. No presente estudo, esse processo foi realizado tanto com os textos escritos como com as entrevistas.

A sistematização dos dados seguiu as três etapas sugeridas por Bardin (1977, p. 95):

- pré-análise: fase da organização e sistematização das ideias, em que foi realizado o levantamento, a escolha e a organização do material a ser utilizado, a partir de uma leitura diagonal;
- exploração do material: quando foi feita a catalogação, a partir de uma leitura mais atenta dos textos, objetivando alcançar o seu núcleo e identificar a sua relação com o tema, os objetivos e o problema da pesquisa; sendo feito, a partir daí, o mapeamento, a categorização (que foi definida de acordo com os objetivos da pesquisa) e a triangulação dos dados. Nessa etapa, foi feito o trabalho de leitura e releitura dos dados, buscando-se significados e padrões, que se destacavam ou se repetiam.
- tratamento dos resultados obtidos e interpretação: momento em que, como o próprio

nome diz, foi feita a interpretação dos dados, a partir da teoria estudada e dos objetivos traçados.

Todo esse processo aconteceu em espiral: à medida que a teoria foi estudada e os dados foram tratados e interpretados, a teoria foi novamente explorada para depois retornar aos dados e, assim, sucessivamente. É a chamada triangulação dos dados: teoria-dados-interpretação. Esse método permitiu um maior discernimento em relação ao que estava sendo explorado e sobre o que estávamos falando.

A construção das categorias de análise partiu dos discursos dos entrevistados, quando se pôde observar o que era mais recorrente nas suas falas, tentando compreender os aspectos mais relevantes por eles destacados e buscando relacioná-los com o problema de pesquisa, os objetivos e a teoria. Assim, a partir da (re)leitura das entrevistas e da triagem do que mais se repetia entre os desafios para o acesso, a permanência e a aprendizagem/sucesso nos cursos, escolhemos quatro categorias analíticas, com os seus desdobramentos, quais sejam:

1. da chegada ao Brasil, perspectivas e inserção na comunidade local;
2. do acesso à educação superior na UFRR;
3. das questões linguísticas;
4. da inclusão/acolhimento na instituição.

Após apresentar o percurso metodológico que norteou a pesquisa, no próximo capítulo que trata dos resultados e discussões, apresentaremos e discutiremos os desafios para a inclusão dos estudantes participantes da pesquisa nos cursos de graduação da UFRR.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

É necessário voltar a sentir que precisamos uns dos outros, que temos uma responsabilidade para com os outros e o mundo.
PAPA FRANCISCO, 2015, p. 131.

Neste capítulo, pretendemos trazer à compreensão a trajetória acadêmica dos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade ingressantes por meio da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, nos cursos de graduação da UFRR, com base nos documentos analisados, nos autores trabalhados no referencial teórico e, sobretudo, nas entrevistas realizadas com os estudantes. Assim, retornando à inquietação inicial, buscamos responder à pergunta: quais os desafios enfrentados por esses estudantes na sua trajetória acadêmica?

Como forma de atender aos objetivos, iniciamos fazendo um mapeamento do perfil dos estudantes migrantes internacionais da UFRR, a partir de informações da CPV e do DERCA, para, em seguida, adentrarmos no nosso público-alvo, que se refere ao primeiro objetivo específico deste estudo. Na sequência, como proposto no segundo objetivo específico, buscamos apresentar as condições de acesso, permanência e aprendizagem/sucesso dos estudantes venezuelanos amparados pela Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, disponibilizadas pela UFRR; discorrendo, concomitantemente, sobre os seus desafios na inclusão educacional nos cursos de graduação da UFRR, em atenção ao terceiro objetivo específico, que responde propriamente à questão problema que impulsionou nosso trabalho.

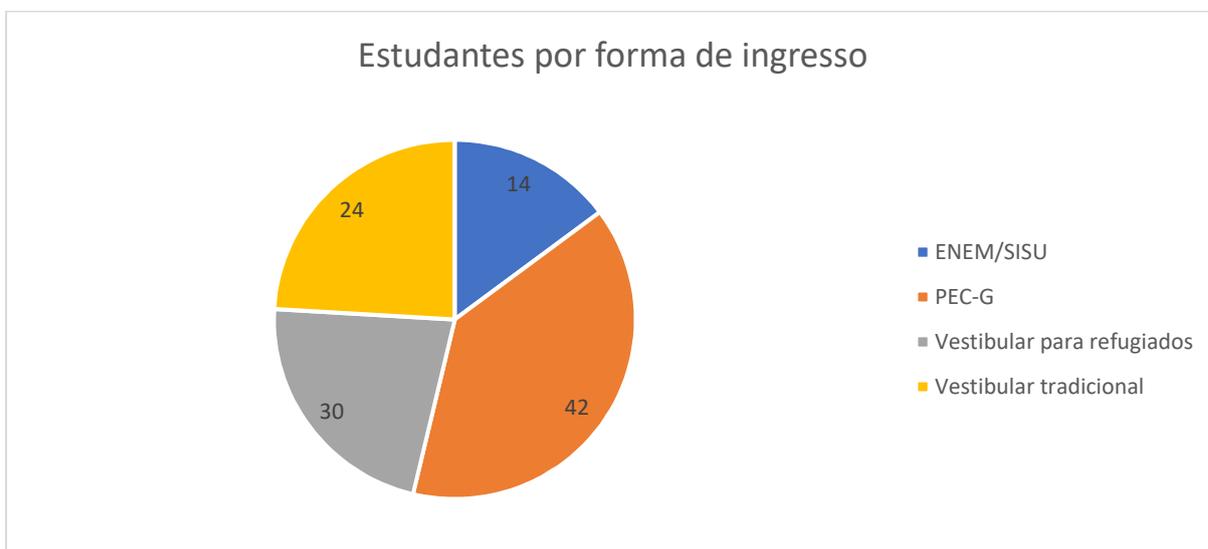
5.1. MAPEAMENTO DO PERFIL DOS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA UFRR

Com base nos dados disponibilizados pela CPV e pelo DERCA, no segundo semestre de 2021, foi feito um mapeamento dos estudantes migrantes internacionais que se inscreveram nos processos de ingresso da instituição, nos últimos cinco anos, e dos que estão matriculados nos cursos de graduação da UFRR, obtendo-se, assim, uma visão geral e inicial sobre o nosso tema, sendo possível fazer algumas reflexões. Nesse período, de quase sete mil estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFRR, apenas cento e dez eram migrantes internacionais (dos quais, aproximadamente 51% eram homens; e 49%, mulheres).

De acordo com o Gráfico 1, a forma de ingresso se dá, majoritariamente, pelo PEC-G. Se analisarmos pela nacionalidade, também observamos essa prevalência, pois os estudantes de treze dos vinte e dois países presentes na UFRR ingressaram pelo PEC-G, totalizando quarenta e dois estudantes, com destaque para Benim, com catorze do total. A predominância do ingresso

de alunos internacionais por meio do PEC-G na UFRR também é observada em outras as instituições, de acordo com os dados encontrados na revisão da literatura.

Gráfico 1. Estudantes migrantes internacionais matriculados, por forma de ingresso



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Entre os cursos mais procurados estão: Medicina, com catorze estudantes, dos quais dez são do PEC-G; Ciências Biológicas, com catorze; Ciência da Computação, com treze; e Relações Internacionais, com oito, conforme Gráfico 2.

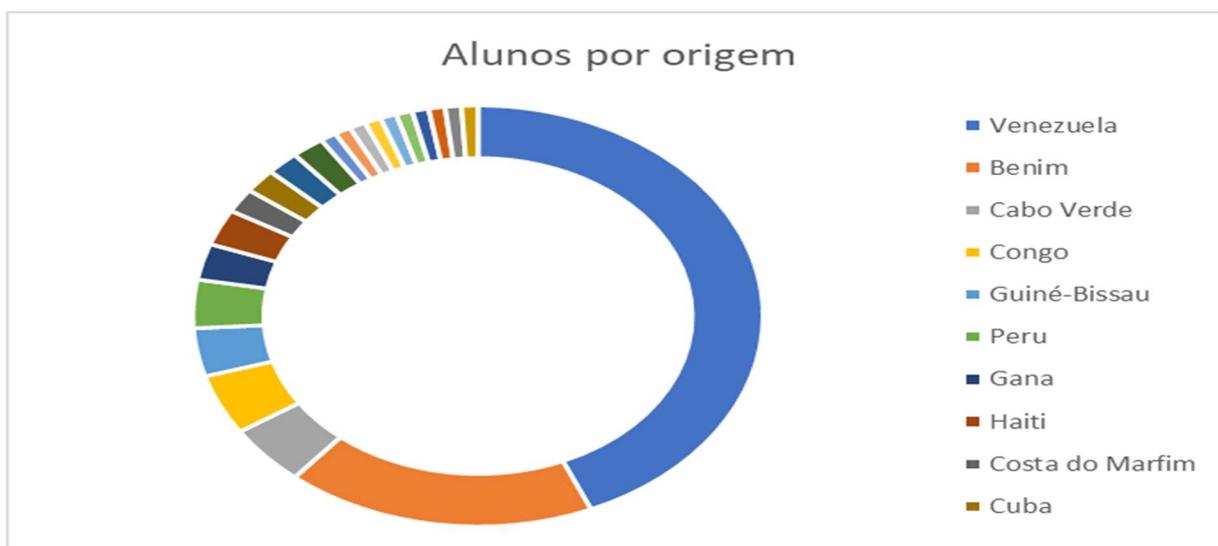
Gráfico 2. Estudantes migrantes internacionais matriculados, por curso



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Em relação à origem desses estudantes, constatamos que eles chegam de variados países da África, América, Ásia e Europa, totalizando vinte e dois países, dos quais se destacam, com maior presença: a Venezuela, com quarenta e seis estudantes matriculados; Benim, com dezenove; e Cabo Verde e Congo, com cinco, respectivamente.

Gráfico 3. Estudantes migrantes internacionais matriculados, por origem



Fonte: Elaboração própria, 2021.

O Gráfico 3 demonstra que 40% dos estudantes matriculados são venezuelanos. Essa presença superior em relação às demais nacionalidades se deu em 2019, quando, após a aprovação da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, que estabeleceu o Programa de Acesso à Educação Superior, a instituição direcionou vagas remanescentes de outros processos para o ingresso de refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade. A chegada de uma grande quantidade de venezuelanos ao estado nessa situação, conforme já tratado no capítulo 1, explica a relevante (e exclusiva) presença dessa população nos cursos da UFRR, a partir desse processo seletivo.

Tendo sido feito o levantamento inicial dos estudantes migrantes internacionais presentes na UFRR, passamos a apresentar aspectos da trajetória acadêmica e os desafios dos estudantes amparados pela Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, público-alvo desta pesquisa, a partir de suas narrativas, que foram divididas por categorias analíticas; fazendo, num primeiro momento, uma breve apresentação do seu perfil.

5.1.1. Perfil dos participantes da pesquisa

Neste tópico, traçamos o perfil dos participantes da pesquisa. Eles estão identificados por nomes fictícios, de modo a terem as suas identidades preservadas. O perfil é considerado de maneira descritiva, levando em conta critérios de etnia, faixa etária e gênero.

Quadro 8. Estudantes refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade matriculados, por idade, gênero e raça/cor

CURSO	ESTUDANTE ¹⁸	IDADE	GÊNERO	RAÇA/COR
Ciência da Computação	E1	36	F	Parda
Ciência da Computação	E2	20	F	Preta
Ciência da Computação	E3	22	F	Parda
Ciências Biológicas B	E4	33	F	Parda
Ciências Biológicas L	E5	25	F	Parda
Matemática B	E6	50	M	Parda
Matemática B	E7	40	F	Preta
Pedagogia	E8	20	F	Parda
Pedagogia	E9	24	F	Parda

Fonte: Elaboração própria, 2022.

No Quadro 8, observa-se que, em relação à faixa etária, a idade dos estudantes varia entre vinte e cinquenta anos, sendo que a maior parte tem menos de trinta, e apenas um tem cinquenta anos. Em relação ao gênero, dos nove participantes, somente um é do gênero masculino. Já no quesito raça/cor, observa-se que, majoritariamente, os estudantes se consideram pardos. Do grupo, apenas dois se declararam pretos; e nenhum, branco. No que diz respeito ao estado civil, seis são solteiros e três têm companheiros.

É importante ressaltar que, dos trinta alunos ingressantes por meio do Edital 007/2018-CEPE/UFRR, 50% são homens; e 50%, mulheres. A preponderância de participantes do gênero feminino na pesquisa se deve ao fato de que mais mulheres se dispuseram a participar da entrevista. Em relação ao fato da prevalência de negros (pretos e pardos), inferimos ser uma demonstração do importante papel da instituição com esse processo, que inclui migrantes em situação de vulnerabilidade, atendendo (mesmo que não intencionalmente) a critérios raciais.

¹⁸ Os participantes da pesquisa foram identificados por números ordinais, de acordo com a ordem alfabética e por curso, antecedido pela letra E, de estudante.

5.2. NARRATIVAS DE ESTUDANTES VENEZUELANOS REFUGIADOS OU EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOBRE A UFRR

Neste tópico, buscamos conhecer e discutir, a partir das entrevistas, as condições de acesso, permanência e aprendizagem/sucesso dos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade e os desafios por eles enfrentados, na sua inclusão nos cursos de graduação da UFRR, que responde propriamente ao problema da pesquisa: Quais os desafios enfrentados pelos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade ingressantes por meio da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, na sua trajetória acadêmica, nos cursos de graduação da UFRR?

A experiência de realizar as entrevistas permitiu um novo olhar em relação aos refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade. Em vários momentos, foi impossível conter a emoção diante dos relatos. “Os dramas expostos nos convidam a refletir sobre os desafios de quem migra e a desconstruir estereótipos, aprender mais sobre o outro, encontrar meios de saber lidar com as diferenças, aceitar e reconhecer suas culturas [...]” (MAGALHÃES; SIEMS, 2021, p. 4). O tom de conversa da entrevista nos aproximou dos participantes, tanto que todos externaram a sensação agradável ao participar do diálogo e alguns chegaram a agradecer a iniciativa, e até a insistência, já que, a princípio, resistiram a aceitar o convite.

As entrevistas nos indicaram quem são os migrantes venezuelanos que estão entre nós, que cor têm, se já pensavam em fazer um curso superior na sua origem ou só quando chegaram, se já tinham curso superior e decidiram cursar outro para melhor inserção no mercado de trabalho, se entraram nos cursos que queriam, se entraram e continuam ou desistiram, se existe alguma instituição externa (ONG, Igreja, associação) que auxilia no acesso e permanência no curso, como se percebem no ambiente universitário, etc.

Partindo do lema “Nada sobre nós sem nós”¹⁹ e, portanto, conscientes de que priorizar o escutar é primordial para ter o que dizer, uma vez que apenas escutando é possível entender o que deve ser, de fato, (re)construído; é que nos propomos a trazer o protagonismo dessas pessoas para o texto, deixar de falar por elas e dar espaço para ouvir o que elas tinham a dizer para termos o que dizer sobre elas.

¹⁹ O lema “comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política” (SASSAKI, 2007). Formulada na África, nos anos 1980, oriunda da união de minorias oprimidas, como a comunidade LGBT, os movimentos etnicorraciais e pessoas com deficiência, a premissa ‘Nada sobre nós sem nós’ é inspiração para vários movimentos sociais, indicando que não se pode falar sobre ou decidir por outras pessoas sem que se dê espaço para sua participação na mesa do diálogo.

Assim, buscamos, com as entrevistas, sobretudo as presenciais, construir espaços de reflexão junto com os participantes da pesquisa, mergulhando nos seus mundos e conhecendo um pouco de suas dificuldades, dores, medos, anseios, lutas e esperanças, de modo a entender suas histórias, seguindo os ensinamentos de Freire (1996, p. 61) de que “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte de quem escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, num movimento em que “tem-se claro que pesquisador e pesquisado se ressignificam no decorrer da pesquisa, que a visão que um tem do outro não está pronta nem acabada, mas é transformada durante todo o processo [...]”, como afirma Siems (2008, p. 65), ao se referir às peculiaridades da pesquisa em contexto histórico-cultural.

5.2.1. Categorias analíticas

Vários foram os desafios enfrentados pelos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade na sua trajetória acadêmica, mas também foram diversos os desafios enfrentados antes do ingresso na UFRR, o que, para cada qual, teve significado diferente e direcionou sua vivência na instituição, também de forma diferente. Por essa razão, entendemos que os desafios não podem ser verticalizados ou hierarquizados, pois eles não são maiores nem menores, mas essa intensidade varia de acordo com a forma que cada um sente, encara e lida com as situações, que vai depender da sua experiência e do seu contexto. Ou seja, o que difere é a forma como os estudantes respondem a eles, de acordo com a realidade na qual cada um foi (ou conseguiu ser) inserido.

Para melhor compreendermos a trajetória acadêmica e os desafios desses estudantes, partimos dos seus discursos, de acordo com o que foi mais recorrente, e elegemos quatro categorias analíticas, que serão desdobradas, e a partir das quais faremos nossas ponderações:

1. da chegada ao Brasil, perspectivas e inserção na comunidade local;
2. do acesso à educação superior na UFRR;
3. das questões linguísticas; e
4. da inclusão/acolhimento na instituição.

De antemão, ressaltamos que, embora o estudo trate da compreensão dos desafios institucionais dos participantes da pesquisa, os aspectos subjetivos que envolvem a relação com uma nova sociedade são necessariamente abarcados, pois, embora distintos, eles estão inter-

relacionados, de forma que um não existe sem o outro. Afinal, nós estamos trabalhando com seres humanos, com sujeitos ativos em suas existências, e não com objetos. A arquitetônica do mundo-evento bakhtiniana (BRAIT, 2006, p. 199-200) nos instrui sobre isso: “O mundo se dispõe em torno de um centro valorativo concreto, que é visto e amado e pensado. O que constitui esse centro é o ser humano: tudo nesse mundo adquire significância, sentido e valor apenas em correlação com o homem”.

5.2.1.1. Da chegada no Brasil, perspectivas e integração na comunidade local

Ao chegar em outro país, num encontro de culturas distintas, os migrantes deverão se integrar a essa realidade, da mesma forma que a comunidade local também precisará se adaptar e acolher essas pessoas. Entretanto, em muitos casos, o migrante, que já se encontra em situação de vulnerabilidade, por estar fora do seu país, em uma condição de não nacional, além de “ser assujeitado” a desempenhar funções informais e que, frequentemente, estão aquém da sua capacidade, também enfrenta muitos percalços para a melhoria das condições de trabalho, pelo fato de encontrar dificuldades para ter acesso à rede educacional. Enfim, as fronteiras são diversas: linguísticas, sociais, econômicas, políticas e identitárias, e elas precisam ser ultrapassadas diariamente. Essas dificuldades se dão especialmente pelo desconhecimento da cultura e práticas locais, por questões burocráticas e documentais, vulnerabilidade econômica e social, preconceito e xenofobia.

As falas dos participantes da pesquisa reforçam essa afirmação. Não obstante as dificuldades que tiveram que enfrentar, ao chegar em um país diferente, com pouco ou nenhum recurso, todos buscaram várias formas de se capacitar, fazendo cursos de português e em outras áreas, além de treinamentos, como forma de se preparar para assumir qualquer função que eventualmente surgisse, bem como, para se relacionar melhor com a comunidade local. Ainda assim, dos 70% que já têm nível superior ou estavam concluindo, antes de virem para o Brasil, só três deles estão inseridos no mercado de trabalho; e, desses, apenas um na sua área. Mesmo assim, antes de conseguir emprego fixo, teve que trabalhar como vendedor ambulante, durante muito tempo, para conseguir sustentar a família.

Os estudantes relataram sobre as dificuldades em chegar no Brasil e como a condição de “estrangeiro” refletiu nas suas oportunidades de trabalho e estudo no país. Como chamam a atenção Sayad (1998) e Bauman (2017), e, ainda, conforme determina a Lei Federal nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017), esses migrantes não devem ser vistos como seres estranhos que estão invadindo um território que não é deles, mas devem ser compreendidos como seres

sociais, e que, como tal, devem ter o direito de participar irrestritamente da sociedade na qual estão inseridos.

Quadro 9. Informações dos estudantes refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade

CURSO	NOME	ANO DE CHEGADA	GRAU ACADÊMICO NA VENEZUELA	OCUPAÇÃO VENEZUELA	OCUPAÇÃO ATUAL
Ciência da Computação	E1	2014	Superior – Informática	Empresário	Vendedor ambulante
Ciência da Computação	E2	2018	Cursava Engenharia de sistemas	Não trabalhava	Secretário
Ciência da Computação	E3	2016	Cursava Ensino médio	Professor de inglês	Auxiliar de professor
Ciências Biológicas B	E4	2014	Cursava Direito	Não trabalhava	Não trabalha
Ciências Biológicas L	E5	2016	Cursava Ensino médio	Não trabalhava	Secretário
Matemática B	E6	2017	Superior – Matemática e Engenharia industrial	Professor de matemática	Vendedor ambulante
Matemática B	E7	2017	Superior – Tecnologia em Mecânica	Professor de Matemática	Operador de campo
Pedagogia	E8	2017	Cursava Ensino médio	Não trabalhava	Não trabalha
Pedagogia	E9	2017	Cursava Biomedicina	Não trabalhava	Auxiliar de professor

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O Quadro 9 mostra que todos os participantes da pesquisa chegaram ao Brasil a partir de 2014, quando a mídia já começava a anunciar o início da crise econômica na Venezuela.

Todos os depoimentos mostraram que a escolha pelo Brasil se deu em virtude da proximidade geográfica e de incentivos de familiares e amigos que já viviam aqui, além de pesar também o fato de uma maior facilidade de manter o contato com os familiares que permaneceram na Venezuela, bem como, de um possível retorno.

Em relação à chegada ao Brasil, seis entrevistados disseram ter vindo com recursos próprios; e três, com ajuda de familiares e amigos. Apesar de todos terem afirmado que vieram por vontade própria, a necessidade e o desejo de uma vida mais digna, com condições para (sobre) viver melhor foram determinantes para a saída do país, dada a situação vivida na Venezuela. Entretanto, muitos não conseguiram aqui o mínimo para viver dignamente. Todos passaram (e ainda passam) por sérias dificuldades financeiras. Quatro estudantes recebem ajuda

de igrejas para a manutenção das despesas; e os demais, de familiares e de amigos. Três moram com esposa(o) e filhos; dois moram com a mãe; um mora com a mãe e um irmão; um mora com os pais; e dois moram sozinhos. Em se tratando de habitação, seis vivem em casa alugada; dois, em casa cedida; e um já conseguiu comprar sua casa própria. Mas alguns passaram pelos abrigos.

Antes de virem para o Brasil, seis estudavam, dos quais três no ensino médio e três finalizando a graduação. Os outros três já eram formados e exerciam sua profissão. Alguns vieram pela obrigatoriedade de acompanhar a família (“não tive escolha”), mas todos buscavam melhores condições de vida. Na maioria dos casos, as perspectivas foram frustradas, pois acreditavam que o Brasil era um país acolhedor e de muitas oportunidades, entretanto encontraram resistência a suas presenças e dificuldade em conseguir um trabalho digno. Desse modo, eles são punidos duas vezes: ao terem que sair do seu lugar e ao chegarem em outro e não serem aceitos nem terem suas necessidades básicas satisfeitas, como se pode constatar na fala amargurada do E6, que era professor universitário na Venezuela e gozava de uma vida confortável: “Aqui a minha vida mudou completamente. Eu nunca pensei em andar numa bicicleta vendendo verdura. Por minha cabeça nunca passou”.

Mas também tem histórias de superação, como a da E7, que chegou com nível superior e teve que fazer serviço de faxina e de venda ambulante, e hoje se sente orgulhosa por ter conseguido uma oportunidade de trabalhar na sua área: “Para mim é uma maneira de retribuir para Boa Vista tudo de bom que o pessoal fez comigo, porque assim como teve pessoas ruins, tiveram pessoas que deram a mão para mim, para me ajudar. E eu estou aqui colaborando”.

Também se observa, como na fala da estudante E1, exemplos de busca de superação dos desafios e de autoestima elevada, mesmo diante as dificuldades: “A gente falava e não falavam do mesmo jeito; colocavam expressão na cara, tipo assim, como um menosprezo. [...] Eu sou o tipo de pessoa que não fica acreditando no que as pessoas falam. Sei quem sou. Já não me importo com o que elas falam”.

Independente das dificuldades enfrentadas, alguns dos participantes da pesquisa não se imaginam mais voltando a viver na Venezuela. Roraima já é percebida como tendo se tornado o seu lar, e as diferenças de cultura e costumes têm seus impactos reduzidos; a não ser, como todos apontaram, pela falta da “arepa”, comida tradicional da culinária venezuelana. Esse desejo de permanecer por aqui está presente na fala da estudante E5: “Já tenho o coração macuxi”.

Essas situações apresentadas mostram que a sociedade olha o “outro” a partir da ótica do preconceito, que leva à discriminação. Preconceito que impede ver esse “outro” como alguém que experencia, que sente e que tem valores como qualquer brasileiro. A xenofobia, como uma aversão ao que é “estrangeiro”, assim como outras formas de discriminação, revela a dificuldade

em reconhecer a humanidade do “outro”.

A falta desse reconhecimento é moralmente vergonhoso, pois é nosso dever, como seres humanos, defender a cidadania e os Direitos Humanos. O que se percebe, muitas vezes, nos discursos e ações individuais é a "banalidade do mal" (ARENDT, 1999); qual seja, a crença de que se está servindo a sua pátria, quando, na verdade, aqueles que ofendem e causam sofrimento aos venezuelanos estão sendo induzidos a isso por quem vive o mal na sua forma mais radical; são pessoas que não refletem sobre suas ações, pessoas medíocres que preferem acreditar em falsas narrativas, e fazem dessas narrativas o seu propósito de vida. Arendt (1999, p. 299), chamando a atenção para como o mal vai sendo construindo, dentro das nossas possibilidades de liberdade, previne-nos do que ela mesma se convenceu, que o mais grave é que muitos dos que o praticam não são “[...] nem pervertidos, nem sádicos, mas [...] são terrível e assustadoramente normais”. Essa é uma realidade que, de fato, assusta, pois o que transparece é que estamos diante de indivíduos hipnotizados que parecem ser incapazes de aceitar uma verdade que não seja a que lhe convém, a que o fizeram acreditar ser a verdade absoluta e que os faz agir das formas mais cruéis possíveis, em nome da lealdade a essa suposta verdade. Desumanizam-se os seres humanos, naturaliza-se a violência.

5.2.1.1.1. O preconceito contra o “indesejado”

A migração em massa é um fenômeno da modernidade vivenciado desde os primórdios pela população mundial. Bauman (2017) trata das características que acompanham o fenômeno da migração em massa e que, de certo modo, influencia nas relações sociais e institucionais no que se refere ao preconceito.

As relações de produção capitalista, sistema econômico da modernidade, não só criam um excedente de produtos que muitas vezes precisam ser descartados para esse sistema se manter, mas também criam um excedente de pessoas que precisam ser descartadas. É nesse sentido que Bauman (2017, p. 9) problematiza que nosso modo de vida moderno

[...] inclui a produção de “pessoas redundantes” (localmente “inúteis”, excessivas ou não empregáveis em razão do progresso econômico; ou localmente intoleráveis, rejeitadas por agitações, conflitos e dissensões causados por transformações sociais/políticas e subsequentes lutas por poder).

O migrante, dentro desse contexto, além de sofrer o processo de objetificação do indivíduo, ainda sofre com os sentidos que lhes são atribuídos por ser “estrangeiro”, falante de

outra língua, vivente de outra cultura, o que lhe impossibilita questionar o que está dado ou imposto, como se estivesse recebendo favores, e também dificulta a tecitura da continuidade da sua vida. Assim, ele apenas sobrevive; sujeitando-se, muitas vezes, a condições precárias de trabalho e aos caprichos de alguns membros da sociedade. Isso é tão forte que muitos migrantes tentam esconder a sua identidade para serem aceitos. Essa atitude pode ser observada na fala de E8, que preferia as aulas *on-line*, porque nesse espaço os colegas não sabiam quem ela era e, assim, sentia-se mais protegida das situações de preconceito e discriminação, chegando a evitar, inclusive, responder a questionamentos ou se manifestar verbalmente, para não ser reconhecida como “estrangeira”.

Nesse sentido, o racismo, a xenofobia e a aporofobia andam de braços dados contra o migrante, e mais particularmente, contra o refugiado ou o migrante em situação de vulnerabilidade. Como bem declara Bauman (2017, p. 21), o nosso maior incômodo é que “Esses nômades [...] nos lembram, de modo irritante, exasperante e aterrador, a (incurável) vulnerabilidade de nossa própria posição e a endêmica fragilidade de nosso bem-estar arduamente conquistado”. Bauman adverte que devemos nos conscientizar de que ser refugiado está longe de ser uma escolha, pois qualquer um está sujeito a se tornar fugitivo do seu país.

Em Roraima, os discursos propagados na mídia local, que geralmente partem de líderes do poder executivo, legislativo ou judiciário, às vezes até como bandeiras partidárias, moldam e reforçam sentidos estereotipados sobre o venezuelano na sociedade. Segundo Aragão e Santi (2018, p. 144),

Desde que se iniciou o fluxo migratório da Venezuela para Roraima, os jornais locais adotaram uma linguagem estereotipada e estigmatizante sobre o cenário de imigração, contradizendo os princípios da ética jornalística e também dos direitos humanos, que versam sobre inclusão e o uso plural de fontes. [...] Esse enfoque, muitas vezes, sutil utilizado pela mídia, repercute negativamente na opinião pública e no imaginário social, gerando violências simbólicas, verbais e até mesmo físicas direcionados ao sujeito migrante.

Esses veículos, ao invés de tratarem o tema pelo viés da invasão, pensamento forjado a partir de narrativas hegemônicas sobre a história da migração, tão mal representadas, que focam mais no impacto social que os migrantes causam nos países do que nos impactos desses países sobre suas vidas, deveriam ter como foco principal o migrante.

Como bem compreende Sayad (1998), o migrante é visto como força de trabalho, mas também como um “problema” para o país que o recebe. Ele é considerado um ser “provisório”, mesmo que esse provisório dure anos e mesmo décadas. “Que derrubemos nossos próprios muros, assentados em preconceitos e falsas ideias” (CARARO; SOUZA 2020, p. 10), buscando

voltar o olhar para as suas necessidades, respeitando sua bagagem cultural, sua linguagem, suas condições de aprendizagem e o ritmo próprio de cada um, enfim, respeitando-os como seres distintos.

Atos de preconceito e discriminação contra os refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade podem ser vistos em situações cotidianas, em espaços públicos ou em ambientes de trabalho. A maioria dos participantes da pesquisa relatou situações de discriminação pelo fato de serem venezuelanos, como E5, que passou por essa experiência no local de trabalho: “Eu fui atender uma cliente e ela me perguntou se tinha outra pessoa que pudesse atendê-la. Eu perguntei por que e ela disse que não queria ser atendida por uma venezuelana”. Já E3 se sentiu desconfortável ao observar que, na fila de um banco, um rapaz escondeu o celular quando percebeu a sua presença. A mesma estudante também relatou um episódio em um supermercado, quando se aproximou de algumas pessoas para fazer uma pergunta e olharam para ela com cara de desagrado, ou, nas suas palavras, com cara de “ranço”, achando que ela ia pedir algo. E7 disse que foi chamada de vagabunda, quando, segundo ela, desde que chegou ao Brasil, sempre trabalhou. Para E2, que, aos dezesseis anos, migrou para o Brasil em busca de ajuda do Sistema Único de Saúde (SUS), para um problema de saúde grave da mãe, a chegada foi frustrante, pois não conseguiram moradia nos espaços de refúgio e chegaram a viver em situação de rua, sendo, não raras vezes, desqualificadas e humilhadas por estarem pedindo.

A xenofobia incentivada por atos de políticos, que se utilizam de meios oficiais, ou não, para instigar o atrito e a segregação; assim como as falas, proliferadas pela mídia e reproduzidas pela população, impactam gravemente as relações sociais, criando-se no imaginário social uma visão deturpada dos migrantes e refugiados: que eles são uma ameaça aos nossos empregos, aos nossos serviços, à nossa segurança, à nossa cultura, etc. Mas a verdade é que eles fazem circular renda, conhecimento, arte e cultura, por isso, “não devemos nos assustar com a chegada dos refugiados, pois eles trazem na bagagem capacidades, conhecimentos e um potencial para seguir adiante. Com o devido apoio podem contribuir com as comunidades e o país de acolhida” (EGAS, 2018, p. 37). Nesse contexto, entendemos que urge aprendermos a viver com os outros, a compreendermos os outros, a descobriremos os outros, e este estudo almeja contribuir nesse processo.

Delors (1998) já chamava a atenção para essa necessidade, quando, ao apontar os 4 pilares para a “aprendizagem ao longo da vida” (Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser), deu especial importância ao terceiro pilar: Aprender a viver juntos, que se constitui numa forma eficaz de apaziguar os conflitos que inevitavelmente

surgem nas relações. Só na convivência podemos conhecer verdadeiramente o outro, suas histórias, e perceber que ele não é tão diferente de nós, que temos muito mais em comum do que poderíamos imaginar. O autor pondera que, apesar de ser vista por alguns como utopia, trata-se de “uma utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação” (DELORS, 1998, p. 19). Um chamamento para que busquemos conhecer quem são esses “outros” que supostamente nos ameaçam, porque muitos pré-conceitos surgem do nosso desinteresse em conhecer as suas histórias e os reais motivos da migração.

O caminho pode começar pela descolonização das nossas mentes e pelo exercício da reconstrução da história dessas pessoas, a partir da reformulação de conceitos, ideias, questionamentos. E isso só é possível escutando, sentindo a sua dor, sendo empáticos, solidários, tolerantes, conhecendo-os, o que passa por nos educarmos para a compreensão humana, que, segundo Morin (2000, p. 93), é a “missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da sociedade”, pois, ao mesmo tempo em que temos à nossa disposição uma gama cada vez mais ampla de formas de comunicação, paradoxalmente, a incompreensão entre os indivíduos parece avançar cada vez mais.

5.2.1.2. Do acesso à educação superior na UFRR

O Edital nº 053/2019-CPV (UFRR, 2019a), tornou público processo seletivo para a oferta de vagas aos solicitantes de refúgio, refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade, em cumprimento à Resolução 007/2018-CEPE/UFRR. Para o referido o processo, trinta e seis vagas foram ofertadas, sendo disputadas por cento e vinte e quatro candidatos. Apenas as vagas do curso de Física não foram preenchidas na totalidade, resultando em trinta e uma aprovações, conforme o Edital nº 072/2019-CPV (UFRR, 2019b).

Durante o processo de cadastro dos candidatos, dos nove aprovados no curso de Ciências Biológicas B, apenas sete se cadastraram. Sendo chamado o único candidato que constava na lista de espera, somente oito vagas foram preenchidas nesse curso, de modo que, ao final do cadastro, 30 vagas foram ocupadas; seis a menos que as ofertadas, como pode ser observado no Quadro 10. E, ao final do primeiro semestre, apenas vinte e quatro candidatos continuavam ativos, segundo planilha disponibilizada pelo DERCA.

Quadro 10. Dados cursos e vagas ofertadas e ocupadas

CURSO	SEMESTRE DE INGRESSO	TURNO	TOTAL DE VAGAS OFERTADAS	TOTAL DE VAGAS OCUPADAS
Ciência da Computação	2019.2	Diurno	8	8
Ciências Biológicas B	2019.2	Diurno	9	8
Ciências Biológicas L	2019.2	Vespertino/Noturno	6	6
Ciências Contábeis	2019.2	Vespertino/Noturno	1	1
Física	2019.2	Diurno	7	2
Matemática B	2019.2	Vespertino/Noturno	3	3
Pedagogia	2019.2	Noturno	2	2
Total			36	30

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Dos quarenta e oito cursos que existem na UFRR, apenas sete ofertaram vagas para os refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade: Ciência da Computação, Ciências Biológicas B, Ciências Biológicas L, Ciências Contábeis, Física, Matemática B e Pedagogia. O número reduzido de cursos se justifica pelo fato de que o processo foi realizado para ingresso no segundo semestre letivo, quando, além dos cursos citados, apenas Arquitetura e Letras-Libras têm ingresso no segundo semestre. Esses dois apresentam especificidades, razão pela qual não ofertaram vagas. O Quadro 11 apresenta informações dos cursos, como a carga horária, o turno de funcionamento, o número de vagas, entre outras.

Quadro 11. Cursos com informações

CURSO	CARGA HORÁRIA	TURNO DE FUNCIONAMENTO/PERIODICIDADE	NÚMERO DE VAGAS	ANO DE CRIAÇÃO
Ciência da Computação	3.410h	Diurno/8 semestres	40	2006
Ciências Biológicas B	3.260h	Diurno/8 semestres	30	1990
Ciências Biológicas L	3.500h	Vespertino/Noturno/8 semestres	30	1990
Ciências Contábeis	3.000h	Vespertino/Noturno/8 semestres	80	1990
Física	3.110h	Diurno/8 semestres	40	1990
Matemática B	2.600h	Vespertino/Noturno/8 semestres	20	1990
Pedagogia	3.228h	Noturno/9 semestres	40	1993

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Entre os cursos que disponibilizaram vagas para esse processo seletivo, o de Ciência da

Computação é o mais concorrido nos vestibulares tradicionais, enquanto o de Física é o menos concorrido. Os demais cursos têm uma demanda relativamente pequena. Em relação à carga horária, alguns cursos tiveram alteração: o curso de Ciência da Computação mudou para 3.328h; o de Ciências Biológicas B, para 3.320; o de Ciências Biológicas L, para 3.560h; e o de Matemática B, para 3.320h. Este último, ainda em 2019, mudou também o turno de funcionamento, passando de vespertino/noturno para diurno.

Os estudantes relataram que tiveram fácil acesso ao processo. Alguns tiveram conhecimento pela mídia, outros pelos professores e ainda outros por amigos ou vizinhos. Em relação à documentação exigida para a inscrição, nenhum dos estudantes entrevistados afirmou ter tido dificuldades para apresentá-la, inclusive, foi declarado que a universidade disponibilizou serviço de tradução do documento de escolaridade. Apesar disso, alguns não puderam ter acesso ao benefício, porque, segundo eles, só foi oferecido perto do prazo final das inscrições.

No que diz respeito à participação no processo, alguns tiveram receio de concorrer às vagas, por terem sido acusados por membros da comunidade e pela mídia local de estar “tomando o lugar” dos brasileiros, fazendo uma prova mais fácil; outros ouviram isso de colegas, depois de já terem ingressado no curso, que alegavam que as oportunidades têm que ser dadas primeiro aos brasileiros. As estudantes E4 e E9 afirmaram que chegaram a pensar que não eram merecedoras das vagas. Da mesma forma, a estudante E2 também foi discriminada por ter entrado na UFRR sem concorrer com os brasileiros: “Eu tinha medo de dizer que tinha passado no processo, porque tinha gente que quase me bateu na rua quando soube. Diziam que eu tinha roubado a vaga. Eu não tinha noção do peso que era de estudar na Federal, achava que era igual na particular”. Agora ela fala com mais orgulho que estuda na universidade.

A partir de uma análise da situação dos estudantes nos cursos, até o semestre 2022,1, trazemos a seguir um detalhamento de cada curso, sintetizado no Quadro 12.

- Ciência da Computação – das oito vagas, um candidato não fez o cadastro, sendo chamado um da lista de espera. Todos os oito iniciaram o curso: dois cursaram apenas os dois primeiros semestres, os dois com duas disciplinas no segundo semestre, cada; um cursou os semestres 2019.2, 2020.1 e 2021.1, com apenas uma disciplina em 2020.1 e uma em 2021.1 (e nenhuma em 2021.2), e reprovação na maioria; e cinco

continuam matriculados²⁰. Desses, um matriculado em cinco; dois matriculados em três; e dois matriculados em duas (um teve que abandonar as disciplinas).

- Ciências Biológicas B – das nove vagas, oito foram preenchidas. Desses, três reprovaram no primeiro semestre; um cancelou o curso no primeiro semestre; um cursou os quatro primeiros semestres e não se matriculou mais (tendo cursado apenas uma disciplina no último); e três continuam matriculados: dois cursando três disciplinas; e um cursando cinco. Este só cursou uma disciplina no semestre 2020.1, não cursou os semestres 2020.2 e 2021.1 e só cursou 3 disciplinas no semestre 2021.2.
- Ciências Biológicas L – as seis vagas foram preenchidas e ainda ficaram oito na lista de espera. Dos seis estudantes, três foram reprovados no primeiro semestre e não se matricularam mais; dois cursaram apenas o primeiro semestre, com reprovação na maioria das disciplinas; e somente um continua matriculado no curso, mas no semestre 2020.1 só fez uma disciplina; em 2020.2, fez 3; em 2021.1, fez duas; em 2021.2 não cursou nenhuma; e em 2022.1 se matriculou em uma optativa (Libras, porque é ofertada no turno noturno), e mesmo assim teve que cancelar.
- Ciências Contábeis – a única vaga ofertada foi ocupada, ficando dois na lista de espera, entretanto o estudante reprovou no primeiro semestre e não se matriculou mais.
- Física – das sete vagas, apenas dois candidatos foram aprovados, dos quais um reprovou no primeiro semestre e não se matriculou mais; e o outro cursou três semestres, mas desistiu do curso e fez vestibular na modalidade de Ampla Concorrência para Música (continua nesse curso).
- Matemática B – das três vagas ofertadas, todas foram ocupadas, ficando dois candidatos na lista de espera. Dos três cadastrados, um reprovou no primeiro semestre e cancelou o curso no semestre seguinte; e dois continuam matriculados: um cursou somente uma disciplina em 2020.2, duas em 2021.1, em 2021.2 não cursou nenhuma e estava cursando três disciplinas em 2022.1, mas teve que desistir; e um cursando quatro. Este último não cursou os semestres 2020.1, 2020.2 e 2021.1, e em 2021.2 só cursou duas disciplinas.

²⁰ A informação sobre o número de matriculados de todos os cursos se refere ao semestre 2022.1.

- Pedagogia – as duas vagas ofertadas foram ocupadas, ficando cinco candidatos na lista de espera. Os dois continuam matriculados: um em 6 disciplinas e outra em 5. Este não cursou os semestres 2020.1, 2020.2 e 2021.1.

Quadro 12. Situação acadêmica dos estudantes participantes em 2022.1

CURSO	ESTUD ANTE	SITUAÇÃO
Ciência da Computação	1	Cursando (matriculado em 2). Cursou o 1º semestre, reprovou em 2 de 6; cursou 4 em 2020.1; 3 em 2020; 7 em 2021.2.
Ciência da Computação	2	Sem matrícula. Cursou o 1º semestre, reprovou em 4 de 6; cursou 1 em 2020.1; e 1 em 2021.1. Não se matriculou mais.
Ciência da Computação	3	Cursando (matriculado em 3). Cursou o 1º semestre, reprovou em 4 de 6; cursou 4 em 2020.1; 5 em 2020.2; 2 em 2021.1; 2 em 2021.2.
Ciência da Computação	4	Sem matrícula. Cursou o 1º semestre, reprovou em 1 de 6; cursou 2 em 2020.1. Não se matriculou mais.
Ciência da Computação	5	Cursando (matriculado em 3). Cursou 6 no 1º semestre; 6 em 2020.1; não cursou 2020.2, cursou 3 em 2021.1; 1 em 2021.2.
Ciência da Computação	6	Cursando (matriculado em 2). Cursou 6 no 1º semestre; cursou 6 em 2020.1; não cursou 2020.2; cursou 3 em 2021.1; 3 em 2021.2.
Ciência da Computação	7	Cursando (matriculado em 5). Cursou o 1º semestre, reprovou em 1 de 6; cursou 6 em 2020.1; 5 em 2020.2; 6 em 2021.1; 5 em 2021.2.
Ciência da Computação	8	Sem matrícula. Cursou 6 no 1º semestre; cursou 4 em 2020.1. Não se matriculou mais.
Ciências Biológicas L	9	Reprovado no 1º semestre - Não se matriculou mais.
Ciências Biológicas L	10	Reprovado no 1º semestre - Não se matriculou mais.
Ciências Biológicas L	11	Sem matrícula. Reprovado em 5 de 8 no 1º semestre. Não se matriculou mais.
Ciências Biológicas L	12	Sem matrícula. Reprovado em 4 de 8 no 1º semestre. Não se matriculou mais.
Ciências Biológicas L	13	Reprovado no 1º semestre - Não se matriculou mais.
Ciências Biológicas L	14	Cursando (matriculado em 1). Cursou 8 no 1º semestre; 1 em 2020.1; 3 em 2020.2; 2 em 2021.1; não cursou 2021.2.
Ciências Biológicas B	15	Cursando (matriculado em 3.). Cursou o 1º semestre, reprovou em 1 de 7; cursou 4 em 2020.1; 2 em 2020.2; 4 em 2021.1; 4 em 2021.2.
Ciências Biológicas B	16	Reprovado no 1º semestre - Não se matriculou mais.
Ciências Biológicas B	17	Cursando (matriculado em 5). Cursou o 1º semestre, reprovou em 7 de 7; cursou 1 em 2020.1; não cursou 2020.2; não cursou 2021.1; 3 em 2021.2.
Ciências Biológicas B	18	Cursando (matriculado em 3). Cursou o 1º semestre, reprovou em 6 de 7; cursou 6 em 2020.1; 7 em 2020.2; 5 em 2021.1; não cursou 2021.2.
Ciências Biológicas B	19	Reprovado no 1º semestre - Não se matriculou mais.
Ciências Biológicas B	20	Reprovado no 1º semestre - Não se matriculou mais.
Ciências Biológicas B	21	Sem matrícula. Cursou o 1º sem., reprovou em 1 de 7; 3 em 2020.1; 3 em 2020.2; 1 em 2021.1. Não cursou 2021.2.

Ciências Biológicas B	22	Cancelou no 1º semestre.
Ciências Contábeis	23	Reprovado no 1º semestre - Não se matriculou mais.
Física	24	Reprovado no 1º semestre - Não se matriculou mais.
Física	25	Cancelou o curso. Cursou o 1º semestre, reprovou em 3 de 6; cursou 4 em 2020.1; 4 em 2020.2. (Entrou em Música, em 2021 – processo AC.)
Matemática B	26	Cursando (matriculado em 4). Cursou o 1º semestre, reprovou em 1 de 6; não cursou 2020.1, nem 2020.2, nem 2021.1; cursou 2 em 2021.2.
Matemática B	27	Reprovado no 1º semestre. Cancelou em 13/02/20.
Matemática B	28	Cursando (matriculado em 3). Cursou 5 no 1º semestre; cursou 5 em 2020.1; 1 em 2020.2; 2 em 2021.1; não cursou 2021.2.
Pedagogia	29	Cursando (matriculado em 5). Cursou 5 no 1º semestre; não cursou 2020.1, nem 2020.2, nem 2021.1; cursou 4 em 2021.2.
Pedagogia	30	Cursando (matriculado em 6). Cursou 5 no 1º semestre; 5 em 2020.1; 5 em 2020.2; 5 em 2021.1; 6 em 2021.2.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Legenda: Ativos respondentes; **Ativos não respondentes**; **Inativos com disciplinas cursadas**; **Inativos sem disciplinas cursadas**.

No Quadro 12, podemos observar que, ao final do primeiro semestre, 10 estudantes já não estavam mais ativos. Nos semestres seguintes, outros estudantes foram desistindo, até que em 2022.1, apenas 13 estudantes encontravam-se ativos. Desses, o número de disciplinas cursadas por semestre varia muito. A maioria teve aprovação em todas as disciplinas. As reprovações foram percebidas apenas no primeiro semestre. O número de estudantes que desistiram dá pistas de que existe um hiato entre o que se propôs fazer e o que realmente foi feito, apontando-nos que uma investigação sobre essa questão precisa ser desenvolvida.

Todos os estudantes que entrevistamos se declararam descontentes com a falta de uma acolhida por parte da instituição, para apresentar as informações básicas e os serviços disponíveis. “A ausência de uma estrutura institucional própria de recepção, acolhida, orientação, organização e estabelecimento dos estudantes os deixam desamparados” (SILVA, 2015, p. 140). De acordo com os entrevistados, apenas dois cursos buscaram formas de recepcioná-los, o que fez muita diferença no momento em que estavam chegando, pois se sentiram acolhidos pelos colegas e professores.

Em relação ao acolhimento do grupo, os estudantes relataram que geralmente foram bem recebidos pelos colegas, professores e técnicos; entretanto, houve dois relatos de constrangimentos sofridos em decorrência do tratamento dispensado por alguns professores, inclusive envolvendo violência de gênero, quando um professor chegou a sugerir que uma aluna tinha conseguido passar no curso porque era bonita, mas que o curso não era para ela, o que a fez sentir, por um momento, que não merecia estar no curso. Essa fala, no ato da entrevista, foi

acompanhada de forte emoção e de lágrimas, demonstrando a força do seu impacto. Ainda assim, eles se mostraram satisfeitos com o ingresso na UFRR. Um deles finalizou sua fala afirmando acreditar que tudo de ruim veio apenas do choque cultural e da falta de articulações ou diálogos.

5.2.1.3. Das questões linguísticas

Português e espanhol são línguas bem próximas, visto que fazem parte do mesmo tronco linguístico, compartilhando de um léxico comum. Entretanto, muitas vezes o que parece fácil pode trazer muitos problemas, dado que palavras com a mesma escrita podem ter traduções completamente diferentes, o que dificulta a comunicação e, não raro, gera situações embaraçosas. Nesse sentido, o domínio da língua é um dos fatores fundamentais na integração do migrante, especialmente pelo fato de a barreira linguística condicionar severamente o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua sobrevivência (PEREIRA, 2017). Nesse cenário, o migrante busca se adaptar, por meio da aquisição da competência linguística, uma vez que, ao falar a língua nacional, aumenta-se a chance de ser aceito. “A língua é mais que um simples código ou instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer coisa, uma das principais marcas da identidade de um povo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 93). Dessa forma, a língua é um dos fatores que definem como “forasteiros” aqueles que são de fora. No caso do público aqui tratado, migrantes e refugiados tidos como indesejáveis.

A diferença linguística foi apontada por todos os estudantes como um dos maiores desafios na inserção na comunidade, no mercado de trabalho e na universidade. Alguns tinham e ainda têm vergonha de falar, por medo de serem ridicularizados. Mesmo os que já tinham um mínimo conhecimento da língua portuguesa (por meio da participação em cursos de português) tentam falar o mínimo para não errar. A estudante E8, relatando sua vergonha de falar, em seu depoimento, relembrou um episódio que a fez reviver a experiência e o sentimento daquele momento:

Aquele “erro” que eu cometi ou eu fiz, já faz anos, eu até agora sinto a vergonha que senti naquele dia. Eu lembro que um dia eu estava em aula e falei uma palavra que “não estava certa” para a professora, aí ela riu, ela ficou rindo de mim e eu fiquei vermelha, eu quase chorei. Nossa! E eu até hoje lembro disso, lembro daquele dia, eu lembro do que eu senti. Meu Deus (ai, meu Deus, eu vou chorar), e aí eu fico lembrando disso e não tenho a força, às vezes, de falar em aula, falar minhas dúvidas, porque eu fico com vergonha do pessoal rir de mim, por isso às vezes eu não respondo quando os professores perguntam, porque eu fico pensando se do jeito que eu vou responder está certo.

De acordo com Eco (2020, p. 92-93), “A compreensão mútua entre as culturas diversas não significa avaliar a que o outro deve renunciar para se tornar igual, mas compreender mutuamente o que nos separa e aceitar essa diversidade”. Nesse sentido, o episódio retratado, ao invés de servir de motivação para uma crítica ou o não reconhecimento do idioma do estudante, que, em última análise, representa o não reconhecimento do próprio migrante, poderia ter sido aproveitado para um momento de discussão e reflexão acerca das diferenças, considerando que as instituições de ensino se constituem em espaços onde se confrontam múltiplas identidades e, portanto, mais do que apropriadas para esses tipos de debate. Cabe, pois, a essas instituições serem espaços de debate, de acolhimento, de desconstrução da ideia de modelos prontos e acabados. Afinal, somos todos seres em permanente construção.

O que somos hoje pode não nos servir amanhã, porque a dinamicidade da vida, na interação com o outro, vai nos impulsionando a dar novas respostas, a assumirmos novas identidades, novas posições. Logo, como afirma Freire (1987, p. 19), nunca estamos prontos, somos seres inconclusos, estamos sendo sempre desconstruídos e reconstruídos, mudando o tempo todo na relação com o outro, constituindo-nos a cada dia a partir da palavra e do posicionamento do outro e da ressignificação que damos a cada evento.

Também foi recorrente nas entrevistas a dificuldade de participar de atividades acadêmicas e o sentimento de rejeição dos colegas para aceitá-los nos trabalhos em grupo, porque achavam que, por não entenderem bem o idioma, não tinham capacidade de fazer as tarefas. E2 relatou que os professores chegavam a forçar os colegas para fazer trabalhos junto com ela: “No começo eu senti dificuldade na leitura das provas, mas depois comecei a fazer slides, apresentações, reportagens... Eu procurava fazer sempre o melhor e mostrar que não era porque eu falava outro idioma que era diferente e não podia ter o mesmo nível que eles”. E8 afirmou não falar muito porque as pessoas ficavam perguntando se ela era da Venezuela. Durante as entrevistas, foi possível perceber que todos já entendem razoavelmente bem o português, mesmo assim, ainda têm dificuldade em pronunciar algumas palavras. Mas em 2019, momento do ingresso nos cursos, essa dificuldade era muito maior, pois ainda não tinham familiaridade com a língua portuguesa.

Para tornar possível a comunicação, eles lançaram mão do uso do “portunhol”, que, de acordo com Braz (2010, p. 100), como mescla linguística, seria o resultado do processo de hibridação da variedade do português e do espanhol venezuelano. Entretanto, essa linguagem é considerada incômoda.

Considerando a dificuldade linguística que os futuros estudantes teriam, ao ingressar na universidade, a Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR estabelecia que os discentes ingressantes

deveriam realizar por, no mínimo, um semestre, curso ou disciplina de português instrumental (ou equivalente), cabendo à PROEG sua regulamentação. Essa seria uma importante forma de inclusão, uma vez que compreender a língua favorece a comunicação e o acesso aos mais variados serviços. Porém, a atividade nunca foi regulamentada, de modo que os estudantes não tiveram a oportunidade de cursar a disciplina de língua portuguesa, primordial para a aprendizagem/sucesso.

Ao questionar a PROEG sobre a sua responsabilidade, teve-se como resposta:

Em face, a suspensão do segundo certame (Edital nº 082/2019-CPV), não há regulamentação específica ou comissão constituída até o presente momento. Contudo, o primeiro processo, Edital nº 053/2019-CPV, com oferta de 36 vagas foi disponibilizado a disciplina de Português Instrumental pela unidade do Curso de Letras. Como os ingressantes desse certame foram para distintos cursos dentro da instituição, cada unidade que os recebeu ficou responsável por solicitar à coordenação do Curso de Letras a oferta dessa disciplina. Desse modo, mesmo que não tenha uma regulamentação específica elaborada pela PROEG, os estudantes ingressantes do Edital nº 053/2019 tiveram a oportunidade de cursar Português Instrumental nesta Instituição de Ensino Superior – IES.

Além disso, nos anos de 2019, 2020, 2021 foi ofertado português para estrangeiros pelo Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF), por meio do Núcleo de Línguas (NucLi) da UFRR que oferta cursos remotos e presenciais (quando o contexto pandêmico permitir) de espanhol e português para estrangeiros.

A justificativa da não regulamentação devido à suspensão do segundo processo não se sustenta, visto que a Resolução foi aprovada em 2018 e o ingresso dos estudantes, em agosto de 2019. Ou seja, entre a aprovação da Resolução e o ingresso se passaram 12 meses, tempo suficiente para que se regulamentasse quem ofertaria a disciplina e os estudantes pudessem cursá-la ainda no primeiro semestre, o que possibilitaria uma melhor inserção nas turmas.

Já em relação à afirmação de que, nos anos de 2019, 2020 e 2021, foi ofertado Português para estrangeiros pelo Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF), por meio do Núcleo de Línguas (NucLi) da UFRR, de acordo com a coordenadora da CRINT, setor responsável pelo referido programa, o curso é aberto para a comunidade em geral, não sendo direcionada nenhuma ação específica para os estudantes amparados pela Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR. Quanto à oferta do Português Instrumental, de acordo com os estudantes, mesmo tentando se matricular na disciplina como optativa, apenas um obteve sucesso.

A falta dessa regulamentação foi um dificultador, pois a disciplina não foi ofertada, causando prejuízos à compreensão do que os professores falavam, principalmente porque, segundo os estudantes, “os professores falam muito rápido e usam termos muito técnicos que a gente não entende”. Eles também relataram que deixavam de tirar dúvidas ou de se manifestar, por receio de serem ridicularizados por não saberem falar a língua portuguesa. E5 informou que

no seu curso foi ofertado o Português instrumental, mas, como o horário em que a disciplina foi ofertava chocava com outras, chegou a ir diretamente ao curso de Letras para tentar cursar, mesmo assim não conseguiu. E3 afirmou que a não oferta da disciplina de português dificultou o processo:

Mesmo eu tendo uma base, um pouco de conhecimento na área, não conciliava as duas coisas. Então, com certeza, eu fazendo português no meu próprio curso facilitaria o estudo. Eu não sabia da obrigatoriedade da oferta do português. Inclusive ela gostaria muito que fosse ofertado. Para as pessoas que vão chegando seria muito bom se tivesse. Deveria ser ofertado no primeiro semestre.

E8 disse não ter tido muita dificuldade, porque já morava aqui há algum tempo e já sabia bem o português, mas ressaltou considerar importante para quem não tinha a mesma facilidade que ela teve. Ainda que tenha afirmado não ter tido dificuldade, repetiu várias vezes o sentimento de vergonha que tinha de falar em público, por medo de errar alguma palavra, como já mencionado anteriormente.

Essa situação evidencia um descompasso entre a aplicação da norma que a própria instituição criou e a realidade, ao determinar a obrigatoriedade de os estudantes cursarem uma disciplina e não acompanhar nem cobrar o cumprimento da sua oferta. Pior, acaba se configurando como uma prática excludente. Como nos chamam a atenção Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 131-132), “[...] é preciso estarmos atentos para o quanto as políticas e práticas inclusivas podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para promover fins que não nos interessam”.

A ausência desse tipo de ação fez muita falta no processo de inserção dos estudantes na UFRR. Nas palavras de alguns estudantes, eles se sentiram totalmente “soltos”. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que também oferece vagas diferenciadas para migrantes refugiados ou em situação de vulnerabilidade, sensibilizada com a dificuldade linguística dos estudantes, determinou a oferta de dois semestres de português antes do ingresso efetivo no curso, o que, de acordo com Peres (2020, p. 108), foi essencial para o aprendizado. Muitos deles só tinham estudado português com o auxílio da internet, por não terem condições de pagarem aulas particulares ou outros cursos. Assim, o curso ofertado pela universidade foi a oportunidade que esses estudantes tiveram para aprender melhor o idioma. Também nessa perspectiva, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o estudante aprovado e matriculado, automaticamente, deve participar do curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, que é realizado durante as cinco semanas que antecedem o ano letivo. Além disso, é ofertada a

disciplina de Práticas Textuais para que os estudantes sigam tendo aulas de português ao longo do curso (PERES, 2020, p. 98). Exemplos como esses são louváveis e podem ser replicados pela UFRR, como forma de atender ao que se propôs na Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR.

5.2.1.4. Da inclusão/acolhimento na instituição

A decisão de ofertar vagas ociosas para refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade foi um grande passo da UFRR, entretanto, a instituição deixou de dar os passos seguintes a esse primeiro. Um desses passos seria o acolhimento, que entendemos ser fundamental para sua inclusão e permanência na universidade, pois promove um maior vínculo entre eles e a instituição, especialmente pela situação de vulnerabilidade em que eles se encontram. Os momentos que antecedem o início das aulas geram, naturalmente, em qualquer estudante, expectativas, ansiedade e angústia pelo novo que se apresenta. Em relação a esse público, esses sentimentos surgiram com muito mais intensidade, dado todo o contexto que envolveu seu ingresso na universidade. Nesse sentido, cabia à instituição uma ação de acolhimento, como forma de trazer conforto para esses calouros, de modo que eles se sentissem realmente fazendo parte da comunidade acadêmica.

Mas não foi o que a maioria relatou. De acordo com eles, não houve nenhuma recepção institucional de boas-vindas no início do semestre, nem orientação em relação à estrutura e organização da UFRR, às normativas e aos benefícios que poderiam ser obtidos, como auxílios, aproveitamento de disciplinas, atendimento médico e psicológico, etc. Essa falta de orientação em relação aos procedimentos relacionados à vida acadêmica, bem como a ausência de um acompanhamento específico nas dificuldades, além de outros problemas, afetaram sobremaneira a sua trajetória.

Esse acolhimento poderia ter sido realizado por diferentes instâncias administrativas ou pedagógicas, mas, em especial, pela CRINT, setor responsável pelos programas de intercâmbio internacional, que desenvolve ações de acolhimento direcionadas aos estudantes do PEC-G, das quais representantes de setores da administração superior, inclusive o reitor, participam e apresentam toda a estrutura da instituição, numa demonstração de que as portas estão realmente abertas para eles. No caso dos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de emergência, a expectativa em ter esse tipo de recepção foi frustrada. Nesse sentido, resta admitir a constatação trazida pelos estudantes de que a universidade deu sinais de não ter se preparado para recebê-los no seu ingresso. E, mais, eles apontam que continua despreparada.

Na UFRR, observam-se que ações de acolhimento aos calouros são desenvolvidas, no

início de cada semestre, por algumas coordenações de cursos. Alguns estudantes se referiram a essa ação como muito importante para conhecer seus colegas e professores. E5 afirmou que teve “uma recepção bem legal, com salgados... levaram a gente para conhecer as coisas”. E3 também relatou que a recepção foi acolhedora e não fizeram separação de quem era migrante, o que a fez se sentir mais “pertencida” ao grupo. E5 disse ter sido muito bem recebida pelos professores e colegas, que a encorajavam a continuar, quando ela pensava em desistir. E8 pensou em desistir, principalmente porque tinha voltado para a Venezuela e não tinha condições de retornar ao Brasil, mas teve muito apoio dos professores. Um deles, inclusive, encabeçou uma “vaquinha” (coleta de recursos partilhada) para que ela conseguisse retornar e continuar seus estudos. E2 afirmou que o apoio dos professores foi primordial para não desistir do curso:

Teve professor que emprestou um notebook, porque eu só tinha celular e ele não estava funcionando direito. [...] Na volta das aulas presenciais, pensei em desistir do curso, porque eu estou em Brasília e não tenho condições de voltar, porque não tenho onde ficar, nem como me sustentar, e ainda tem a situação da minha mãe, que é doente e depende de mim. [...] Queria continuar estudando, mesmo remoto, porque é o único sonho que é meu. Esse pedacinho é só meu. Os professores se sensibilizaram e aceitaram que eu concluísse o semestre *on-line*. Eu acho que eles nunca vão saber a diferença que eles fizeram na minha vida. Não só os professores da faculdade, mas principalmente os do ensino médio, que se empenharam para que eu aprendesse, se preocuparam, me deram aula de reforço, me deram o que comer. Eles botaram uma rocha, aí eu comecei a construir um castelo em cima daquilo. Eu fiz com que eles iam se orgulhar de mim, que valeu apenas os finais de semana que perderam me ensinando.

Esses depoimentos demonstram que a presença desses estudantes que vivem uma situação diferenciada requer transformações da instituição para que se adequem às suas particularidades, assegurando a todos condições iguais, sem desconsiderar as condições diferentes de cada um, como princípio da equidade, conforme sugere a expressão aristotélica: “devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade”. Também exige dos professores uma postura diferenciada, postura essa que foi observada e enaltecida por alguns estudantes. O professor é aquele que está na linha de frente, que conhece (ou pelo menos devia conhecer) a realidade dos estudantes, portanto tem um papel fundamental, não apenas como transmissor do conhecimento, afinal ele “é um profissional da aprendizagem, um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem e não uma máquina reprodutiva instrucionista” (GADOTTI, 2013, p. 10-11), mas, principalmente, como questionador que se posiciona diante dos problemas e contribui para a sua solução.

O professor precisaria sair da sua zona de conforto. Não é um movimento fácil, pois mudar não é confortável, mas é necessário. De igual modo, a universidade é um espaço de relações, de interação e de promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, portanto,

[...] não podem somente ser locais de transmissão de conhecimentos; são também espaços de discussão e reelaboração de saberes e práticas; espaços de superação de paradigmas, de debate e acolhimento. Nesse contexto as diferenças e os diferentes podem ser incluídos, exercitando a fundamental equidade balizadora da inclusão – não apenas educacional, mas social e digital, imprescindível para garantir participação legitimada nos espaços que estruturam a sociedade brasileira, tão diversa e tão desigual. (FERREIRA DE FARIA *et al.*, 2021, p. 4).

A ausência de um acolhimento institucional inicial também gerou uma outra dificuldade, a falta de informação sobre o acesso aos auxílios. Assim, alguns nunca conseguiram usufruir desse benefício. Já outros que tiveram conhecimento pelos professores ou por colegas, alegaram que solicitaram, mas, pela dificuldade em ler e compreender os editais, ficaram confusos em relação aos prazos e aos documentos necessários. Outros estudantes relataram que, mesmo tendo dificuldades, conseguiram. E5 alegou que não teve acesso ao recebimento do auxílio porque não conseguiu se cadastrar no CadÚnico, condição exigida pela PRAE para ter direito ao benefício. O fato é que ela mora em uma casa cedida, e o dono se negou a fornecer um documento necessário para o cadastro. E9 também relatou situação semelhante: ela mora sozinha, porque a família foi embora e ela continuou no estado para concluir o curso. Ao tentar se cadastrar no CadÚnico, não foi aprovada, porque, segundo ela, teria que informar que recebia ajuda da família para se sustentar, mas nem sempre ele tem essa ajuda. Já E6 disse que recebe auxílio moradia, mas acha que vai perder, porque, mesmo apresentando contrato de aluguel, a PRAE exige um recibo, e o proprietário da casa se nega a fornecer recibos dos pagamentos feitos, algo que nos dá indícios também das fragilidades enfrentadas nos demais espaços sociais.

As falas dos entrevistados mostram a ausência de um olhar mais sensível para a situação singular dos estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade. Ademais, a burocracia excessiva dificulta o acesso aos auxílios e a própria continuidade nos cursos. Assim, o que era para favorecer a inclusão acaba gerando uma inclusão excludente (VEIGANETO, 2008, p. 11), que serve para perpetuar a segregação. A disponibilização de um setor de apoio específico para esses estudantes poderia ser importante para evitar essas distorções.

Na PRAE, a partir de 2019, foram criados serviços que buscam contribuir para a solucionar ou minimizar as dificuldades dos estudantes em situação de vulnerabilidade, entre eles: o Serviço Social voltado à Assistência Estudantil, responsável por prestar acolhimento, orientação e apoio ao estudante em situação de vulnerabilidade social; o Serviço de Psicologia, que se direciona para as demandas psicológicas com foco nas políticas de inclusão e permanência dos discentes na universidade; e o Serviço Pedagógico, que oferta atendimento ao discente que apresente dificuldades circunstanciais no processo de aprendizagem,

identificando, avaliando e realizando busca ativa dos obstáculos encontrados na construção do conhecimento do discente. Os estudantes, no entanto, afirmaram ainda não ter usufruído desse serviço por falta de conhecimento da sua existência. Inclusive, alguns apresentam problemas de ansiedade e de depressão, mas nunca buscaram ajuda, por não saberem a quem recorrer.

A dificuldade financeira experimentada por todos, somada à falta dos benefícios e de informações mais consistentes, levou muitos estudantes a trancarem disciplinas, semestres e até mesmo desistirem do curso. E8 que, devido à saúde debilitada da mãe e à falta de condições de continuar seu tratamento na Venezuela, migrou para Roraima em busca de ajuda para terem uma melhor qualidade de vida, fazia faxina para ajudar nas despesas e, muitas vezes, ia para a aula pensando no que ia comer quando voltasse para casa: “Eu estava aqui assistindo aula e pensando: em casa não tem nada para comer, meu Deus. A gente tem que pagar o aluguel... Eu passei um tempo ruim, mas eu nunca falei para ninguém”. Ela buscou, mas não conseguiu nenhum auxílio: “Eu seria muito feliz com qualquer bolsa, porque ajudaria muito”.

E2, que também tomou a iniciativa de migrar para o Brasil em busca de ajuda para um problema de saúde grave da mãe, chegou a trabalhar 24 horas sem parar, para sustentar a casa. Muitas vezes, em que não tinha o que comer, recebeu ajuda dos professores do ensino médio²¹, que doavam alimentação e até cesta básica. Como a situação aqui também ficou difícil e o problema de saúde da mãe se agravava, ela buscou ajuda da Cáritas e se mudou para Brasília, aproveitando a flexibilidade do ensino remoto, para que a mãe pudesse ser melhor cuidada. Por mais que tenha o desejo de ajudar a mãe, até porque ela é o estio da família (os pais são separados e ela vive com a mãe e um irmão mais novo) e, mesmo transmitindo muita resignação na sua decisão de abandonar mais uma vez um lugar que, de certa forma, já dava um pouco de segurança, a sua fala deixa transparecer o sofrimento experienciado por ter que assumir, em tão tenra idade, uma responsabilidade tão grande:

É porque você não tem escolha. Quando você vê que tem que sobreviver, às vezes você quer jogar tudo, e você quer largar para o ar, e dói. Mas não tem escolha, ou é isso ou ninguém faz por tu. Você não tem muito para onde correr. Ou tu se joga no chão e chora; ou você levanta, depois de se jogar no chão e chorar, e dá um jeito. [...] Não é uma coisa que eu quis escolher, mas eu não tive escolha. Eu estou aqui jogada. Eu não tenho espaço para ter uma vida social, para me erguer profissionalmente, para ter relações interpessoais. É uma coisa que me absorve muito e que me cansa muito. [...] Você não sabe o quanto eu já chorei, quanto sofri, o quanto pensei em desistir, o quanto pensei: Nossa que vida injusta! Porque eu não tenho idade para isso, eu só tenho vinte anos, eu quero conseguir dormir. [...] Minha sorte não foi grande.

²¹ O estudante já tinha cursado o ensino médio, mas precisou cursar novamente aqui, porque as escolas exigiam a documentação de comprovação da escolaridade, sem se atentarem para a determinação contida na Lei nº 9.474/2017, em seu artigo 43, de se considerar a condição atípica dos refugiados, quando da necessidade de apresentação de documentação emitida pelo seu país de origem.

Uma política de auxílios específica para os estudantes venezuelanos, como vemos em outras instituições conveniadas com a CSVN, poderia ter contribuído para que essa situação fosse contornada. Infelizmente, o processo, era para o ingresso de refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade, porém não foi pensada (e, se foi pensada, não foi colocada em prática) uma política que levasse em conta a grave situação de vulnerabilidade que eles estavam (e continuam) vivenciando. “A condição aleatória e aventureira na qual os estudantes são lançados os predispõe a contarem com a disponibilidade e sensibilidade dos servidores das instituições” (SILVA, 2015, p. 140). Entendemos que o papel da UFRR não deve se limitar a receber esses estudantes oficialmente, mas a acompanhar de perto as suas necessidades. É preciso ouvir os usuários dos serviços, pois eles, melhor que ninguém, saberão expressar o que funciona ou não em relação ao acolhimento.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é um exemplo. A instituição disponibilizou bolsas específicas para esse público, em 2019, criou e fortaleceu redes de contatos e possibilitou que eles tivessem uma aproximação maior com a instituição, sua estrutura, servidores e projetos executados na cidade e região; além de ter criado uma assessoria específica para os migrantes, a Assessoria de Migrantes e Refugiados, um programa de extensão vinculado à CSVN, com o objetivo de atuar com ações de apoio, acolhimento, atendimento jurídico, psicossocial, entre outros. Exemplos como esse evidenciam que as “Respostas de políticas públicas aos desafios das migrações e do refúgio devem ser: interdisciplinares, integradas, contextualizadas, capazes de reconhecer e assumir a complexidade que o tema requer, sem simplismos” (LUSSI, 2015, p. 142).

Além da dificuldade de acesso à informação em relação aos auxílios, os que têm conhecimento, às vezes, apresentam resistência em bucar esses serviços, por se sentirem fracassados, especialmente pela situação confortável que tinha no seu país. Vemos um exemplo disso no relato do E5: “nunca recebi auxílios, porque sempre tive vergonha de perguntar”.

Peres (2020, p. 109), apresenta exemplos de iniciativas de universidades em prol do acolhimento de estudantes migrantes, como a Campanha “Recomeços são possíveis”, da UFPR, visando conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância do acolhimento. A ação

[...] também inclui informações sobre a universidade, visita aos campi, informações sobre a elaboração de resumos, artigos científicos e outras atividades referentes à vida acadêmica; e, ainda, o curso de Formação e Capacitação em Direitos Humanos, visando sensibilizar os servidores. Essas ações podem servir de inspiração para as outras universidades [...]. (PERES, 2020, p. 115).

A exemplo das universidades citadas, a UFRR também poderia promover ações que proporcionem a sensibilização e a conscientização da comunidade acadêmica para o acolhimento desses estudantes, por meio de momentos de discussão e reflexão acerca das questões que envolvem sua realidade cotidiana. A formação continuada dos professores para lidar com esses estudantes também seria muito relevante, como forma de se adaptarem melhor a esse contexto desafiador.

5.2.1.4.1. O dilema entre estudar e sobreviver

A incompatibilidade entre o horário do curso com o trabalho foi mais um desafio enfrentado pelos participantes da pesquisa. No momento da inscrição, alguns que escolheram o curso por causa do horário informado no edital tiveram a surpresa da mudança do turno; outros não observaram no edital o horário em que o curso funcionaria, porque naquele momento eles estavam interessados em ingressar em um curso superior e imaginavam que seriam disponibilizados meios para que eles se mantivessem.

O turno de funcionamento dos cursos afetou sobremaneira o desempenho dos estudantes e a continuidade do curso. E8 disse que está pensando em estudar em outra faculdade à noite, pois não pode perder tempo e está se atrasando muito por causa do trabalho: “Eu estou preocupada e triste, porque não quero me atrasar mais, mas não posso deixar meu trabalho. Desse jeito eu vou me formar em 2030”. O que foi corroborado por E7, que lamentou o fato de ter que cursar poucas disciplinas, por causa do trabalho. O turno do curso dela era vespertino/noturno, mas foi alterado para diurno.

Durante o ensino remoto, para alguns era mais fácil conciliar trabalho e estudo, mesmo com algumas dificuldades. Mas, com o retorno das aulas presenciais, eles alegaram que precisavam faltar muito e até trancar as disciplinas, cujos horários são inconciliáveis com o horário de trabalho.

Para além do problema de horário, a falta de dinheiro para o pagamento de transporte coletivo também impede que alguns se dirijam à UFRR. Mesmo os que conseguiram um trabalho mais estável têm dificuldade, porque os salários são baixos. É o caso do E3, que apontou os dois maiores complicadores para a permanência no curso: o problema de choque de horário entre a faculdade e o trabalho e a falta de dinheiro para o transporte. “O dinheiro mal dá para pagar as despesas de casa, e eu não consegui o benefício do transporte”. Problemas como os relatados poderiam ser solucionados com ações que levassem em conta as peculiaridades desse público, previstas na Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR.

Os que já possuem nível superior, realizado em seu país de origem, pela dificuldade em revalidar seus diplomas, devido à burocracia e ao alto custo (que também vai na contramão do que determina a Lei nº 9.474/1997), buscam no ensino superior do Brasil a chance de conseguir exercer a profissão e um melhor rendimento.

O horário de funcionamento dos cursos é predominantemente diurno, sendo essa uma questão fundante da universidade como um todo e que afeta todos os estudantes, demonstrando um fundamento de princípio elitista mais grave do que qualquer forma de preconceito. E que pode ser revisto pela instituição, caso decida tornar prática o discurso explicitado em seus documentos.

5.2.1.4.2. Contexto pandêmico

A pandemia da covid-19 impactou significativamente o desempenho e a permanência dos estudantes na UFRR. Ela evidenciou condições de desigualdade já existentes na universidade, que ficaram mais visíveis e escancararam a situação vulnerável: falta de acesso a computador, a dados móveis, à alimentação etc. O restaurante universitário parou de funcionar e muitos não tinham o que comer.

Foram muitos os sofrimentos e privações que todos passamos: perda de familiares, isolamento social, afastamento de amigos e familiares, o desemprego e a diminuição da renda, as sequelas físicas e psicológicas consequentes da covid-19. Durante esse período, quando muitos perderam o emprego, também ficaram sem auxílio, o que dificultou a permanência no curso. Constata-se isso com o fato de a maioria não tendo cursado os semestres 2020.1 e 2020.2, os do início da pandemia.

Nos dois anos de pandemia e de ensino remoto, esses estudantes sentiram-se esquecidos. Nenhum setor ficou responsável por acompanhá-los. E, no retorno das aulas presenciais, não se teve conhecimento de nenhuma avaliação ou monitoramento para saber quantos continuam e o por que da evasão de quase 60% deles. Coube a alguns professores e colegas sensíveis à situação dos estudantes desempenhar o trabalho de suporte. De acordo com alguns estudantes, há professores que foram pacientes e compreensivos, apoiando-os muito, o que foi crucial para que não desistissem. Para Santos (2004, p. 69):

Nas sociedades multinacionais e pluriculturais, onde o racismo, assumido ou não, é um fato, as discriminações raciais ou étnicas devem ser confrontadas enquanto tal com programas de ação afirmativa (cotas e outras medidas) que devem visar, não só o acesso, como também o acompanhamento, sobretudo durante os primeiros anos onde são por vezes altas as taxas de abandono.

Esse acompanhamento poderia ter sido estabelecido na Resolução que criou o programa, durante a discussão do projeto, a partir de um maior diálogo entre os setores, quando cada um definiria em que poderia colaborar e em que deveria se adequar para dar mais apoio para o ingresso, a permanência e a aprendizagem/sucesso dos estudantes.

E8 foi de férias para a Venezuela ver o pai e quando estava lá começou a pandemia. Com a fronteira fechada, não conseguiu voltar e teve que trancar o curso, porque a internet era ruim e também porque tinha que trabalhar muito para se sustentar, tendo que se afastar dos estudos por três semestres. Quando a fronteira foi reaberta, não pôde voltar, porque não tinha condições financeiras suficientes e teve vergonha de falar da sua situação para os colegas e professores; diferente do E9, que também passou por dificuldades, mas buscou ajuda e não precisou atrasar o andamento do curso. E8 destacou que agora percebe que, se tivesse buscado ajuda das pessoas certas, não precisaria ter trancado o curso e atrasado a conclusão.

Merece destaque a iniciativa da instituição de oferecer auxílio digital aos estudantes durante a pandemia. Os que conseguiram acessar esse benefício comentaram que foi graças a ele que conseguiram estudar no ensino remoto, pois alguns não tinham nem celular nem dados móveis. Todavia, nem todos tiveram conhecimento dessa política.

Ao analisar os documentos institucionais e buscando informações diretamente nos setores responsáveis, não se observou, na UFRR, políticas que incentivem o comportamento de inclusão desses estudantes entre os profissionais que atuam nos seus diferentes espaços.

Nos Planos de Desenvolvimento Institucional da UFRR-PDI-UFRR (2011-2016, 2016-2020 e 2021-2025), não se verifica nenhuma ação mais robusta em que se demonstre a preocupação com o acolhimento do migrante durante o seu processo de ingresso até a conclusão de curso. Nesses planos, praticamente nenhuma ação direcionada aos estudantes internacionais foi encontrada, com exceção de algumas muito pontuais, como vagas na residência universitária, entretanto, de acordo com informações da PRAE, apenas um haitiano goza desse benefício. No aspecto linguístico, existe a iniciativa de tradução da página da UFRR para outras línguas, de modo a contemplar esse público, mas que ainda não foi introduzida na prática. Além dessas, há uma ação de responsabilidade da PRAE para elaboração e implementação de uma política de inclusão, que, até o momento, também não foi executada. No plano vigente (PDI 2021-2025), indiferente à atual situação migratória da Venezuela, que traz consequências para o estado de Roraima, só se verifica uma ação relacionada a essa população: expandir a internacionalização da UFRR. Portanto, não se materializa nos planos a preocupação com o papel social da instituição em relação a essa parcela da população internacional.

CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

Neste estudo, buscamos compreender os desafios e trajetórias de estudantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade, no processo de inclusão educacional, nos cursos de graduação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Iniciamos trazendo um breve histórico sobre a migração, que é o pano de fundo desta pesquisa; fizemos alguns apontamentos sobre a educação, destacando pontos desde o surgimento da educação formal, cujo objetivo era a dominação, a reprodução dos conhecimentos e dos interesses da classe dominante, bem como, da manutenção do sistema, cujas práticas são observadas ainda hoje; passando pelo papel de movimentos sociais, na luta pela democratização do ensino, e das instituições de ensino superior, mais especificamente, da UFRR, na constituição de políticas que promovam a inclusão educacional do estudante internacional refugiado ou em situação de vulnerabilidade.

A pesquisa sobre as políticas educacionais inclusivas evidenciou que a legislação avançou, graças aos ativismos de vários movimentos sociais. Pudemos observar que, a partir da luta encabeçada por diversos segmentos da sociedade, muitas políticas inclusivas foram aprovadas, entretanto essa inclusão ainda se restringe basicamente à aceitação e tolerância à existência desses indivíduos, ou seja, essas políticas ainda não se efetivaram em sua plenitude, nem se adequaram às novas configurações sociais e culturais.

Constatou-se, com esta pesquisa, que a UFRR deu um passo importante na inclusão dos refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade, com a aprovação da Resolução nº 007/2018-CEPE/UFRR, entretanto, além da simplificação do acesso, outro passo deveria ter sido dado: um maior diálogo entre os setores, buscando discutir como eles poderiam colaborar (em particular e em conjunto) e em que deveriam se adequar, para a promoção de ações diferenciadas, visando à permanência e ao efetivo sucesso desses estudantes, que não dispõem de condições financeiras suficientes que possibilitem a sua manutenção econômica, enquanto estudam. Foi essa dificuldade que fez com que muitos deles se afastassem da universidade, por dois, três semestres, atrasando o término do curso e adiando o sonho de poder competir com mais igualdade de condições no mercado de trabalho; ou acarretando, na maioria dos casos, que desistissem do sonho. Uma política de auxílios específica para os estudantes venezuelanos, como vemos exemplos em outras instituições conveniadas com a CSVM, teria sido importante para contornar essa situação.

Os horários de aulas dos cursos, dos quais só um é noturno, foi um grande complicador da continuidade desses estudantes na UFRR. Por mais que eles tivessem o sonho e o desejo de

estudar, a sobrevivência vem em primeiro lugar. Assim, eles precisavam trabalhar, diga-se de passagem, em atividades precárias e por um salário muito inferior aos pagos aos brasileiros que desempenham as mesmas funções, para terem uma vida minimamente digna, com condições de, pelo menos, levar alimento para casa.

A falta de clareza sobre qual setor seria responsável por ofertar a disciplina de português (que devia ser obrigatória para os estudantes) também foi um dificultador, pois a disciplina não foi ofertada, e muitos não conseguiram sequer cursar a disciplina de Português Instrumental como optativa. Desse modo, o processo de inclusão nas turmas foi traumático, pois muitos não entendiam o que os professores falavam, mas tinham vergonha de perguntar. Muitos também não se manifestavam ou não procuravam tirar dúvidas, por receio de serem ridicularizados por não saberem falar bem a língua portuguesa, o que configurou uma inclusão excludente.

Em suma, dificuldades relacionadas ao idioma; ausência de recepção e de orientação em relação à estrutura e organização da UFRR, especialmente no que diz respeito aos benefícios que poderiam ser reivindicados, como auxílios, aproveitamento de disciplinas, atendimento médico e psicológico; falta de um setor para acompanhamento específico nas dificuldades acadêmicas, entre outros problemas, afetaram sobremaneira a trajetória desses estudantes. Esse quadro evidencia que o acesso/permanência/sucesso no ensino superior está longe de ser um direito plenamente garantido aos refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade.

Os avanços conquistados não devem ser desconsiderados, entretanto, não há como negar que muito ainda precisa ser feito para que as barreiras sejam derrubadas. O novo Acordo de Cooperação com o ACNUR, assinado no início de 2022, para funcionamento da CSVM, que estava desativada desde 2019, pode ser uma oportunidade para que esse quadro se altere e a instituição adote medidas que visem à permanência e aprendizagem/sucesso dessas minorias e que outras vagas possam ser ofertadas, visto que o processo está suspenso por decisão judicial, podendo ter seu prosseguimento em um futuro próximo.

Quanto a nós, profissionais (professores e gestores) da educação, não temos mais o direito de cruzar os braços, aguardando que a sociedade primeiro faça a sua parte e só depois façamos a nossa; nós não podemos esperar que as mudanças venham do sistema, pois cada um de nós é parte desse sistema que apontamos como se fosse algo estranho a nós, como se não fizessemos parte dessa engrenagem. Assim, em vez de criticarmos o sistema, no qual todos estamos inseridos, nós devemos, por meio de um olhar crítico, buscar não ser meros reprodutores de modelos arcaicos e conservadores, afinal em determinados momentos também nos comportamos como preconceituosos, excludentes, opressores; mas refletir sobre o que estamos fazendo ou podemos fazer para nos transformar e, conseqüentemente, transformá-lo.

A educação é dever da família, do Estado e da sociedade, portanto, enquanto cidadãos, nós também precisamos assumir o nosso lugar nesse processo, procurando derrubar os muros do preconceito, da indiferença e da intolerância, para que todas as pessoas tenham seus direitos garantidos. Devemos questionar, desconfiar, suspeitar, problematizar e, mais importante, ser agentes de transformação do nosso meio. Devemos, sobretudo, incessantemente, buscar construir uma escola onde ninguém é deixado para trás, onde o centro de tudo é a relação, o diálogo, a escuta, onde todos possam ser vistos como pessoas.

Não nos cabe mais esperar motivação externa, o nosso entusiasmo deve vir de dentro, do desejo de contribuir com uma sociedade melhor. Cada um precisa ter consciência do seu papel, da sua responsabilidade. Nesse sentido, o esforço deve ser diário, insistente, repetitivo. Não é fácil, mas, com certeza, vale muito a pena. Cabe a nós nos perguntarmos: Que diferença nós fazemos ou queremos fazer? Que contribuição estamos dando, enquanto gestores, educadores, cidadãos, para ajudar a romper com as barreiras da intolerância e do preconceito, na busca por uma sociedade mais justa e plural?

Precisamos nos abrir para aprender mais sobre o outro, saber lidar com o diferente, aceitar e reconhecer a sua cultura, pois não existe uma cultura superior ou inferior à outra, mas culturas diferentes; não existem “modelos” certos ou errados. Somos todos feitos de histórias, aprendizados, memórias, o que nos torna, ao mesmo tempo, semelhantes e únicos, universais e singulares, tão iguais e tão diferentes um do outro. No cruzamento de identidades, estamos em permanente renovação, tanto nos transformamos como contribuimos para a transformação do outro. Logo, precisamos ter coragem de lutar para transformar para melhor a realidade que nos rodeia, a fim de que o mundo possa ser transformado e seja um mundo bem melhor para todos.

Esperamos que esta pesquisa contribua para que as instituições de ensino superior, em particular a UFRR, possam reavaliar suas políticas de inclusão de migrantes internacionais e se disponham a transformar essas políticas em ações efetivas que venham contribuir não só para o acesso, mas para a permanência e a aprendizagem/sucesso desses estudantes. Esperamos também que essas práticas sejam estendidas às demais minorias.

Considerando que esta investigação teve que ser finalizada (devido ao prazo para conclusão do mestrado), enquanto os estudantes ainda estão retornando efetivamente ao ensino presencial, as nossas inferências se deram basicamente em relação ao período em que eles estavam no ensino remoto. Pesquisas futuras poderão nos mostrar se a UFRR fez o seu “dever de casa” e se os estudantes refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade conseguiram realmente ter sucesso na sua acadêmica.

A iniciativa do reitor da UFRR de fazer seu pronunciamento em Libras na cerimônia de

colação de grau dos formandos dos cursos de graduação do semestre 2022.1, como forma de homenagear os estudantes e professores com deficiência auditiva, foi, sem dúvida, uma importante sinalização da intenção da UFRR de encarar o grande desafio de fazer com que os direitos dos estudantes, independente de raça, cor, etnia, deficiência, gênero, sejam mais plenamente efetivados. Em seu discurso, em que enfatizou que “é bonito falar em inclusão, mas é muito difícil incluir”, o reitor sugeriu que “Precisamos pensar nisso”. Eu ousou acrescentar: Precisamos agir nisso!

Considerando que incluir é muito mais do que possibilitar o acesso a vagas, é fundamental que ações que visem minimizar as desigualdades sejam urgentemente efetivadas, reconhecendo as diferenças como oportunidades de novos caminhos, novas perspectivas, numa busca incansável pela prática pedagógica libertadora, tão defendida por Paulo Freire.

Não se trata aqui de apontar “erros” nas tomadas de decisões da instituição, mas de buscar compreender o processo histórico e seus condicionantes e refletir sobre o que pode ser feito para que prossigamos avançando nesse processo.

É incontestável que as políticas da UFRR para o acesso de migrantes internacionais são importantes, no processo de reconstrução de suas vidas e de melhor inserção no mercado de trabalho e na sociedade, à medida que assumem o papel de oferecer formas mais efetivas de proporcionar direitos que são garantidos a todos. Entretanto, mais do que isso, é necessário um trabalho de conscientização de toda a comunidade universitária, gestores, professores, técnicos-administrativos e estudantes, de modo que não se garanta apenas o acesso a esses desiguais, mas que se lute contra a sua exclusão, colaborando para a criação de políticas e práticas inclusivas de valorização do “outro”, pois o que se observa é uma luta incansável travada por esses estudantes contra os que insistem em não aceitar o diferente, o que está fora do padrão ditado pela sociedade, do certo e do errado, do bom e do ruim, do superior e do inferior.

Em conferência proferida na UFRR, em 2021, o professor doutor Valdo Barcelos, da Universidade Federal de Santa Maria, destacou que Roraima é um verdadeiro laboratório, um lugar privilegiado para se trabalhar e compreender questões ligadas à migração. Nós temos muito a desenvolver, construir e ensinar, pela abundância de desafios concretos, especialmente com a situação da vizinha Venezuela; e a UFRR tem um papel muito importante nesse aspecto. Podemos não apenas seguir o exemplo das universidades que têm trabalhado de forma comprometida para a inclusão dos migrantes e refugiados, mas estabelecer mecanismos e práticas inovadoras nesse sentido, até e inclusive por sermos em Roraima, uma ampla maioria, migrantes desse imenso país Brasil. Como foi manifestado por uma de nossas entrevistadas sobre seu direito de estar aqui: todos nós temos o direito de estar aqui por sermos humanos.

Para finalizar este texto, que trata, em última análise, do direito à inclusão, consideramos pertinente trazer uma reflexão da juíza federal Raquel Domingues do Amaral²², que deve servir para que cada um de nós reflita sobre o seu papel na valorização dos direitos já conquistados, inclusive os dos migrantes, e, sobretudo, na luta para que não haja retrocesso, uma vez que, para desfrutarmos desses direitos, o sangue de muitos foi derramado.

Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens?

Sentem o seu cheiro?

Os direitos são feitos de suor, de sangue, de carne humana apodrecida nos campos de batalha,
queimada em fogueiras!

Quando abro a Constituição no artigo quinto, além dos signos, dos enunciados vertidos em
linguagem jurídica, sinto cheiro de sangue velho!

Vejo cabeças rolando de guilhotinas, jovens mutilados, mulheres ardendo nas chamas das
fogueiras! Ouço o grito enlouquecido dos empalados

Vejo africanos convulsionando nos porões dos navios negreiros

Ouço o gemido das mulheres indígenas violentadas.

Os direitos são feitos de fluido vital!

Pra se fazer o direito mais elementar, a liberdade, gastou-se séculos e milhares de vidas foram
tragadas, foram moídas na máquina de se fazer direitos, a revolução

Tu achavas que os direitos foram feitos pelos janotas que têm assento nos parlamentos e
tribunais?

Engana-te! O direito é feito com a carne do povo!

Quando se revoga um direito, desperdiça-se milhares de vidas...

Os governantes que usurpam direitos, como abutres, alimentam-se dos restos mortais de todos
aqueles que morreram para se converterem em direitos!

Quando se concretiza um direito, meus jovens, eterniza-se essas milhares vidas!

Quando concretizamos direitos, damos um sentido à tragédia humana e à nossa própria
existência!

O direito e a arte são as únicas evidências de que a odisséia terrena teve algum significado!

(AMARAL, 2018).

²² AMARAL, R. Do. Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens? *GNN*, 25 fev. 2018. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/justica/sabem-do-que-sao-feitos-os-direitos-meus-jovens/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

REFERÊNCIAS

- ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Declaração de Cartagena**. Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: problemas jurídicos e humanitários. Cartagena: 1984. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **“Refugiados” e “Migrantes”**: perguntas frequentes. 22 mar. 2016. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Global Trends: Forced displacement in 2021**. Copenhagen: UNHCR, 2022. Disponível em: <https://www.unhcr.org/publications/brochures/62a9d1494/global-trends-report-2021.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **ACNUR atualiza dados sobre pessoas refugiadas na Ucrânia para refletir movimentos recentes**. 10 jun. 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/10/acnur-atualiza-dados-sobre-pessoas-refugiadas-na-ucrania-para-refletir-movimentos-recentes/#:~:text=De%20acordo%20com%20novos%20dados,e%20depois%20seguiram%20em%20frente>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS; ONU MULHERES; UNFPA – FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Oportunidades e desafios à integração local de pessoas de origem venezuelana interiorizadas no Brasil durante a pandemia de covid-19**. Brasília, DF: 2022. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/pesquisa-move-se/relatorio_completo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.
- ALMEIDA, D. H.; DINIS, G. M. **Relatório Situacional Brasil**: tráfico de pessoas em fluxos migratórios mistos em especial de venezuelanos. [S.l.]: UNODC – Human Trafficking and Migrant Smuggling Section. Escritório das Nações Unidas, 2021. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/Topics_TIP/Publicacoes/Relatorio_Situacional_Brasil_T4T.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ARAGÃO, T.; SANTI, V. Somos migrantes: o uso das redes sociais na produção midiática alternativa sobre a migração venezuelana. **Aturá – Revista Panamazônica de Comunicação**, Palmas, v. 2, n. 1, p. 131-156, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/view/4627/12534>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São

Paulo: Editora Moderna, 1993.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Educação Especial**: temas atuais. Marília: Marília Publicações, 2000. p. 1-10.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, L. S.; KUMADA, K. M. O. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetininga, v. 8, e021029, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/113>. Acesso em: 20 maio 2021.

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

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto, 2003.

BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, C. F. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961. Promulga a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d50215.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 70.946, de 7 de agosto de 1972. Promulga o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 1972. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D70946.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 7.364, de 12 de setembro de 1985. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Federal de Roraima, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7364-12-setembro-1985-356589-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 98.127, de 8 de setembro de 1989. Dispõe sobre a instituição da Universidade Federal de Roraima, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 set. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D98127.htm#:~:text=DECRETO%20No%2098.127%2C%20DE,suas%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20previstas%20no%20art. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: em 18 jan. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRAZ, E. S. **Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269832/1/Braz_EvodiadeSouza_M.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: 7 anos de descumprimento. Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da lei 13.005/2014**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo: 2021. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco_PNE2021_RelatorioCompleto_VF.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

CAMPOS, Marden Barbosa. Migração. In: CAVALCANTI, L. *et al.* (orgs.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília, DF: Editora UnB, 2017. p. 455-453.

CARARO, A.; SOUZA, D. P. **Valentes: histórias de pessoas refugiadas no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação PerseuAbramo, 2000. (Coleção História do Povo Brasileiro).

CHAUÍ, M. A universidade brasileira sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>.

CNS – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Brsilia, DF: CNS, 2012. Disponível em: (VER LINK). Acesso em: 12 jan. 2021.

CORTINA, A. **Aporofobia**: a aversão ao pobre – um desafio para a democracia. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

ECO, H. **Migração e intolerância**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

EGAS, J. A solidariedade com os refugiados começa com todos nós. *In*: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (coords.). **Migrações venezuelanas**. Campinas: NEPO; UNICAMP, 2018. p. 31-37.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. S. A. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. **Educere – Revista da Educação da UNIPAR**, v. 4, n. 2, p. 103-115, 2004.

FERNANDÉZ, A. P. Venezuela entre la hegemonía y la contra-hegemonía (una lectura contextual para comprender una complejidad socio-histórica). **Textos e Debates**, Boa Vista, n. 32, p. 175-198, 2019. <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v1i32.5697>.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado Da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2022.

FERREIRA DE FARIA, P. M. *et al.* Inclusão no ensino superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 27, p. e35389, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35389. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35389>. Acesso em: 14 maio 2022.

FGV – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS; DAPP – DIRETORIA DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **A economia de Roraima e o fluxo venezuelano**: evidências e subsídios para políticas públicas. Rio de Janeiro: FGV; DAPP, 2020. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/02/FGV-DAPP-2020-A-economia-de-Roraima-e-o-fluxo-venezuelano_compressed.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Acesso em: 18 set. 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. *In*: 11^o SÉMINAIRE DE INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE) DROIT À L'ÉDUCATION: SOLUTION À TOUS LES PROBLÈMES OU PROBLÈME SANS SOLUTION?, 11., 2005, Sion. **Annales** [...]. Sion: IDE, p. 1-11, 18 au 22 oct. 2005.

Disponível em:

https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 2013, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18. Disponível em:

https://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: 2006. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 mar. 2021.

GODOY, G. G. **Asilo e hospitalidade**: sujeitos, política e ética do encontro. 2016. 298 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GOMES, J. B. B. **Ações afirmativas e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HUMAN RIGHTS WATCH. **O êxodo venezuelano**: a necessidade de uma resposta regional a uma crise migratória sem precedentes. [S.l.]: 4 set. 2018. Disponível em:

<https://www.hrw.org/pt/report/2018/09/03/322039>. Acesso em: 10 nov. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em:

<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros>. Acesso em: 15 fev. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema de Contas Regionais**. Tabelas. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9054-contas-regionais-do-brasil.html?edicao=32177&t=resultados>. Acesso em: 15 fev. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/boa-vista/panorama>. Acesso em: 15 fev. 2021.

IMDH – INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. **Glossário**. Brasília, DF: IMDH, 2014.

IMDH – INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. **Migrações, Refúgio e Apatridia**: guia para comunicadores. 1. ed. Brasília, DF: IMDH, 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

LEAL, J. R.; LIMA, A. M. Concepção pedagógica da DCN e da BNCC: algumas reflexões (im)pertinentes. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 29-49, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2021e74467>. Acesso em: 11 fev. 2022.

LOPES, M. C. Marketing da inclusão: a exclusão. *In*: FÁVERO, A.; DALBOSCO, C.; MARCON, T. (orgs.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 207-218.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUSSI, C. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 136-144, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564D20140014>. Acesso em: 10 out. 2021.

MAGALHÃES, E.; SIEMS, M. E. R. Retratos de quem escolheu a vida. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e40298, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40298?articlesBySimilarityPage=5>. Acesso em: 13 out. 2021.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/manzinibauru2004.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MELO, H. P.; MARQUES, T. C. N. Imigrantes portugueses no Brasil a partir dos recenseamentos populacionais do século XX: um estudo exploratório de gênero. **Gênero**, Niterói, v. 9, n. 1, p. 69-88, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, F. A. M. A escola e a reprodução da ideologia para o trabalho. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 180-189, 2018. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/320>. Acesso em: 7 mar. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva, Jeane Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NEVES, C. Mais 109 mil imigrantes obtiveram a autorização de residência em 2021. **Diário de Notícias**, 5 jan. 2022. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/mais-109-mil-imigrantes-em-2021-pais-volta-aos-numeros-pre-pandemia-14461498.html>. Acesso em: 5 maio 2022.

OIM – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário sobre migração**. Genebra: OIM, 2009. n. 22. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

OIM – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Informe sobre las migraciones en el mundo 2022**. Genebra: OIM, 2022. Disponível em: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>. Acesso em: 5 maio 2022.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13655.004>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OLIVEIRA, J. V. Atravessar fronteiras e transpor barreiras: desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima – Brasil. **Desidades – Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 30, p. 124-141, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/46014>. Acesso em: 20 out. 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Dinâmicas migratórias na Amazônia Contemporânea**. 1. ed. São Carlos: Editora Scienza, 2016.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/documentosdireitoshumanos.php>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

PAIVA, A. R.; GONÇALVES, A. G. P. Operação Acolhida: entre a militarização e a assistência social. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, Rio Grande, v. 13, n. 26, p. 164-181, 2021.

PAPA FRANCISCO. **Carta encíclica “Laudato si” sobre o cuidado da casa comum**. 2015. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/NFC-Carta-Enciclica-laudato-si.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PATARRA, N. L. O Brasil: país de imigração? **Revista Eletrônica e-metropolis**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 9, p. 6-18, 2012.

PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, 2017. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248/6507>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PINHEIRO, C. M. **O fórum nacional em defesa da escola pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124369/000838519.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 set. 2021.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, 2008.

PROVIN, P. Políticas de inclusão e seus impactos na escola. *In*: KLEIN, R. R.; PROVIN, P. (orgs.). **Inclusão e educação: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2015. p. 27-40.

PROVIN, P.; KLEIN, R. R. Especificidades da inclusão: possibilidades para o trabalho pedagógico. *In*: KLEIN, R. R.; PROVIN, P. (orgs.). **Inclusão e educação: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2015. p. 41-95.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo: CERVE/FFLCH/USP, 1983.

R4V – PLATAFORMA DE COORDINACIÓN INTERAGENCIAL PARA REFUGIADOS Y MIGRANTES. **Refugiados y migrantes de Venezuela**.

Disponível em: <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>. Acesso em: 10 set. 2022.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem e xenofobia. *In*: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 93.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.
- RODRIGUES, F. Migração transfronteiriça na Venezuela. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 197-208, 2006. Dossiê Migração. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000200015>.
- RORAIMA (Estado). JUSTIÇA FEDERAL DA 1ª REGIÃO – 4ª Vara da Sessão Judiciária do Estado de Roraima. **Processo nº 1003775-84.2019.4.01.4200** – Suspensão do processo seletivo para ingresso de refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade da UFRR. Boa Vista: 2022.
- SALA, J. B. *et al* (org.). **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: Universidades e pessoas refugiadas**. São Bernardo do Campo: Universidade Federal do ABC, 2020.
- SALVADOR, A. C. O papel protagonista do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) nas políticas afirmativas: a experiência da educação superior brasileira. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 45, p. 211-223, 2020. <https://doi.org/10.12957/rep.2020.47229>.
- SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 421-447, 2007. <https://doi.org/10.21573/vol23n32007.19141>.
- SANTOS, B. S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. *In*: SANTOS, B. S. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.
- SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano X, n. 57, p. 8-16, 2007.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, set. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SCARELI, G. Os cadernos de anotações de Guimarães Rosa e de Eduardo Coutinho: algumas aproximações com a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e71304>.

SIEMS, M. E. R. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva**. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3479>. Acesso em: 10 out. 2021.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. Educação em Roraima: institucionalização escolar de 1943 a 2001. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 243-265, 2017. <http://dx.doi.org/10.5380/rhhe.v1i2.50778>.

SILVA, J. C. J. **Imigração ilegal e o direito internacional**. 2009. 112 p. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional) – Programa de Pós-Graduação em Direito Internacional, Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/71/1/Joao%20Carlos%20Silva.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SILVA, J. C. J. Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41., 2017, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 2017. p. 1-22.

SILVA, J. C. J. Venezuelanos no Brasil e o atendimento humanitário. *In*: JUBILUT, L. L. *et al.* (orgs.). **Direitos Humanos e vulnerabilidade e o Direito Humanitário**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019. p. 823-845.

SILVA, J. C. J. Pequenas vidas migrantes: a Educação como fator de integração. **Zero-a-seis**, Florianópolis, 23, n. 43, p. 967-982, 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e73456>.

SILVA, J. C. J. **O ACNUR antes e depois da Operação Acolhida**: uma análise à luz da resposta humanitária brasileira. Brasília, DF: Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), 2022. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/06/ACNUR-Brasil-Antes_e_depois_da_Operacao_Acolhida-1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

SILVA, J. C. J.; BAENINGER, R. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 29, n. 63, p. 123-139, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006308>.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículos**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade e diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, S. **Narrativas imigrantes: tramas comunicacionais e tensões da imigração haitiana em Joinville/SC (2010-2016)**. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2019. file:///D:/Usuarios/Downloads/tese_sdesouza_2019.pdf. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira. 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

SZERMETA, I. S. O. **O processo de integração dos refugiados na comunidade anfitriã: estudo com migrantes venezuelanos**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-19032020-122358/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

UFRR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Resolução nº 003/2011-CUni, de 30 de junho de 2011**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI / 2011-2016. Boa Vista: Conselho Universitário, 2011. Disponível em: <https://ufr.br/conselhos/documentos/category/231-resolucoes-2017>. Acesso em: 20 set. 2020.

UFRR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Resolução nº 001/2017-CUni, de 30 de junho de 2011**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI / 2016-2020. Boa Vista: Conselho Universitário, 2017a. Disponível em: <https://ufr.br/conselhos/documentos/category/231-resolucoes-2017>. Acesso em: 20 set. 2020.

UFRR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Termo de parceria**. Firmado entre a Universidade Federal de Roraima – UFRR e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR, para criação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, para criação/manutenção da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Boa Vista: 2017b.

UFRR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Resolução nº 007/2018-CEPE, de 28 de junho de 2018**. Estabelece o Programa de Acesso à Educação Superior da UFRR para solicitantes de refúgio, refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade, revoga a Resolução nº 005/2008 – CEPE, e dá outras providências. Boa Vista: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2018a. Disponível em: <https://ufr.br/conselhos/downloads/category/251-resolucoes-2018>. Acesso em: 20 set. 2020.

UFRR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Decisão nº 013/2018-CEPE, de 28 de agosto de 2018**. Recomenda a aprovação da resolução de Políticas Linguísticas no âmbito da UFRR. Boa Vista: UFRR, 2018b. Disponível em: <https://ufr.br/conselhos/downloads/category/248-decisoes-2018>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UFRR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Edital nº 053/2019-CPV**. Oferece vagas para candidatos solicitantes de refúgio, refugiados e imigrantes em situação de

vulnerabilidade, com validade para o ingresso em 2019.2. Boa Vista: 2019a. Disponível em: <https://ufrr.br/cpv/editais/category/113-refugiados-imigrantes-2019-2>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UFRR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Edital nº 072/2019-CPV, de 1 julho de 2019**. Divulgar a Classificação Oficial do Vestibular Refugiados/Imigrantes 2019.2. [...]. Boa Vista: 2019b. Disponível em: <https://ufrr.br/cpv/editais/category/113-refugiados-imigrantes-2019-2>. Acesso em: 20 set. 2020.

UFRR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Edital nº 082/2019-CPV**. Oferece vagas para candidatos solicitantes de refúgio, refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade, conforme disponibilidade descrita no Quadro I – Quadro de Vagas, com validade para o ingresso em 2020.1. Boa Vista: 2019c. Disponível em <https://ufrr.br/cpv/editais/category/118-refugiados-imigrantes-2020-1>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UFRR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Resolução nº 049/2021-CUni, de 30 de dezembro de 2021**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) 2021 a 2025 e dá outras providências. Boa Vista: Conselho Universitário. Boa Vista: 2021a. Disponível em: https://ufrr.br/caps/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=24&Itemid=293. Acesso em: 20 set. 2020.

UFRR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Acordo de Cooperação Técnica n 06/2021**. Celebrado entre a Universidade Federal de Roraima – UFRR e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR, para criação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Boa Vista: 2021b.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 jul. 2020.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 18 jan. 2021.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. *In*: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. (orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. p. 11-28.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, São Paulo, v. 20, p. 121-135, 2011.

REFERÊNCIAS – Dissertações e Teses consultadas

- ALMEIDA, R. A. S. **O aluno estrangeiro e a universidade brasileira**: evidências de um ciclo virtuoso: uma análise de experiências da UnB. 2019. 179 p. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-graduação em Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38156/1/2019_Rog%c3%a9rioAlvesdeSouzaAlmeida.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.
- BERTOLDO, J. **Fronteiras da igualdade**: direito à educação superior para imigrantes e refugiados(as) na UFSM. 2020. 165 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20892/DIS_PPGDIREITO_2020_BERTOLDO_JAQUELINE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2021.
- FERREIRA, R. S. **Estudantes estrangeiros no Brasil**: migrações, informação e produção de diferença. 2017. 291 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/940/1/TESE%20RUBENS%20FERREIRA%20PPGCI%20IBICT%20UFRJ%202017.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.
- FRANCISCO, C. R. **Trajetórias em diáspora**: a experiência de universitárias haitianas de Belo Horizonte. 2019. 168 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33021/1/Dissertacao%20Camila%20R%20Francisco%20-%20versao%20final%20%282%29.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.
- LANGA, E. N. B. **Diáspora africana em Fortaleza no século XXI**: ressignificações identitárias de estudantes imigrantes. 2016. 563 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21801/1/2016_tese_enblanga.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.
- LOURENÇO, I. V. R. **“Filhos da África na UFRR”**: vivências e experiências dos estudantes PEC-G. 2016. 96 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016. Disponível em: http://www.btdt.ufr.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=359. Acesso em: 10 jun. 2020.
- OLIVEIRA, E. F. **Mobilidade internacional discente**: perfis e motivações do estudante estrangeiro na UFMG. 2018. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5TJTD/1/eber_f_oliveira__disserta__o_mestrado__final.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.
- PEDROSA, R. S. **O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação**: (re)construção de

identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da educação superior no Instituto Federal do Ceará. 2019. 384 p. Dissertação (Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/30240/1/2018_dis_rdaspedrosa.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

PERES, L. B. **O processo de inclusão de refugiados e imigrantes nos cursos de graduação das universidades federais da região Sul do Brasil: conexões entre migrações e desenvolvimento.** 2020. 130 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 2020. Disponível em:

https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/5378/1/DISSERTACAO__FINAL_luise_bittencourt_peres__1__1_.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

RODRIGUES, C. V. **“Nunca vai ser suficiente pra mim”:** língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná. 2019. 134 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/66431/R%20-%20D%20-%20CAROLINE%20VIEIRA%20RODRIGUES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2021.

RUANO, B. P. **Programa Reingresso-UFPR:** aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados – ações de acolhimento. 2019. 432 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/67641/R%20-%20T%20-%20BRUNA%20PUPATTO%20RUANO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, A. G. S. **A cooperação brasileira em educação:** estudantes convênio dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. 2015. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em:

https://ri.ufmt.br/bitstream/1/143/1/DISS_2015_%c3%81urea%20Gardeni%20Souza%20da%20Silva.pdf Acesso em: 10 set. 2021.

SOUSA, A. **O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação na Universidade Federal da Bahia:** percepção dos estudantes PEC-G oriundos de Países de Língua Oficial Portuguesa – anos 2009-2013. 2015. 117 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18444/1/VERS%c3%83O%20DIGITAL%20Alzira%20Dias%20de%20Sousa-PPGEISU-UFBA-2015.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SOUZA, F. S. F. **Acolhimento e integração dos estudantes internacionais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.** 2019. 140 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) –

Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40472/1/2019_dis_fsfdesouza.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

TALAYER, C. A. L. **Imigrantes e refugiados na perspectiva da Política Nacional de Extensão Universitária**: estudo de caso de um projeto de extensão em uma instituição federal de ensino superior. 2017. 148 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6332/Carlos%20Alberto%20Lima%20Talayer_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2021. Acesso em: 10 set. 2021. Acesso em: 10 set. 2021.

TROITINHO, B. R. **“O caminho certo é a escola, é nossa porta de saída”**: perspectivas e trajetórias de haitianos na UFSM. 2019. 118 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17432/DIS_PPGCS_2019_TROITINHO_BRUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2021.

APÊNDICES

Apêndice A: Quadros de Dissertações e Teses

Quadro 13. Dissertações

ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	METODOLOGIA
2015	O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação na Universidade Federal da Bahia: percepção dos estudantes PEC-G oriundos de países de língua oficial portuguesa – anos 2009-2013.	Alzira Sousa	Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade/ UFBA	Abordagem qualitativa e a escolha do estudo de caso como método da pesquisa; coleta dos dados: análise documental e o instrumento de coleta por meio de entrevistas.
	A cooperação brasileira em educação: estudantes convênio dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.	Áurea Gardeni Sousa da Silva	Educação/ UFMT	Pesquisa qualitativa, sendo a entrevista em profundidade a principal técnica de coleta de dados.
2016	“Filhos da África na UFRR”: vivências e experiências dos estudantes PEC-G.	Izaulina Videira Ramos Lourenço	Sociedade e Fronteiras/ UFRR	Procedimento etnográfico – observações e entrevistas abertas, sendo feito um levantamento bibliográfico das referências teóricas, as quais serviram como fundamentos para os fenômenos observados durante a pesquisa.
2017	Imigrantes e refugiados na perspectiva da Política Nacional de Extensão Universitária: estudo de caso de um projeto de extensão em uma instituição federal de ensino superior.	Carlos Alberto Lima Talayer	Gestão Educacional/ UFMT	Revisão de literatura sobre artigos, teses e dissertações que discutem essa temática, além da análise de resoluções e leis sobre educação dos imigrantes nas universidades públicas brasileiras.
2018	Mobilidade internacional discente: perfis e motivações do estudante estrangeiro na UFMG.	Eber Feliciano de Oliveira	Conhecimento e Inclusão Social em Educação/ UFMG	Percurso metodológico composto de duas frentes de trabalho, uma de cunho quantitativo e outra de natureza qualitativa: 1- Levantamento e tratamento de dados sobre a evolução da mobilidade internacional, extraídos dos bancos <i>on-line</i> da UNESCO e da OCDE; além de dados da Diretoria de Relações Internacionais e do Departamento de Registro e Controle

				Acadêmico, da UFMG; 2-Coleta de dados primários por meio da aplicação de um questionário e da realização de entrevistas.
	O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação: (re)construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da educação superior no Instituto Federal do Ceará.	Ricardo da Silva Pedrosa	Avaliação de políticas públicas/UFC	Pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica e exploratória, com observação e coleta de relatos de 9 estudantes do PEC-G/IFCE. A técnica de análise das informações coletadas foi: Análise de Conteúdo a Análise do Discurso bakhtiniano.
2019	“O caminho certo é a escola, é nossa porta de saída”: perspectivas e trajetórias de haitianos na UFSM.	Bruna Ribeiro Troitinho	Ciências Sociais/UFSM	Estudo etnográfico; entrevistas semiestruturadas.
	Trajetórias em diáspora: a experiência de universitárias haitianas de Belo Horizonte.	Camila Rodrigues Francis	Psicologia/UFG	Pesquisa qualitativa; observação participante, pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas.
	“Nunca vai ser suficiente pra mim”: língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná.	Caroline Vieira Rodrigues	Letras/UFPR	Pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico; procedimento de geração de dados diários de campos, relatos informais e entrevistas semiestruturadas.
	Acolhimento e integração dos estudantes internacionais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.	Francisca Sidma Ferreira de Souza	Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior/UFC	Análises bibliográfica e documental e aplicação de questionário a discentes internacionais da UNILAB.
	O aluno estrangeiro e a universidade brasileira: evidências de um ciclo virtuoso: uma análise de experiências da UnB.	Rogério Alves de Souza Almeida	Economia/UNB	Pesquisa quanti-quali, a partir de dados relativos ao período 1991 a 2017, análise de respostas a um questionário e do conteúdo de diálogos em entrevistas e conversas.
Fronteiras da igualdade: direito à educação superior para imigrantes e refugiados(as) na UFSM.	Jaqueline Bertoldo	Direito/UFSM	Proposta dusseliana do método analítico; entrevistas semiestruturadas com estudantes imigrantes e refugiados(as) de	

				diferentes nacionalidades e cursos de graduação.
2020	O processo de inclusão de refugiados e imigrantes nos cursos de graduação das universidades federais da região Sul do Brasil: conexões entre migrações e desenvolvimento	Luise Bittencourt Peres	Administração/ UNIPAMPA	Pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. O método escolhido foi o estudo de caso e o instrumento de coleta de dados a análise documental e entrevistas. Os dados foram analisados com base na Análise de conteúdo de Bardin.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Quadro 14. Teses

ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	METODOLOGIA
2016	Diáspora africana em Fortaleza no século XXI: ressignificações identitárias de estudantes imigrantes.	Ercílio Neves Brandão Langa	Sociologia/ UFC	A metodologia foi inspirada em Magnani (2002), em estudos sobre a cidade e a etnografia, explorando as possibilidades da última como um método inerente à Antropologia, para melhor compreensão do espaço urbano, sua dinâmica cultural e formas de sociabilidade das grandes cidades contemporâneas.
2017	Estudantes estrangeiros no Brasil: migrações, informação e produção de diferença.	Rubens da Silva Ferreira	Ciência da Informação/UFRJ	Estudo etnográfico nas modalidades multi-situada e virtual, envolvendo a recolha de dados multivariados por meio de questionário online, entrevistas e observação de 9 comunidades virtuais estrangeiros de países africanos, sul-americanos, centro-americano e europeus.
2019	Programa Reingresso-UFPR: aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados – ações de acolhimento.	Bruna Pupatto Ruano	Letras/ UFPR	Pesquisa qualitativa orientada pela metodologia da pesquisa-ação. Sob o ponto de vista epistemológico, desenvolve-se na área da Linguística Aplicada Indisciplinar.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

APÊNDICE B - Guión para entrevista semiestructurada

Investigación: Desafíos y trayectorias de migrantes venezolanos refugiados o vulnerables, en proceso de inclusión educativa, en carreras de grado de la Universidad Federal de Roraima (UFRR)

1- Datos personales y socioeconómicos

Nombre:

Género: () f; () m; () no declarado.

Fecha de nacimiento:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Definición en relación a raza/etnia: () negro; () blanco; () marrón; () amarillo (asiático); () indígena/etnia: () otra raza/etnia:

Estado civil: () casado(a); () soltero(a); () unión estable; () separado(a)/divorciado(a); () viudo(a); () otro estado:

Si está casado o con pareja, ¿cuál es su nacionalidad?

¿Tiene hijos? () sí; () no. - Si tiene, ¿Cuántos?:

¿Dónde nacieron los niños?

¿Cuál es su profesión?

¿Cuál es su religión?:

Vive con: () padres y/o hermanos; () cónyuge y/o hijos; () familiares; () amigos(as); () solo; () otros:

Si no vive con su familia, ¿con qué frecuencia visita a sus familiares?

La casa en la que vive es: () propia; () alquilada; () proporcionada; () otros:

¿cuántas personas trabajan en la casa en la que vive?

¿Trabajas? () sí; () no.

En caso afirmativo, ¿en que y a qué hora?

¿Cuál es el idioma principal que usa para comunicarse: en casa; en el trabajo; en la Universidad?

¿Donde vivías (ciudad/estado) antes de venir a Brasil?

¿Con quién vivías? () padres y/o hermanos; () cónyuge y/o hijos; () familiares; () amigos(as); () solo; () otras personas.

¿Cual era su ocupación antes de venir a Brasi?: () estudiaba; () trabajaba; () estudiaba y trabajaba; () ayudaba en casa.

Si es así, ¿en qué?

Si no, ¿quién mantenía la casa?

¿Dónde cursó la educación básica?

Si en Brasil: () regular; () EJA.

2- Preguntas sobre migración y experiencias en Brasil

Se enteró de Brasil por: () familia; () conocidos(as)/amigos(as); () televisión; () turismo/excursión; () internet; () otras maneras.

¿En qué mes y año viajaste a Brasil?

¿Cuál fue el medio de desplazamiento? () avión; () autobús; () vehículo propio; () otro medio.

El desplazamiento fue con: () recursos propios; () ayuda de familiares; () ayuda de amigos(as); () otro medio.

¿Por qué migraste? _

¿Por qué razones eligió Brasil para migrar?

Antes de venir a Brasil, ¿pasó algún tiempo en otros países? () sí; () no.

Si es así, ¿cuál(es)? _

¿Has pensado alguna vez en volver a tu país o emigrar a otro? () sí; () no.

Se es así, ¿Por qué/Cuál?

¿Tenías familiares y/o amigos(as)/conocidos en Brasil? () sí; () no

Si es así, ¿fuiste a vivir con ellos? () sí; () no () sí; () no. Quién?

Si no, ¿dónde vivías? () casa alquilada () casa propia () villa () otro local:

¿Qué expectativas tenías en relación a Brasil?

¿Se cumplieron las expectativas que tenías?

¿Tienes muchos(as) amigos(as) en Brasil?

¿Son tus amigos(as) venezolanos(as), brasileños(as) o de otros países?

En dificultades económicas o problemas de salud, ¿dónde busca apoyo: () familiares; () amigos(as); () vecinos(as) (); iglesia; () ONGs; () otros; () no tengo a nadie a quien recurrir.

¿Cuáles son las principales diferencias que identifica entre la cultura brasileña y venezolana?

¿Cómo lidias con estas diferencias?

¿Alguna vez te has sentido irrespetado(a), agredido(a) o discriminado(a) por ser “extranjero(a)”? () sí () no. - En caso afirmativo, presente un ejemplo.

¿Conoce las leyes relativas a los migrantes en Brasil? Si es así, ¿qué sabes?

3- Preguntas sobre admisión y permanencia en UFRR

¿Qué te llevó a estudiar en la UFRR?

¿Cuál es tu curso y cuál fue el motivo de la elección?

¿Tuviste dificultad para rendir el examen de ingreso? () sí; () no. - ¿Si es así, cuál?

¿Cómo fue tu recepción en la UFRR?

Uno de los requisitos para continuar el curso, según el Aviso Público 053/19-CPV, era “realizar, por lo menos durante 01 (un) semestre, una disciplina de portugués instrumental (o equivalente) ofrecido por la UFRR”. ¿Se ofreció este curso o materia? () sí; () no.

¿Has pensado en darte de baja del curso? () sí; () no. Si es así, ¿cuáles son las razones?

¿O qué favorece tu permanencia en el curso?

¿Qué le dificulta mantenerse en el curso?

Hable de sus relaciones sociales con la comunidad académica (alumno-alumno, alumno-profesor, alumno-técnico administrativo).

¿Alguna vez te has sentido irrespetado(a), agredido(a) o discriminado(a) por ser “extranjero(a)” en la UFRR? () sí; () no.

En caso afirmativo, ¿por quién? (con compañeros, profesores, técnicos- administrativos)?

Presente un ejemplo:

¿Cómo le gustaría que fueran las relaciones en el entorno académico (con compañeros, profesores, técnicos-administrativos)? _____

¿Te beneficias de alguna ayuda estudiantil ofrecida por la UFRR? () sí; () no.

¿Cuál(es)? () subsidio de alimentación; () subsidio de transporte; () beca de investigación; () beca de trabajo; () otra ayuda

¿Recibe alguna ayuda estudiantil de otra institución? () sí; () no.

Si es así, ¿quién?

¿Qué actividades desarrolladas por los profesores facilitan tu aprendizaje?

¿Qué actividades desarrolladas por los profesores dificultan tu aprendizaje?

¿Cómo evalúa las discusiones sobre inclusión y diversidad en la UFRR?

La mayor parte de tu vida académica se desarrolló a través de la enseñanza a distancia, debido a la pandemia del coronavirus. ¿La universidad/departamento te animó a continuar el curso? () sí; () no.

Se es así,, ¿de que forma?

¿Qué esperas lograr después de completar el curso?

Si desea comentar sobre algo que no fue tratado, no dude en.

ANEXOS

Anexo A: Comprovante de envio e de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres HumanosUNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Inclusão educacional de migrantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade, nos termos da Resolução 07/18, nos cursos de graduação da Universidade Federal de Roraima (UFRR): desafios e trajetórias

Pesquisador: Edna Paula Marcelino Magalhães

Versão: 1

CAAE: 54435221.7.0000.5302

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO AJURI DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 146506/2021

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO AJURI DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA

Informamos que o projeto Inclusão educacional de migrantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade, nos termos da Resolução 07/18, nos cursos de graduação da Universidade Federal de Roraima (UFRR): desafios e trajetórias que tem como pesquisador responsável Edna Paula Marcelino Magalhães, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Roraima - UFRR em 17/12/2021 às 07:52.

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA**- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Inclusão educacional de migrantes venezuelanos refugiados ou em situação de vulnerabilidade, nos termos da Resolução 07/18, nos cursos de graduação da Universidade Federal de Roraima (UFRR): desafios e trajetórias

Pesquisador Responsável: Edna Paula Marcelino Magalhães

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54435221.7.0000.5302

Submetido em: 09/12/2021

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO AJURI DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO AJURI DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1870522

Anexo B: Formulario de consentimiento informado

Se le invita a participar en la investigación “Inclusión educativa de migrantes venezolanos refugiados o en situación de vulnerabilidad en cursos de pregrado de la Universidad Federal de Roraima (UFRR): desafíos y trayectorias”, a cargo de las investigadoras: Edna Paula Marcelino Magalhães (maestría) y Maria Edith Romano Siems (profesora responsable de la supervisión). La invitación fue dirigida a él por su condición de estudiante de pregrado venezolano en la UFRR.

Este documento presenta a continuación toda la información necesaria sobre la investigación que se está llevando a cabo. Tu participación es muy importante para nosotros, pero si dejas de colaborar en algún momento, no te ocasionará ningún daño.

I) Esta es una investigación de la Maestría en Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Roraima - UFRR.

II) El objetivo de este estudio es: Comprender cómo se desarrolla la trayectoria académica de los migrantes venezolanos refugiados o en situación de vulnerabilidad, en los términos de la Resolución 07/18, en los cursos de pregrado de la UFRR.

III) Su participación en esta investigación será voluntaria, consistente en contestar un cuestionario semiestructurado, con preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple, vía plataforma de encuentro online. No está obligado a responder a las preguntas y se le garantiza la libertad de retirarse; no responder a ninguna pregunta que se considere inconveniente; o interrumpir la colaboración de investigación, cuando lo desee, sin necesidad de explicación y sin ningún perjuicio.

IV) El principal beneficio relacionado con su participación será contribuir para que la UFRR reevalúe sus políticas de inclusión de migrantes internacionales y piense en nuevas y más efectivas formas de inclusión.

V) El principal riesgo relacionado con su participación será la vergüenza al hablar de su vida, incluso a menudo confidencial, por temor a violar la confidencialidad y el anonimato, debido a la divulgación de datos. De esta forma, se garantizará la confidencialidad, la privacidad y la protección de la imagen, así como la orientación sobre el acceso a profesionales calificados. Para minimizar el riesgo, las entrevistas serán individuales, los datos se mantendrán confidenciales y la información podrá ser descartada de la investigación, si el encuestado lo solicita.

VI) Sobre el riesgo que implica la confidencialidad de los datos personales, me comprometo a minimizarlos, haciendo uso de contraseñas complejas y descargas semanales de estos datos en unidades de almacenamiento seguras, eliminándolos de la plataforma digital.

VII) No habrá remuneración ni ningún tipo de recompensa por participar en la investigación. Por tanto, tu participación será espontánea y gratuita.

VIII) Usted acepta que los resultados se publiquen en publicaciones científicas, ya que no se revelará su identificación, ya que se utilizarán nombres ficticios.

IX) Una copia de este documento permanecerá con usted.

En caso de duda sobre sus derechos como participante de esta investigación o cuestiones éticas, puede acceder a la Resolución 466/12-CONEP o comunicarse con el Comité de Ética en Investigación de la UFRR, en la dirección: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 - Aeropuerto, Campus Paricarana, CEP: 69.310-000 - Boa Vista-RR, Bloque PRPPG. Correo electrónico: coep@ufr.br; o con el investigador, en la dirección profesional: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 - Aeropuerto, Campus Paricarana, CEP: 69.310-000 - Boa Vista-RR, Edificio Unidad de Salud, sala SIASS; o por teléfono: 95-98122-0642 / 99124-7599; o correo electrónico: ednammagalhaes@hotmail.com.

Investigadora

Declaro que entiendo los objetivos, riesgos y beneficios de mi participación en la investigación y acepto participar.

Boa Vista, _____ de _____ de 2021.

Participante de la encuesta