



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS - PPGSOF

YVES DE CARVALHO SOUZEDO

**A VISÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO
ACOLHIMENTO E INSERÇÃO DE MIGRANTES VENEZUELANOS NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE RORAIMA: ESTUDO DE CASOS**

Boa Vista/RR
2021

YVES DE CARVALHO SOUZEDO

**A VISÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO
ACOLHIMENTO E INSERÇÃO DE MIGRANTES VENEZUELANOS NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE RORAIMA: ESTUDO DE CASOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociedade e Fronteiras, na área de concentração multidisciplinar, na linha: Fronteiras e Processos Sócio-culturais. Sob orientação do Prof. Dr. Fábio Almeida de Carvalho

Boa Vista/RR
2021

YVES DE CARVALHO SOUZEDO

**A VISÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO
ACOLHIMENTO E INSERÇÃO DE MIGRANTES VENEZUELANOS NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE RORAIMA: ESTUDO DE CASOS**

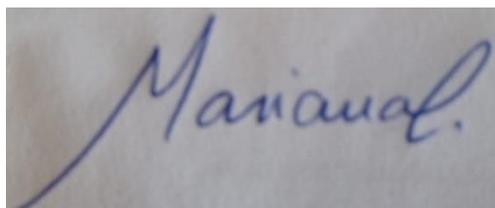
Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Fronteiras e Processos Socioculturais. Defendida em 29 de março de 2021 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Fábio de Almeida Carvalho
Orientador – PPGSOF/UFRR



Prof. Dr. Josinaldo Barboza Bezerra
Membro Externo – UERR



Prof.^a Dr.^a Mariana Cunha Pereira
Membro Interno – PPGSOF/ UFRR

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

S729v Souza, Yves de Carvalho.

A visão dos profissionais da educação no contexto do acolhimento e inserção de migrantes venezuelanos nas escolas estaduais de Roraima: estudo de casos / Yves de Carvalho Souza. – Boa Vista, 2021.
148 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Almeida de Carvalho. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras.

1 – Migração Venezuelana. 2 – Educação escolar. 3 – Escola Estadual Ana Libória. 4 – Escola Estadual Nova esperança. 5 – Escola Estadual Monteiro Lobato. I – Título. II – Carvalho, Fábio Almeida de (orientador).

CDU – 37.014:314.7(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Shirdoill Batalha de Souza - CRB-11/573 - AM

Em memória de
Irene Cummings,
Ana Soares de Carvalho
Antonio Carvalho

*Dedico este trabalho para todos aqueles
que perderam seus entes, amigos e familiares
na pandemia da Covid-19.
Meus sinceros sentimentos.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, à natureza e ao universo por permitirem que este trabalho tenha sido realizado. Para além disso, muitas pessoas foram importantes nesse processo tão rico e tão complexo que é a pesquisa científica. Sendo assim agradeço a minha família: Minha mãe Ana Célia de Carvalho, que sempre foi meu pai e minha mãe na vida. Minha irmã Laisoca e minha companheira Thais França Freire e toda a família dela que também é minha.

Agradeço também aos amigos, irmãos da vida que sempre foram de suma importância, me motivando e debatendo questões fundamentais do trabalho, entre eles: Elianete S. Gomes, Tia Dalva, Rosi Guimarães, Evelise Pieve, Thiago Attie (Chikov), Maria Helena Garcia (Caiçara), Sabrina Santander, Eder Martins, Daniel Peres, Igor Calazans, Catarina Butel. Agradeço também a Adriana e a Néia Lopes pelas constantes trocas profissionais e de conhecimentos na elaboração de trabalhos científicos e vários outros que não dá pra colocar o nome de todos aqui.

Agradeço imensamente meu orientador, amigo e parceiro da banda Spetus, Fabio Almeida de Carvalho, que me proporcionou todas as condições necessárias para a realização da pesquisa. Agradeço também a Prof^a Isabel Fonseca, que juntamente com o Fabio me convenceu de entrar no mestrado de novo, depois de uma tentativa fracassada, em um momento de total desmotivação da minha parte. Da mesma forma agradeço a Prof^a Fabíola C. A. de Carvalho pela contribuição constante com minhas produções e também profissionalmente.

Agradeço muito também aos professores e professoras, doutores(as) que participaram da realização deste trabalho desde o início, dentre eles a Prof^a Altiya Barbosa da Silva (na minha opinião a melhor professora da geografia da UFRR), amiga e que me deu inúmeras contribuições muito importantes teóricas para a pesquisa. O Prof^o Josinaldo Barboza com qual venho compartilhando conhecimentos e experiências já há algum tempo em um contato muito rico e produtivo, assim como outros professores da UERR, como Haroldo, Gladys, Lúcio, Marcelo e Osvaldo. Além dos outros professores da banca como as professoras Mariana Pereira Cunha e Maria Luiza Fernandes.

Agradeço aos professores, funcionários e alunos das Escolas Estaduais, Nova Esperança, Ana Libória e Monteiro Lobato em especial a Célia (magrela), Áurea Faustino, Adriana, Fabiana, Tainá, Eliz, Keila, Lenira, Livia e Moisés. Agradeço igualmente aos professores e funcionários do PPGSOF-UFRR, em especial para a Simone e o George que me

aguentaram correndo atrás deles em diversos momentos e sempre foram incríveis. Agradeço a CAPES e a PRPPG da UFRR, uma vez que sem essas instituições esta pesquisa não seria realizada.

Agradeço a todos os companheiros da turma de 2019 do PPGSOF, turma incrível, com imensa gana pela ciência e conhecimento, onde em nosso contato pudemos participar de inúmeros debates calorosos e vivos, Caobe, Amanda, Walliane, Sylvia, Militza, Sammuel, Marcelo, Francisco, Marinete, Maria, Elysson, Emílio, Débora, George, Renata vocês são demais!

Por fim agradeço a todos aqueles que quando entrei no mestrado pela primeira vez e não concluí, foram extremamente antiéticos me usando como exemplo negativo e usando meu nome em piadas e discursos de ódio. A dedicação de vocês em me difamar me deu forças pra continuar, agradeço!

EPÍGRAFE

Exaltação de Aninha (O professor)

Cora Coralina

Professor, “sois o sal da terra e a luz do mundo”.
Sem vós tudo seria baço e a terra escura.
Professor, faze de tua cadeira,
a cátedra de um mestre.
Se souberes elevar teu magistério,
ele te elevará à magnificência.
Tu és um jovem, sê, com o tempo e competência,
um excelente mestre.

Meu jovem Professor, quem mais ensina e quem mais aprende?
O professor ou o aluno?
De quem maior responsabilidade na classe,
do professor ou do aluno?
Professor, sê um mestre. Há uma diferença sutil
entre este e aquele.
Este leciona e vai prestes a outros afazeres.
Aquele mestreia e ajuda seus discípulos.
O professor tem uma tabela a que se apega.
O mestre excede a qualquer tabela e é sempre um mestre.

Feliz é o professor que aprende ensinando.
A criatura humana pode ter qualidades e faculdades.
Podemos aperfeiçoar as duas.
A mais importante faculdade de quem ensina
é a sua ascendência sobre a classe
Ascendência é uma irradiação magnética, dominadora
que se impõe sem palavras ou gestos,
sem criar atritos, ordem e aproveitamento.
É uma força sensível que emana da personalidade
e a faz querida e respeitada, aceita.
Pode ser consciente, pode ser desenvolvida na escola,
no lar, no trabalho e na sociedade.
Um poder condutor sobre o auditório, filhos, dependentes, alunos.
É tranqüila e atuante. É um alto comando obscuro
e sempre presente. É a marca dos líderes.

RESUMO

O estado de Roraima passa por um momento singular de sua história: desde o ano de 2015, quando a ‘crise’ na Venezuela, país que faz fronteira com Roraima, se agudizou, que contingentes cada vez mais volumosos de refugiados venezuelanos fugindo da fome, da falta de emprego e de outros tantos problemas, buscaram (e continuam buscando) nesse estado da federação brasileira um lugar para viver e sobreviver perante tantas dificuldades impostas pela vida. Trata-se, portanto, de uma situação bastante desafiadora, especialmente porque, se por um lado, muitos venezuelanos vivem em situação de extrema vulnerabilidade, por outro, tem se mostrado muito limitada a capacidade das autoridades locais para fornecer respostas adequadas a esse fluxo intensivo e concentrado de migrantes. Neste contexto, a escola desempenha uma função importante: a de inserir e preparar, tanto o migrante quanto o habitante local, nessa nova dinâmica, imposta após o intenso movimento migratório. Sendo assim o principal objetivo desta pesquisa foi o de analisar como vem acontecendo a atuação da educação escolar no âmbito da inserção dos migrantes venezuelanos e a forma com que esses migrantes vem sendo inseridos e acolhidos no sistema de educação pública estadual de Roraima sob a ótica dos profissionais da educação (gestores e professores). Como objetivos específicos, pretendeu-se analisar a atuação do Estado neste contexto, bem como produzir dados sobre esta realidade, através de estudos de casos em três escolas, a Escola Estadual Ana Libória (EEAL) e a Escola Estadual Monteiro Lobato (EEML), localizadas em Boa Vista/RR e a Escola Estadual Nova Esperança (EENE), localizada na Vila Samaúma (VS), no município de Mucajaí/RR. Para lograr êxito na busca dos objetivos, empregou-se a estratégia metodológica da pesquisa qualitativa, através da realização de leituras, aplicação de questionários com perguntas objetivas e subjetivas com o corpo gestor e docente dessas escolas. Os dados da pesquisa revelaram fatores positivos, como, por exemplo, o fato de que os alunos brasileiros tendem a receber bem os alunos venezuelanos apesar de todo discurso massificante e xenófobo, recorrente no Brasil e em Roraima e também o fato de que diversos professores demonstraram em suas falas a força de vontade e o interesse dos alunos venezuelanos em aprender e se incorporar de forma mais justa na sociedade brasileira. Por outro lado vimos que grande parte dos professores não estão preparados para enfrentar a situação como deveriam, porém, ao mesmo tempo, o Estado não proporciona estruturas e equipamentos necessários para atuar neste contexto. Por fim, concluímos que a chegada dos alunos venezuelanos nas escolas de Roraima traz para a realidade um elemento novo, culturalmente diferente e igualmente virtuoso. As possibilidades de ações e práticas que podem ser desenvolvidas pela escola neste contexto são infinitas e o ambiente escolar há de se tornar mais fértil e rico. A luta pela educação pública e de qualidade é a única luta capaz de transformar a sociedade de forma profunda e a única forma de combater os retrocessos.

Palavras Chave: Migração Venezuelana; Educação escolar; Direito Humano à Educação; Escola Estadual Ana Libória; Escola Estadual Nova esperança; Escola Estadual Monteiro Lobato.

ABSTRACT

The state of Roraima is going through a unique moment in its history: since the year 2015, when the 'crisis' in Venezuela, a country bordering Roraima, has become more acute, that increasingly large numbers of Venezuelan refugees fleeing from hunger, the lack of jobs and so many other problems that plague that country, sought (and continue to seek) in this state of the Brazilian federation a place to live and survive in the face of so many difficulties imposed by life. It is, therefore, a very challenging situation, especially since, on the one hand, many Venezuelans live in a situation of extreme vulnerability, on the other hand, the capacity of local authorities to provide adequate responses to this intensive and concentrated flow of migrants has been shown to be very limited. In this context, the school plays an important role: that of inserting and preparing, both the migrant and the local inhabitant, in this new dynamic, imposed after the intense migratory movement. Thus, the main objective of this research was to analyze how school education has been taking place in the context of the insertion of Venezuelan migrants and the way in which these migrants have been inserted and welcomed in the state public education system of Roraima from the perspective of education professionals (managers and teachers). As specific objectives, it was intended to analyze the performance of the State in this context, as well as to produce data on this reality, through case studies in three schools, the Ana Libória State School (EEAL) and the Monteiro Lobato State School (EEML), located in Boa Vista / RR and the Nova Esperança State School (EENE), located in Vila Samaúma (VS), in the municipality of Mucajaí / RR. To achieve success in the pursuit of objectives, the methodological strategy of qualitative research was used, through readings, application of questionnaires with objective and subjective questions with the management and teaching staff of these schools. The research data revealed positive factors, such as, for example, the fact that Brazilian students tend to welcome Venezuelan students despite all the mass and xenophobic discourse, recurring in Brazil and Roraima and also the fact that several teachers demonstrated in their speeches the willpower and the interest of Venezuelan students in learning and incorporating themselves more fairly in Brazilian society. On the other hand, we saw that most teachers are not prepared to face the situation as they should, but at the same time, the State does not provide the necessary structures and equipment to act in this context. Finally, we conclude that the arrival of Venezuelan students in schools in Roraima brings to reality a new, culturally different and equally virtuous element. The possibilities for actions and practices that can be developed by the school in this context are endless and the school environment will become more fertile and rich. The struggle for public and quality education is the only struggle capable of profoundly transforming society and the only way to combat setbacks.

Keywords: Venezuelan Migration; Schooling; Human Right to Education; Ana Libória State School; Nova Esperança State School; Monteiro Lobato State School.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados)

ABE (Associação Brasileira de Educação)

AVSI (Associação Voluntários para o Serviço Internacional)

BV (Boa Vista/Roraima)

CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior)

CEFRR (Centro Estadual de Profissionais da Educação de Roraima)

CEB (censo escolar brasileiro)

CF88 (Constituição Federal de 1988)

CNE (Conselho Nacional de Educação)

DESC (Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais)

DH (Direitos Humanos)

DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos)

ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)

EEAL (Escola Estadual Ana Libória)

EENE (Escola Estadual Nova Esperança)

EEML (Escola Estadual Monteiro Lobato)

EM (Ensino Médio)

EF (Ensino Fundamental)

EJA (Educação de Jovens e Adultos)

FGV (Fundação Getúlio Vargas)

FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica)

G-MOVE (Projeto Geração que Move)

GEIFRON/UFRR (Grupo de Estudos Interdisciplinares de Fronteira)

IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

MEC (Ministério da Educação)

MPEN (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

MPT (Ministério Público do Trabalho)

NEPO/UNICAMP (Núcleo de Estudos da População da Universidade Estadual de Campinas/SP)

ONU (Organização das Nações Unidas)

OIM (Organização Internacional para Migrações)

PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais)

PHC (Pedagogia Histórico Crítica)

PPP (Proposta Político Pedagógica)

RFC (Reformas Francisco Campos)

SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência)

SEED/RR (Secretaria de Educação e Desportos do estado de Roraima)

SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)

SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial)

SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista/RR)

TCLE (Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento)

UERR (Universidade Estadual de Roraima)

UNE (União Nacional dos Estudantes)

UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância)

UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas)

UFRR (Universidade Federal de Roraima)

VS (Vila Samaúma)

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** – MAPA DA RELAÇÃO DA LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DOS PRINCIPAIS ABRIGOS DA OPERAÇÃO ACOLHIDA E AS ESCOLAS COM MAIOR NÚMERO DE MIGRANTES MATRICULADOS – BOA VISTA/RR (2021). 91
- FIGURA 2** – VISTA DA ENTRADA DA ESCOLA ESTADUAL NOVA ESPERANÇA NA VILA SAMAÚMA – MUCAJAÍ/RR (2020). 95
- FIGURA 3** – MOSAICO COM O MATERIAL PRODUZIDO COMO RESULTADO DO PROJETO CZ – EENE (2019). 98
- FIGURA 4** – FOTO DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO CZ PARA A COMUNIDADE – EENE (2019). 99
- FIGURA 5** – FOTO DO ENCERRAMENTO DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO CZ – EENE (2019). 99
- FIGURA 6** – ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA – BOA VISTA/RR (2020). 104
- FIGURA 7** – ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO – BOA VISTA/RR (2020). 113

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – MATRICULAS DE VENEZUELANOS POR NÍVEL DE ENSINO – RORAIMA (2019).....	90
TABELA 2 – MATRÍCULAS DE VENEZUELANOS POR MUNICÍPIO – RORAIMA (2019).	90
TABELA 3 – ESCOLAS ESTADUAIS COM MAIOR NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS – BOA VISTA/RR (2019).....	91
TABELA 4 – ESCOLAS ESTADUAIS COM MAIOR NÚMERO DE ALUNOS VENEZUELANOS MATRICULADOS – BOA VISTA/RR (2019).	92

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A REDE DE ENSINO - RORAIMA (2015 – 2019).....	88
GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS DE MIGRANTES VENEZUELANOS EM RORAIMA (2015 – 2019).	88
GRÁFICO 3 – PORCENTAGEM DOS PROFESSORES DA EEAL QUE ACREDITAM QUE A EDUCAÇÃO ESCOLAR PODE SER POSITIVAMENTE TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA PARA RORAIMA.	105
GRÁFICO 4 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À CHEGADA DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS NO QUADRO DISCENTE DA EEAL.....	106
GRÁFICO 5 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEAL COM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO E EMPENHO DOS ALUNOS VENEZUELANOS NAS AULAS.....	106
GRÁFICO 6 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DA EEAL SOBRE A EXISTÊNCIA DE CASOS DE XENOFOBIA COM ALUNOS VENEZUELANOS NA ESCOLA.	107
GRÁFICO 7 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A ATUAÇÃO DO ESTADO NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS AO ACOLHIMENTO DOS ALUNOS VENEZUELANOS NA ESCOLA.....	108
GRÁFICO 8 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEAL SOBRE DEDICAÇÃO DA GESTÃO E DOS DOCENTES PARA SUPERAR AS DIFICULDADES DECORRENTES DA CHEGADA DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS NA ESCOLA.	108
GRÁFICO 9 - AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEAL SOBRE A ACEITAÇÃO DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS POR PARTE DOS ALUNOS BRASILEIROS.	109
GRÁFICO 10 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEAL SOBRE AS MAIORES DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ELES NA HORA DE MINISTRAR AULAS PARA TURMAS COM ALUNOS VENEZUELANOS.....	109
GRÁFICO 11 – PORCENTAGEM DOS PROFESSORES DA EEML QUE ACREDITAM QUE A EDUCAÇÃO ESCOLAR PODE SER POSITIVAMENTE TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA PARA RORAIMA.	114
GRÁFICO 12 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À CHEGADA DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS NO QUADRO DISCENTE DA EEML.	114
GRÁFICO 13 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEML COM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO E EMPENHO DOS ALUNOS VENEZUELANOS NAS AULAS.....	115
GRÁFICO 14 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DA EEML SOBRE A EXISTÊNCIA DE CASOS DE XENOFOBIA COM ALUNOS VENEZUELANOS NA ESCOLA.	116

GRÁFICO 15 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEML SOBRE A ATUAÇÃO DO ESTADO NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS AO ACOLHIMENTO DOS ALUNOS VENEZUELANOS NA ESCOLA. 116

GRÁFICO 16 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEML SOBRE DEDICAÇÃO DA GESTÃO E DOS DOCENTES PARA SUPERAR AS DIFICULDADES DECORRENTES DA CHEGADA DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS NA ESCOLA..... 117

GRÁFICO 17 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEML SOBRE A ACEITAÇÃO DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS POR PARTE DOS ALUNOS BRASILEIROS. 117

GRÁFICO 18 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEML SOBRE AS MAIORES DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ELES NA HORA DE MINISTRAR AULAS PARA TURMAS COM ALUNOS VENEZUELANOS..... 118

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
3	A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	27
3.1	BREVE ANÁLISE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL.	27
3.2	O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE.	38
3.3	A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E A ATIVIDADE DOCENTE COMO POSSÍVEIS VETORES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.	46
3.3.1	Considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto da atuação escolar.....	49
4	A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO.	54
4.1	CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE MIGRAÇÃO.....	54
4.1.1	Porque as pessoas migram? Breve revisão sobre as teorias Micro e Macrosociológicas das migrações.....	57
4.1.2	Relações entre a migração venezuelana para Roraima e as Teorias macro- sociológicas.....	64
4.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	68
4.2.1	O direito humano à educação para a população migrante.....	68
4.2.2	O direito humano à educação para o migrante no Brasil: Considerações sobre teorias e práticas.....	73
4.2.3	Migração e educação no estado de Roraima.....	78
5	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO, APRESENTAÇÃO DE DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	84
5.1	DADOS SOBRE A MIGRAÇÃO VENEZUELANA E A EDUCAÇÃO EM RORAIMA.	87
5.2	A ESCOLA ESTADUAL NOVA ESPERANÇA (EENE) – MUCAJAÍ-RR (CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS).....	93
5.3	A ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA (EEAL) – BOA VISTA/RR – (CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS).....	103
5.4	A ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO (EEML) – BOA VISTA/RR – (CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS).....	112
5.5	ANÁLISE DOS DADOS APRESENTADOS.....	121
6	CONCLUSÕES	132
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICES.....	145
	APÊNDICE “A” QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM A GESTÃO.....	146
	APÊNDICE “B” QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS DOCENTES	147
	APÊNDICE “C” MODELOS DE TCLE APLICADOS.....	148

1. INTRODUÇÃO.

O estado de Roraima passa por um momento singular de sua história: desde o ano de 2015, quando a ‘crise’ na Venezuela, país que faz fronteira com Roraima, se agudizou, que contingentes cada vez mais volumosos de refugiados venezuelanos fugindo da fome, da falta de emprego e de outros tantos problemas, buscaram (e continuam buscando) nesse estado da federação brasileira um lugar para viver e sobreviver perante tantas dificuldades impostas pela vida. Nesse cenário, é importante lembrar que Roraima é o estado brasileiro com menor população e também com menor participação no Produto Interno Bruto (PIB) nacional.

Nos anos seguintes, de 2016 até 2019 (uma vez que em 2020 o fluxo diminuiu consideravelmente, por conta da pandemia da COVID-19¹ que assolou a humanidade em todos os quadrantes do planeta), essa migração forçada aumentou significativamente, acarretando inúmeros problemas para o estado. Em razão disso, foi ficando cada vez mais evidente a falta de condições locais para acolher, abrigar e oferecer alternativas de trabalho a um contingente tão expressivo de pessoas.

Trata-se, portanto, de uma situação bastante desafiadora, especialmente porque, se por um lado, muitos venezuelanos vivem em situação de extrema vulnerabilidade, por outro, tem se mostrado muito limitada a capacidade das autoridades locais para fornecer respostas adequadas a esse fluxo intensivo e concentrado de migrantes. Diante deste cenário, diversos atores não governamentais e organismos internacionais têm se mobilizado para prestar assistência aos venezuelanos (MILESI et. al., 2018).

Dentre as famílias de migrantes que aqui se encontram, muitas estão vivendo em situação de rua, em uma procura incessante por emprego e por melhores condições de vida. Outras famílias já conseguiram mitigar um pouco a condição de penúria e estão melhor instaladas pelo fato de terem chegado antes desse *boom* migratório, ou por terem parentes ou relações anteriores com o Brasil.

Como resposta a essa crise migratória sem precedentes no extremo norte da América do Sul, o governo brasileiro criou, junto com o exército brasileiro, a Operação Acolhida, com o objetivo de realizar a interiorização de famílias venezuelanas; também planejou e construiu diversos abrigos espalhados pelo estado, com o objetivo de acolher aqueles que se encontram em situação de rua. Nesse contexto, atuam também ONG’s como a Caritas, AVSI, entre

¹ A Covid-19 é um vírus que é transmitido por vias respiratórias e tem alta taxa de mortalidade. Por conta da pandemia do vírus as aulas do ano letivo de 2020 foram suspensas de modo presencial e têm acontecido de forma remota nas escolas estaduais de Roraima. Neste contexto, fomos obrigados a mudar toda a metodologia do trabalho, para construir uma metodologia em que não fossem necessários contatos presenciais.

outras, bem como organizações de acolhimento de refugiados da ONU (Organização das Nações Unidas) como a OIM (Organização Internacional para Migrações), ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância) e a UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas), entre outras organizações da sociedade civil.

Conforme se pode depreender, cada uma desses organismos cumpre funções específicas no auxílio aos migrantes:

Na ausência de uma política de gerenciamento das migrações e do refúgio no Brasil, a saída encontrada tem sido a realização de missões de apoio ao município local com distribuição de remédios, alimentos, bens de primeira necessidade, o que é feito pelo CNIg, em conjunto com outras instituições de governo e organizações não governamentais, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). A articulação entre os governos federal, estadual e municipal no intuito de criar uma política de atendimento e gestão da imigração tem sido criticada pelas implicações desses fluxos concentrados em Roraima. (FGV/DAPP, 2018, p.04)

Diante desse rápido e volumoso fluxo migratório, que teve como consequência imediata um crescente número de problemas de diversa ordem, tornou-se comum a ocorrência de episódios de xenofobia por parte da população roraimense. Trata-se, poder-se-ia dizer, do choque cultural consequente do processo de migração.

No contexto amazônico, podemos dizer que a região é historicamente formada por povos que migraram de diversos lugares do Brasil e do mundo, tal como afirma Braga (2009). Considerando essa realidade, parece plausível supor que os venezuelanos que aqui chegam devem, com o tempo, ir-se incorporando e se somando à dinâmica cultural amazônica brasileira.

Constata-se, todavia, que há um discurso populista disseminado por parte da mídia e do poder público que tenta difundir a ideia de que há uma grave crise estrutural em todos os setores da sociedade roraimense: saúde, educação, segurança pública e serviços, e que, demais, tenta, de alguma maneira, “culpar” os venezuelanos por esses problemas, com base, muitas vezes, em falas que defendem o Estado-nação e uma concepção *isolacionista*² da identidade, que coloca os migrantes venezuelanos como inimigos, gerando assim diversos episódios de xenofobia ao longo dos últimos quatro anos (FIGUEIRA, 2018).

Em outro artigo relacionado ao tema Oliveira & Lacerda (2018) fazem um estudo sobre como a mídia roraimense tem lidado com a questão e concluem, fornecendo vários exemplos, que é comum um tratamento pejorativo aos migrantes venezuelanos, bem como a

² Ver (SEN, 2006).

incitação à xenofobia, em razão de que é comum que se construa uma narrativa ofensiva, que atribui aos migrantes a causa de, senão todos, de quase todos os problemas que acometem a sociedade roraimense. Esse discurso incita o fechamento da fronteira e a expulsão desses migrantes.

Corroborando com essas ideias, Milesi (et. al., 2018, p.57) nos conta que

Na narrativa construída, nota-se a clara intenção de responsabilizar exclusivamente os venezuelanos por diversos problemas observados em Roraima, muitos dos quais têm causas estruturais e já estavam presentes antes mesmo da atual conjuntura migratória. Ao fazê-lo, os políticos locais buscam isentar-se de suas responsabilidades pela precariedade dos serviços públicos, desviando a atenção das reais causas dos problemas e utilizando os imigrantes como bode expiatório.

É fato, portanto, que existe forte sentimento xenófobo responsável por causar ainda mais dificuldades ao migrante, que já se encontra em situação bastante vulnerável. Essa situação suscita algumas questões relevantes para o entendimento desse tema e que, por isso, interessam.

Pensando como membro da sociedade roraimense, mas que não compartilha de sentimentos xenófobos em relação aos migrantes venezuelanos, dois fatos nos chamam atenção: o primeiro diz respeito ao fato de que pouco se fala sobre os venezuelanos que realizam movimento migratório para a zona rural e para outros municípios do estado, que não para a capital Boa Vista/RR. Não pretendemos aqui nos aprofundar nesse tema, mas nos interessa conhecer um pouco dessa realidade, uma vez que, de forma indireta nos relacionaremos com a questão; ao passo que o segundo tem a ver com uma realidade de que, ainda, muito pouco se fala ou se estuda, que é sobre a inserção desses migrantes no sistema educacional roraimense (tanto estadual quanto municipal), assim como também não se fala da importância que o sistema educacional tem para a inserção desses migrantes na sociedade, dando a impressão, para quem é leigo no assunto, de que tudo tem ocorrido na mais perfeita paz e harmonia.

No presente trabalho pretendemos nos aprofundar neste debate sobre como os migrantes venezuelanos estão se incorporando no sistema educacional de Roraima, mais especificamente sobre como a educação escolar pode contribuir para a adaptação do migrante venezuelano na sociedade brasileira, sobretudo do ponto de vista dos profissionais da educação (professores e gestores). Também é nosso interesse analisar como o próprio sistema educacional vem reagindo a esse cenário, mediante as práticas de alguns agentes envolvidos (professores, funcionários, gestores, Estado, governo e etc.).

Quando falamos a pouco sobre a xenofobia que os migrantes venezuelanos vêm sofrendo, não podemos acreditar que esta é a única ou até a maior dificuldade enfrentada por eles. Ao sair de seu país e vir para o Brasil, o migrante deixa pra trás toda sua vida, tanto do ponto de vista cultural, como do ponto de vista econômico e social. Mudar para um país novo, com outros costumes, outra língua, outro modo de vida é, como nos mostram Sayad (2006), Sassen (2016) e Sen (2007), uma tarefa muito difícil, tanto para os migrantes quanto para os que os recebem.

Partindo desse princípio, parece que a escola desempenha uma função importante nesse processo: a de inserir e preparar, tanto o migrante quanto o habitante local, nessa nova dinâmica, imposta após o intenso movimento migratório. No caso de Roraima, por ser um estado relativamente pequeno do ponto de vista populacional, esse grande contingente de migrantes pode causar um impacto ainda maior na sociedade; todavia, por outro lado, talvez pelo tamanho pequeno do contingente populacional, a educação escolar pode ser ainda mais efetiva na inserção desses migrantes.

Entre os anos de 2000 e 2004 houve, na cidade de São Paulo, um *boom* migratório boliviano. Nesse contexto diversos trabalhos científicos que de uma forma ou de outra buscavam analisar a relação da educação escolar com a migração foram produzidos, dentre eles encontramos a dissertação de Magalhães (2010) que, ao discutir os direitos humanos dos migrantes dentro das unidades escolares, constatou que a educação é um ponto fundamental para que - na pior das hipóteses - os migrantes tenham consciência das possibilidades e direitos na nova sociedade para a qual migraram.

Ao mesmo tempo, a autora indica diversas dificuldades e principalmente a falta de estudos e políticas públicas que promovam a inserção desses migrantes.

A universalização do direito à educação aqui é tensionada por violações de naturezas diversas e também pelo silêncio que tangencia o próprio tema – a falta de dados, de pesquisas, de visibilidade de maneira geral configuram por si só um impeditivo à realização dos direitos educativos. Para aqueles em situação irregular no país, ainda que a lei garanta esse direito, a falta de documentos ainda é um entrave tanto para entrar como para mudar ou sair da escola. A burocracia, a falta de informações e a indiferença ao fato de terem outro idioma nativo são outros muros que pareceram evidentes. Uma vez dentro da escola, o olhar sobre a aceitabilidade dessa educação trouxe elementos importantes que caracterizam um ambiente que pouco promove a aprendizagem e desafia a promoção dos direitos humanos, com relatos de preconceito, discriminação e violência (MAGALHÃES, 2010, p. 08).

Ao aprofundar a pesquisa relacionada aos alunos migrantes na cidade de São Paulo/SP encontramos um artigo de Cunha (2015), em que, ao analisar a inserção de alunos bolivianos nas escolas paulistas, o autor relata que o desafio enfrentado pelas crianças, e

mesmo pelos adultos, é o da inclusão por meio da imersão na cultura brasileira em detrimento da sua, posto que não existe uma grande comunidade que vise à preservação da cultura materna, ou mesmo escolas direcionadas neste sentido. Evidencia-se, então, nessa pesquisa que a situação vivida pelos bolivianos é traumática desde o início, tal como se pode depreender no excerto que segue:

Ou seja, além de estarem passando por um processo difícil que é a imigração, os bolivianos em São Paulo sofrem com a perda de seus costumes, por não ter condição de manter uma colônia boliviana institucionalizada no Brasil e que vise a preservação da cultura nativa, eles têm que se sujeitar a péssimas condições de vida e de trabalho, assim como sofrer por intolerância étnica (CUNHA, 2015, p. 175).

Sobre esse mesmo assunto, Oliveira (2013) enfatiza a existência de uma notável preocupação das crianças bolivianas em se sentirem brasileiros. De acordo com os resultados de sua pesquisa, é comum nas falas dos alunos migrantes o fato de eles não gostarem de serem chamados de ‘bolivianos’, insistindo em dizer que são brasileiros, afirmando que são apenas “filhos de bolivianos”. Esse tipo de situação mostra claramente que as crianças descendentes de bolivianos vivem uma espécie de negação de sua própria cultura para se sentirem incluídas em ambiente escolar brasileiro.

Em outras palavras pode-se dizer que o choque com uma cultura diferente da cultura de sua família, além do fato de não encontrar apoio e incentivo no sentido de preservação das suas raízes, causa no encontro com o outro, um impacto cultural imensurável ao migrante, sobretudo nas crianças que estão em processo de escolarização e precisam se sentir incluídas num novo território, lidando com costumes diferentes daqueles do seu povo, com destaque para a nova língua.

Nesse caso da linguagem, Magalhães (2010) nos mostra que é ao mesmo tempo uma das maiores barreiras enfrentadas pelos alunos bolivianos – uma vez que dentro de casa seus familiares também não têm esse conhecimento da língua portuguesa – mas, também é uma espécie de libertação, visto que, quando conseguem um domínio melhor da língua, eles não só passam a se inserir na nova sociedade, como também ensinam a língua aos seus parentes.

Essas questões mencionadas são relativas aos migrantes bolivianos, porém, nos servem de exemplo e nos mostram o quão é importante que se aprofunde o debate sobre a inserção dos migrantes venezuelanos no sistema de educação pública brasileiro, bem como demonstra a importância da escola neste processo de inserção, tanto para o migrante, quanto para a sociedade que o acolhe/recebe.

Sendo assim temos que o principal objetivo desta pesquisa é o de analisar como vem

acontecendo a atuação da educação escolar no âmbito da inserção dos migrantes venezuelanos e a forma com que esses migrantes vem sendo inseridos e acolhidos no sistema de educação pública estadual de Roraima, sob a ótica dos profissionais da educação (gestores e professores), envolvidos diretamente neste processo. Como objetivos específicos, pretendeu-se analisar a atuação do Estado neste contexto, bem como produzir dados sobre esta realidade, através de estudos de casos em três escolas, a Escola Estadual Ana Libória (EEAL) e a Escola Estadual Monteiro Lobato (EEML), localizadas em Boa Vista/RR e a Escola Estadual Nova Esperança (EENE), localizada na Vila Samaúma (VS)³, no município de Mucajaí/RR.

Para lograr êxito na busca dos objetivos, empregou-se a estratégia metodológica da pesquisa qualitativa, em que em um primeiro momento foi elaborado um referencial teórico que versou sobre a história da luta pela educação pública no Brasil e a consequente função social da educação e da escola, conquistada através dessas lutas. Após este momento, discutiu-se sobre a educação em contexto migratório, caracterizando o tipo de migração que ocorre com a chegada dos venezuelanos e também as ações que vem ocorrendo neste contexto. Por fim aplicamos questionários com perguntas objetivas e subjetivas com o corpo gestor e com parte do corpo docente dessas escolas, através da ferramenta *Google Formulários*.

Inicialmente pretendeu-se também aplicar questionários para alunos e realizar entrevistas presenciais com os gestores das escolas, mas, por conta da pandemia da COVID-19, foi necessária uma reformulação metodológica em que tivemos de suprimir, tanto quanto possível, o contato presencial. Deste modo, o presente trabalho partiu de uma revisão de literatura, em que abordaremos o tema da importância da educação escolar para a sociedade, bem como sobre a atuação desse tipo de educação frente a cenários de crise como a que se vive em Roraima. Em um segundo momento, aplicamos os questionários que nos forneceram informações para, na terceira etapa da pesquisa, relacionar as teorias com as práticas.

Conforme observamos nas leituras realizadas, a educação escolar é fundamental no processo de construção da sociedade. Neste sentido, conhecer a forma como ocorre a inserção e o acolhimento dos migrantes venezuelanos na escola e pela escola, pode fazer muita diferença para todos os membros da sociedade, incluindo os migrantes, uma vez que, estes, a medida em que a situação em seu país de origem não oferece possibilidade da migração de retorno, tendem a se tornarem cidadãos brasileiros com todos os seus direitos e prerrogativas.

³ Cabe ressaltar aqui que apesar de ser chamada popularmente como Vila Samaúma, o nome real de localidade é Vila Nova Esperança, esta fica dentro do Projeto de assentamento Samaúma (PA Samaúma). Todavia iremos manter o nome popular por considerar que este é mais conhecido.

A ação da escola neste contexto, acolhendo e inserindo os migrantes na sociedade de forma mais humana, pode transformar não só a vida dos migrantes, como a dos roraimenses, que poderão se integrar social e culturalmente de forma muito mais harmônica e rica com esses novos membros da sociedade.

Inicialmente, diversas questões, a nível de problemas, tais quais: Como a educação escolar ajuda a edificar a construção da sociedade nessas condições? Como isso pode ocorrer em momentos de crise? De que maneira as escolas estaduais de Roraima têm trabalhado a questão da migração venezuelana? Qual a importância da escola em situações como a que se vive em Roraima com relação à migração venezuelana? Foram o fio condutor deste processo de pesquisa.

Quando nos propusemos a desenvolver a presente pesquisa, a primeira e principal pergunta que nos veio à mente foi: Como, e de que maneira é possível contribuir para a sociedade através do trabalho de pesquisa? Sabemos que uma pesquisa científica, por mais propositiva que seja é por si só limitada, ou seja, ninguém vai salvar o mundo em uma pesquisa feita no máximo em dois anos. Entretanto, a vontade de contribuir, de fazer uma pesquisa que possa minimamente contribuir, mesmo que seja em uma escala local foi o que nos motivou.

O ano de 2006 foi meu primeiro atuando na área da educação. De lá pra cá tive a experiência de passar por diversas escolas em diferentes localidades e contextos. Contudo a experiência em escolas públicas sempre me atraiu, visto que realizei integralmente a minha formação em escolas públicas, desde o ensino básico até o superior, e agora também na pós-graduação. Quando trabalho em escolas públicas acredito que não sou somente um mero funcionário do Estado, mas acima de tudo um funcionário da comunidade, da sociedade. O sentimento de pertencimento às realidades que encontramos nessas experiências sempre nos moveu na busca de algo valioso: a educação.

Ao longo desses 14 anos de atuação docente realizamos inúmeros projetos e tentamos, de diversas formas, desenvolver métodos que possibilitassem êxito na realização do processo de ensino aprendizagem. A EENE foi uma experiência singular nessa jornada, principalmente pelo fato de ser uma escola do interior de Roraima, uma escola fundamentalmente rural com dinâmicas e relações bem distintas de outras escolas da zona urbana nas quais já atuamos. Desde o início, nossa atuação na EENE foi cercada de problemas, barreiras e dificuldades.

No caso da EEAL, um caso curioso é que inicialmente - no ano de 2019 - tínhamos o objetivo de pesquisar essa escola, por conter em seu corpo discente um grande número de

alunos migrantes. No entanto o contato que estabelecemos com a escola não nos deu confiança para seguir com a ideia de incluí-la no estudo e desistimos inicialmente da ideia. Contudo, por ironia do destino ou não, na distribuição das aulas feita pela SEED no ano letivo de 2020, fomos selecionados para ministrar aulas de geografia para o ensino médio nessa unidade escolar. Uma vez dentro da escola, trabalhando como professor foi possível construir um ambiente propício para incluir a escola na pesquisa. Já com relação a EEML também lecionamos a disciplina de geografia no ano de 2020 para todas as turmas dos 7º Ano. Por esse motivo e pelo fato de que trata-se da maior escola do estado de Roraima em número total de alunos que decidimos incluí-la na pesquisa também.

Em conjunto com essas contribuições, essa pesquisa se propõe também a fazer parte do debate científico sobre a educação em contexto migratório, uma vez que esse campo de debate ainda é muito carente de pesquisas e de teorias. Além disso, também pretendemos contribuir para o debate sobre a importância da escola e da educação na transformação da sociedade, bem como sobre a importância do desenvolvimento de projetos pedagógicos que podem atuar como um dos motores dessa transformação. Acreditamos que a educação, sobretudo na escola pública, é fundamental para o exercício pleno dos direitos humanos e para o exercício pleno da democracia.

A educação deve ser um importante vetor na transformação social e política. A educação é política por excelência e também possibilita a vida política. Nesse contexto consideramos a escola como um *locus* da educação. É através da escola que a educação científica formal acontece, bem como outras formas de educação como a educação social, o letramento, desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento motor. A escola faz parte do convívio social e da vida das pessoas, desde uma escala global até o local.

Além disso, consideramos a atuação do professor/educador como essencial para que os objetivos sociais, políticos, culturais e educacionais da escola sejam atingidos, uma vez que ele é participe dos processos que envolvem o ensino-aprendizagem. Para debater essas concepções dialogaremos com importantes autores como Freire, Gramsci e Saviani (Educação e sociedade), Antunes, Ryle, Passmore, Scheffler (metodologias e práticas de ensino e processos de ensino-aprendizagem), Libâneo (democratização da escola pública), entre outros autores que debatem a migração e também a educação em contexto migratório.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho de pesquisa pretende analisar a potencialidade da educação e da

escola como vetores de transformação social em contextos específicos locais. Por esse motivo adotaremos inicialmente o procedimento de levantamento bibliográfico sobre questões como a história da luta pela educação pública no Brasil, a educação e a escola como vetores de transformação social, a importância do projeto pedagógico como condição para a realização do ensino-aprendizagem, conceitos sobre migração e por fim sobre a condição dos migrantes venezuelanos em Roraima, casos de xenofobia e as possibilidades da escola atuar no combate a ela.

Em outro viés do trabalho pretendeu-se analisar as ações (promovidas ou não) pelo Estado, através da SEED/RR e por outras instituições e parcerias. Neste contexto foi realizado um levantamento de dados junto a diversos órgãos como o MEC (Ministério da Educação), a SEED/RR, o CEFORR (Centro de Formação de Professores do estado de Roraima) e através de estudos como os realizados pela FGV (Fundação Getúlio Vargas) e pelo NEPO/UNICAMP (Núcleo de Estudos da População da Universidade Estadual de Campinas/SP).

Em um terceiro momento aplicou-se questionários para os gestores das três escolas (com perguntas abertas e subjetivas) e para os professores das escolas EEAL e EEML (com perguntas objetivas e subjetivas) em ambos os casos aplicados através da ferramenta *Google Formulários*. No enunciado destes questionários foi elaborado um TCLE (Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento)⁴, onde aqueles que responderam, deram autorização para a publicação dos dados.

Cabe ressaltar alguns pontos importantes. O ano letivo base da pesquisa foi o de 2019, uma vez que, por conta da pandemia de COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas durante o ano letivo de 2020, impossibilitando, não só a produção de dados mais confiáveis, como também o contato direto e cotidiano de professores e gestores com alunos venezuelanos, cabendo inclusive em um momento futuro, um estudo à parte, sobre a exclusão de diversos alunos, entre eles muitos migrantes venezuelanos no processo de aulas semipresenciais instaurado pela SEED/RR em 2020.

Outro fato importante, relativo à coleta de dados e a pandemia é o de que realizamos três trabalhos de campo para a VS, na EENE, ao longo do ano de 2020, com o intuito de aplicar os questionários para o corpo docente desta escola, contudo, nas três datas em que haviam reuniões presenciais marcadas (por conta de internet insuficiente), as mesmas foram canceladas, o que nos possibilitou aplicar o questionário apenas com a gestão da escola.

⁴ A reprodução deste termo encontra-se no APÊNDICE “C” deste trabalho.

Para a apresentação dos dados da pesquisa utilizamos uma metodologia específica, partindo do princípio de que as perguntas eram as mesmas (salvo a última questão do questionário aplicado à equipe gestora da EENE), tanto no questionário aplicado aos gestores, quanto no que foi aplicado aos professores, decidiu-se então nomear as perguntas. Para a gestão⁵ foram utilizadas letras em ordem alfabética (Pergunta A, Pergunta B e etc.), já para os professores⁶ foram utilizados números (Pergunta 1, Pergunta 2 e etc.).

Sendo assim, os dados foram apresentados inicialmente de maneira individualizada e descritiva para posteriormente serem analisados de forma coletiva e relacionados com as teorias estudadas. Em nenhum momento, com nenhum entrevistado, foi divulgado o nome das pessoas. Optou-se por essa forma de apresentação das respostas, pelo fato de que não se pretende com esta pesquisa que qualquer pessoa seja prejudicada de qualquer maneira possível. Os dados apresentados foram então compilados e demonstrados de forma coletiva e genérica. Tem-se, portanto, que a presente pesquisa é um estudo de caso, que de acordo com Gil (2010) e Marconi & Lakatos (2011), caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, descritiva e analítica de caráter qualitativo.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

3.1. BREVE ANÁLISE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL.

Uma das autoras mais proeminentes no estudo da história da educação no Brasil, Otaíza Romanelli, nos conta, que decidiu estudar esse tema pela necessidade de compreender a origem de diversos problemas e dificuldades seculares e estruturais que a educação brasileira passa até os dias de hoje. Ao analisarmos sua obra, bem como a de outros autores importantes como Demerval Saviani e Maria Lúcia de Arruda Aranha (entre outros), foi possível constatar alguns pontos interessantes, relativos à conquista da escola pública e as lutas que permearam essa conquista.

Em quase toda a história do Brasil a educação se configurou como excludente e elitista, da mesma forma, as elites nunca deixaram de lutar contra a instalação de um sistema de educação que fosse totalmente público, democrático, contínuo, integrado e que almejasse a formação de todos os sujeitos, em pleno conhecimento da sua sociedade (SAVIANI, 2004).

Pode-se considerar que a história da educação no Brasil começa em 1549 com a

⁵ A reprodução das perguntas se encontra no texto do trabalho e no APÊNDICE “A”.

⁶ As perguntas se encontram no decorrer do texto e no APÊNDICE “B”.

chegada dos primeiros padres jesuítas, esses, movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, foram praticamente os únicos educadores do Brasil durante praticamente 200 anos, compreendendo uma fase que haveria de deixar marcas profundas na cultura e civilização do país. Embora tivessem fundado inúmeras escolas de ler, contar e escrever, a prioridade dos jesuítas foi sempre a escola secundária, grau do ensino onde eles organizaram uma rede de colégios de reconhecida qualidade, onde alguns dos quais chegaram até mesmo a oferecer modalidades de estudos equivalentes ao nível superior (ROMANELLI, 2002).

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 2002, p.34).

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, abriu-se uma enorme lacuna e a incipiente educação brasileira entrou em colapso. As medidas tomadas pelo Ministro de D. José I - o Marquês de Pombal – sobretudo com a instituição do Subsídio Literário (imposto criado para financiar o ensino primário), não surtiram nenhum efeito. Pombal só iniciaria a reconstrução do ensino no Brasil uma década mais tarde, provocando o retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro.

De acordo com Aranha (1996, p. 134)

Várias medidas desconexas e fragmentadas antecedem as primeiras providências mais efetivas, levadas a sério só a partir de 1772, quando é implantado o ensino público oficial. A coroa nomeia professores e estabelece planos de estudo e inspeção. O curso de humanidades, típicas do ensino jesuítico, é modificado para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas.

Esse período de descontinuidade, incerteza e um maior elitismo na educação brasileira, correspondente ao período pombalino, só iria sofrer modificações no começo do século seguinte, com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda da Família Real para o Brasil-Colônia em 1808. Neste contexto a educação e a cultura tomam um novo impulso através do surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores (como os de Medicina nos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia). Todavia, a obra educacional de D. João VI, meritória em muitos aspectos, voltou-se para as necessidades imediatas da Corte Portuguesa no Brasil (ARANHA, 1996).

A reformulação no sistema de educação no Brasil promovida com a chegada da corte portuguesa, não veio para prover as necessidades da população e sim, as aulas e cursos criados, em diversos setores, tiveram o objetivo de preencher demandas de formação profissional. Esta característica haveria de ter uma enorme influência na evolução da educação superior brasileira. Além disso, a educação implementada por D. João VI procurou, de modo geral, concentrar-se nas demandas da Corte, dando continuidade à marginalização do ensino primário (ROMANELLI, 2002).

Após a proclamação da Independência, em 1822, algumas mudanças pareciam esboçar-se em termos de política educacional. A Constituinte de 1823 associa o sufrágio universal com educação popular pela primeira vez, além de debater a criação de universidades no Brasil com várias propostas apresentadas. Como resultado desse movimento de ideias, surge o compromisso, na Constituição de 1824, em assegurar "instrução primária e gratuita a todos os cidadãos", fato esse confirmado pela Lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do Poder Público.

Contudo, esses ideais com relação a assegurar o ensino público, nunca chegaram às vias de fato. Da mesma forma, a ideia de fundação de universidades não prosperou, e o que acabou acontecendo foi a manutenção da educação profissional e utilitária, iniciada por D. João VI. Alguns anos após, foi promulgado o Ato Adicional de 1834, este, delegou às províncias a prerrogativa de legislar sobre a educação primária, fazendo com que o governo central se afastasse da responsabilidade de assegurar educação elementar para todos, comprometendo assim, em definitivo, o futuro da educação básica (ROMANELLI, 2002).

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos (ROMANELLI, 2002, p. 40).

A Constituição da República de 1891, consagrou o sistema dual de ensino e oficializou a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Desse modo, a descentralização da educação básica, instituída em 1834, foi mantida pela República, impedindo o Governo Central de assumir posição estratégica de formulação e coordenação da

política de universalização do ensino fundamental, a exemplo do que então se passava nas nações européias, nos Estados Unidos e no Japão. Em decorrência, se ampliaria ainda mais a distância entre as elites do País e as camadas sociais populares.

Saviani (2004) propõe analisar a história da educação brasileira dividindo-a em duas etapas. A primeira etapa compreende três períodos: o primeiro (1549-1759) é aquele em que predomina a pedagogia jesuítica; o segundo (1759-1827) é representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina; e o terceiro período (1827-1890) consistiu-se nas primeiras tentativas – mesmo que descontínuas e intermitentes – de dar a responsabilidade de organizar a educação ao poder público, representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias.

A segunda etapa se inicia em 1890 e corresponde à história da escola pública propriamente dita com a implantação dos grupos escolares. Nela Saviani distingue três períodos. O primeiro – impulsionado pelo ideário do iluminismo republicano – vai de 1890 a 1931 e tem como principal característica a criação das escolas primárias nos estados. O segundo vai de 1931 a 1961 e corresponde ao momento da regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador, sobretudo após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (MPEN) em 1932. O terceiro período ocorre de 1961 a 2001 e é marcado pela “unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública nas suas três instâncias: municipal, estadual e federal, e privada que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola” (SAVIANI, 2004 p.02).

Como já mencionamos anteriormente, a ascensão da república e sua conseqüente constituinte continuou com a descentralização da responsabilidade de prover a educação escolar, sendo assim coube aos estados desenvolver políticas para a efetivação de um sistema de educação (mesmo que local). O Estado de São Paulo deu início, já em 1890, a uma ampla reforma educacional, começando pela implantação do ensino graduado na Escola Normal. Em 1892 foram aprovadas as normas de organização das escolas primárias, com a implantação dos grupos escolares (REIS FILHO, 1995).

Para esses grupos escolares foram construídos prédios vistosos⁷ e, a partir de 1893, eles foram se disseminando pelo estado de São Paulo, de onde o modelo se irradiou pelos demais estados. Mas, se por um lado a organização da escola primária na forma de grupos escolares levou a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos

⁷ De acordo com Saviani (2004) esses prédios suntuosos foram construídos para rivalizar com a igreja, a câmara municipal e as mansões mais importantes tanto da capital como das principais cidades do interior.

de mesmo nível de aprendizagem, por outro, essa forma de organização escolar conduzia, também, a refinados mecanismos de seleção, fazendo com que o objetivo da implantação desse tipo de escola tivesse como objeto principal, a seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava (SOUZA, 1998).

A ideia de uma educação pública popular iria aparecer na reforma paulista de 1920, conduzida por Sampaio Dória. Essa tentativa de reforma foi a única dentre as várias reformas – estaduais, uma vez que ainda não havia universalização de um sistema educacional no Brasil – da década de 1920 que procurou resolver o problema da exclusão da classe trabalhadora com a instituição de uma escola primária que seria gratuita e obrigatória para todos e teria como objetivo, garantir a universalização da alfabetização de todas as crianças em idade escolar. Todavia, essa reforma recebeu muitas críticas e acabou não sendo plenamente implantada (NAGLE, 1974; SAVIANI, 2004).

Na década de 1920, o panorama econômico-cultural e político que se delineou após a Primeira Guerra Mundial faz o Brasil começar a se repensar. Em diversos setores, mudanças são debatidas e anunciadas. O setor educacional participa do movimento de renovação e inúmeras reformas do ensino primário são feitas em âmbito local. Surge a primeira grande geração de educadores com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, que lideram o movimento de renovação das ideias e ideais da educação, criando inclusive a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924 (ROMANELLI, 1986).

Com a chegada de Getúlio Vargas, após a Revolução de 1930, o governo cria o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, Francisco Campos – aliado de Getúlio na revolução de 1930 assume a titularidade dessa nova pasta e baixa um conjunto de seis decretos, conhecidos como Reformas Francisco Campos (RFC), abrangendo a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), os Estatutos das universidades brasileiras, a organização da universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial. Todavia o ensino primário ainda haveria de ser deixado de lado nesse momento.

Embora o ensino primário ainda não tenha sido contemplado nessas reformas, dava-se um passo importante no sentido da regulamentação, em âmbito nacional, da educação brasileira. Com efeito, o Conselho Nacional de Educação, criado pelo Decreto 19.850, constitui uma instância permanente, de jurisdição em todo o território nacional, destinada a cuidar das questões educacionais analisando-as e propondo as soluções pertinentes (SAVIANI, 2004, p. 04).

No ano de 1932 foi lançado o MPEN, resultado e coroação de mais de uma década de

luta no campo da educação. O MPEN constituiu-se como um marco, não só na luta por uma escola pública, de qualidade e para todos, mas também do ponto de vista legal, na busca da estruturação de uma nova escola, universal e inclusiva, enunciando as diretrizes fundamentais e formulando um plano de reconstrução educacional. O documento influenciou inclusive o texto da constituição de 1934. Além disso, o MPEN buscou realizar um diagnóstico da educação pública no Brasil e acabou por afirmar que todos os esforços anteriores, “sem unidade de plano” e sem “espírito de continuidade”, nunca haviam conseguido criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (MANIFESTO, 1984).

A partir de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, principalmente pelo crescimento da demanda social por educação. Esse crescimento, por sua vez, foi o resultado do crescimento demográfico e da intensificação do processo de urbanização. Contudo, apesar de grande essa expansão foi deficiente, tanto em seu aspecto quantitativo, quanto em seu aspecto qualitativo e estrutural.

No aspecto quantitativo com a falta de oferta suficiente de escolas, baixo rendimento do sistema escolar, além de discriminação social acentuada. Quanto ao aspecto estrutural, as deficiências se mostraram através da expansão de um tipo de escola que, existindo antes, já não correspondia as novas necessidades sociais e econômicas da sociedade brasileira, em vias de industrialização. Manifestou-se então uma inadequação entre o sistema educacional, de um lado, e a expansão econômica e as mudanças socioculturais por que passava a sociedade brasileira, de outro (ROMANELLI, 1986, p.15).

Esta defasagem entre educação e o desenvolvimento brasileiro vai ser a tônica das políticas para a educação após 1930. A manutenção e o aprofundamento dessa defasagem estão intimamente relacionados com as contradições políticas ocasionadas pela luta existente entre os vários setores das camadas dominantes na estrutura do poder. Durante esse período já se iniciam as lutas pela evolução da organização de um sistema educacional, batalhas essas que serão – a partir de então – constantemente travadas entre diversos setores e ideologias divergentes, porém, de uma maneira geral há uma tendência favorável às facções conservadoras.

A predominância dos interesses conservadores tornou-se responsável por duas formas de controle da expansão do ensino – o controle quantitativo – feito através de dispositivos legais que criaram uma estrutura de ensino rígida, seletiva e discriminante e – o controle qualitativo – exercido pelos dispositivos que favoreciam a expansão do ensino de tipo acadêmico e prejudicavam a expansão do ensino técnico (ROMANELLI, 1986).

Com a emergência do Estado Novo em 1937, que iria vigorar até o ano de 1945, outorga-se no país uma nova constituição autoritária, que no aspecto da educação transformou em ação supletiva o que antes era dever do Estado. Durante a ditadura de oito anos, o governo editou uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946). Esse conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, editadas de 1942 a 1946, estabeleceram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo oficial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (BITTAR & BITTAR, 2012).

A Reforma Capanema incorporou algumas reivindicações contidas no Manifesto de 1932, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, a obrigatoriedade do planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino), criou o Fundo Nacional do Ensino Primário, com a finalidade de disponibilizar recursos para o ensino primário, além de fazer referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração.

Durante esse período do Estado Novo, foram criadas várias entidades e órgãos tanto na esfera da sociedade civil, quanto no âmbito da sociedade política em função de lutas específicas vinculadas às universidades, à área da educação, ou mesmo ao movimento estudantil como a União Nacional dos Estudantes (UNE), por exemplo. Entretanto, apesar dessas novas medidas, as mudanças trouxeram ao campo da educação escolar mais descontinuidade e retrocessos do que avanços (SAVIANI, 2004).

Ao fim da ditadura de Vargas, o Brasil editou a sua quarta Constituição republicana (1946), constituição essa com tendências progressistas que consagrou os direitos e garantias individuais e assegurou a liberdade de pensamento, aproximando-se muito – sobretudo na educação – aos princípios do Manifesto de 1932, essa Constituição reafirmou o direito de todos à educação e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Todavia como nos mostram Bittar & Bittar (2012, p. 160)

Esses princípios progressistas, no entanto, não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras, ou seja, a sequência de reformas que vimos, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, pouco saía do papel. Aliás, um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras: incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática. A Constituição de 1946, por outro lado, previu, pela primeira vez, a elaboração de uma

lei específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que viria a ser aprovada apenas em 1961 (Lei nº 4024).

Os principais destaques desse período, que vai da queda do Estado Novo, em 1945, até o golpe militar de 1964 (quando se inaugura um novo período autoritário), é a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948 e o surgimento, em 1951, da atual Fundação CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), a instalação do Conselho Federal de Educação, em 1961, as diversas campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, além da expansão do ensino primário e superior. Na fase que precedeu a aprovação da LDB/61, ocorreu um admirável movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita (SAVIANI, 2004; BITTAR & BITTAR, 2012).

Após 1961, inicia-se o período que Saviani (2004) denomina como o período de *unificação legal e da concepção produtivista da escola*. Para ele esse período vai de 1961 a 2001. Sob a hegemonia das ideias novas, a década de 1960 foi fértil em experimentação educativa, sobretudo com a consolidação dos colégios de aplicação, o surgimento dos ginásios vocacionais aliados a um grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências. Contudo, nessa mesma década observa-se o declínio do ideário renovador: as experiências mencionadas se encerraram no final dos anos 60, momento em que também foram fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais a ele ligados. Após o golpe militar, consumado em primeiro de abril de 1964, todo o ensino no país foi reorientado novamente (SAVIANI, 2004).

A política educacional da ditadura militar provocou mudanças estruturais na história da escola pública brasileira. O mais interessante nesse contexto é o fato que a ditadura militar que prendeu, torturou e matou seus opositores, buscou expandir o ensino público. Para compreender esse paradoxo temos que buscar na base produtiva do modelo econômico instaurado pelos governos militares a resposta.

A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura. Sem escolas isto não seria possível. Entretanto, a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável. Pelo contrário: a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos (BITTAR & BITTAR, 2012, p. 162).

Dizendo de outra forma, se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da

maioria. A ditadura militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário que acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de Estado, editou um rol de medidas consubstanciadas, em duas reformas educacionais que mudaram a face da educação brasileira, buscando, sem modificar totalmente a LDB, ajustar a organização do ensino à nova situação.

O ajuste foi feito pelas Leis n. 5.540/68 e 5.692/71, que reformularam, respectivamente, o ensino superior e os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau. Com isso os dispositivos da LDB (Lei 4.024/61) correspondentes às bases da educação (ensino primário, médio e superior) foram revogados e substituídos pelas duas novas leis, permanecendo em vigor os primeiros títulos (Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino) que enunciavam as diretrizes da educação nacional.

A reforma educacional efetivada por essa nova legislação procurou responder a pressões opostas. No ensino superior a lei aprovada resultou de duas demandas contraditórias: a dos estudantes/professores e aquela dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar. Respondendo à primeira pressão, a lei 5.540 proclamou a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a liberdade de cátedra e elegeu a instituição universitária como forma prioritária de organização do ensino superior. Atendendo à segunda demanda, instituiu o regime de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais, os cursos de curta duração e a organização fundacional (SAVIANI, 2004).

A reforma do ensino primário e médio, com base nos princípios da integração vertical e horizontal, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração e flexibilidade chegou a uma estrutura que, em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginasial de quatro anos e um curso colegial de três anos, se definiu por um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante (SAVIANI, 2004, p. 07).

Foram instituídos e implementados, também nesse período Programas de pós-graduação que, embora concebidos segundo o espírito do projeto militar do “Brasil Grande” e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado associado-dependente, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica e para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, mesmo não sendo predominante, gerou estudos consistentes que denunciavam a sistemática da pedagogia dominante, alimentando um movimento de contra-ideologia (OLIVEIRA, 1980).

Essas correntes que foram se formando no âmbito da educação e da universidade, só

foram de fato levadas mais a sério (ao menos no papel) após o fim da ditadura, a instauração de um governo civil e a promulgação da nova Constituição Federal de 1988 (CF88), consagrou várias aspirações e conquistas, decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Dessa luta surgiu o projeto de uma nova LDB, cuja característica mais marcante foi o empenho em libertar a educação da política miúda⁸, permitindo ultrapassar as discontinuidades que marcaram a educação e as lutas pelo ensino público que sempre existiram em nossa história.

A nova LDB manteve, no ensino fundamental, a estrutura anterior, apenas alterando a nomenclatura ao substituir as denominações de ensino de 1º e 2º graus, respectivamente por ensino fundamental e médio. Esse período foi dominado pela concepção produtivista de educação. Nessa estruturação foi imperativo que a educação serviria ao mercado e seus propósitos no contexto do neoliberalismo. “É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara dos Deputados, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (SAVIANI, 2004, p. 08).

Dentre as medidas instituídas pela nova LDB que requeriam regulamentação ou a aprovação de lei específica, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE) pela sua importância no que se refere ao diagnóstico da educação no país, o estabelecimento de metas e, especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional. O novo PNE foi instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Apesar dessas mudanças promovidas pela CF88 e pela LDB, a posterior criação do Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), além da ampliação de vagas – tanto no âmbito da educação escolar quanto no âmbito da educação superior – após o processo que culminou em 2016 no impeachment da presidenta Dilma Roussef, os grupos políticos que assumiram o poder têm trabalhado no sentido de, mais uma vez, mudar todo o sistema educacional, colocando em cheque as poucas conquistas e avanços duramente conquistados na história.

Após o impeachment, o governo do presidente Michel Temer (2016 – 2018) criou novas regras para o ensino médio, lançou o “Novo Ensino Médio”, além de desvincular da

⁸ Apesar do anseio e da tentativa de se libertar a educação das discontinuidades políticas a interferência do governo impediu que esse projeto fosse adiante. Em seu lugar foi aprovada a proposta do senador Darcy Ribeiro, mais maleável aos propósitos da política governamental, que deu origem à nova LDB (Lei n. 9.394) promulgada em 20 de dezembro de 1996.

União e dos estados a obrigatoriedade de oferecer o ensino fundamental I. Fora isso, durante seu governo foi aprovado um Projeto de Emenda Constitucional (PEC), no caso a PEC 95 – também chamada popularmente de ‘PEC da morte’ – que estabeleceu um teto de gastos para a educação pelo período de vinte anos, ou seja, o pouco investimento que era feito na educação (cerca de 6% do Produto Interno Bruto - PIB) foi congelado por vinte anos, praticamente impedindo que outro grupo político (ou mesmo o seu próprio) que venha a se eleger faça investimentos maiores na educação.

A educação brasileira ainda é muito desigual e elitista e quase que em sua totalidade é voltada para o mercado e para a formação de mão de obra (seja ela de qualidade ou não). Hoje, pode-se dizer que o acesso à educação no Brasil é bem mais amplo e atinge todas as regiões do país, mas isso não significa que essa educação tenha qualidade, que seja para todos, ou que tenha um objetivo claro que não seja servir o capital.

Ao analisar a história da luta pela educação pública, de qualidade e que seja acessível para toda e qualquer pessoa no Brasil, podemos concluir duas coisas; uma é a de que a educação é a base da sociedade, uma vez que através dela aprendemos a nos comunicar, desenvolvemos técnicas, entre outros infinitos eventos, que mesmo sem que percebamos permeiam a vida e a sociedade. Porém nossa história mostra um grande processo de descontinuidade e até mesmo podemos dizer egoísmo, onde as disputas da política ‘miúda’ sempre acabam por se colocar acima da sociedade e fazem da educação um grande apanhado de experiências despóticas e autoritárias, realizadas em sua maioria sem nenhuma concepção ou fundamento que seja científico ou resultado de um amplo debate popular.

O Manifesto de 1932 é um marco na luta pela educação pública, principalmente por ser um documento que é fruto de diversas experiências e debates em diversas áreas que, acima de tudo, deixou um legado científico para diversos debates sobre educação no Brasil que ocorrem cada vez com mais notoriedade e frequência (mesmo que esses debates não necessariamente cheguem nas esferas do poder).

Todavia no exato momento em que essa pesquisa é produzida, vive-se no Brasil um momento de extrema instabilidade política, decorrente de um novo golpe de Estado que culminou com a eleição de Jair Bolsonaro, ex-militar e representante ideológico da extrema direita, sua eleição trouxe um grande temor relativo a perda dos poucos direitos já conquistados no campo da educação pública. Sua concepção ideológica ‘demoniza’ o manifesto de 1932 e seus desdobramentos intelectuais, minimiza a luta de classes no direito à educação e coloca a culpa do ‘fracasso’ da educação brasileira nos intelectuais da educação que sempre estiveram engajados na luta por uma educação universal e livre das intervenções

autoritárias, como o professor Paulo Freire, intitulado como o “Patrono da Educação Brasileira” cuja ideologia em grande parte está presente nos textos atuais regulamentadores da educação, mas cuja prática de seus ideais nunca tenha sido ‘de fato’, consumada.

Mesmo depois de uma luta que se arrasta desde o período colonial ainda passamos pelas mesmas incertezas que permeavam essa luta desde aquela época. Isso ocorre, acreditamos, principalmente porque a manutenção das elites no poder e o desenvolvimento do capital dependem exclusivamente de uma educação que seja ineficiente em formar pessoas que tenham, além da capacidade técnica de desenvolver a sociedade, a capacidade de serem seres ativos e plenos no conhecimento de sua posição social e de suas limitações e obrigações para com o ser humano e a sociedade.

Em suma, atualmente, dizer que a escola pública está mais acessível é um fato consumado, bem como os debates científicos – hoje já muito mais aprofundados e confiáveis – já encontraram as principais deficiências, dificuldades e respostas para o desenvolvimento de uma educação que efetivamente funcione, partindo do princípio já institucionalizado e legal de que a função da educação escolar não é só alfabetizar, mas dar ao educando a autonomia necessária para viver em sociedade.

O “longo século XX” nos deixa, pois, um legado ao mesmo tempo positivo e negativo. Com efeito, dispomos hoje de uma estrutura ampla e abrangente. O campo da investigação das questões educacionais avançou significativamente, impulsionado pelo desenvolvimento da pós-graduação. Com isso, temos clareza dos problemas, das deficiências e, conseqüentemente, das vias que devemos trilhar para saná-las. Se os problemas não se resolvem não é por falta de conhecimento das soluções, nem por insuficiência de recursos. O legado negativo do “longo século XX” só persistirá enquanto as forças dominantes se negarem a pôr em prática as medidas que a experiência já chancelou como sendo as apropriadas para as questões que estamos enfrentando (SAVIANI, 2004 p. 10).

3.2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE.

A luta por uma escola pública, que seja de qualidade e que possa atingir todas as pessoas não é uma luta vazia. Independente das funções sociais atribuídas à educação escolar – sejam aquelas que estão no papel, ou aquelas que de fato são exploradas – uma coisa é mister: A educação é base fundamental para a construção de uma sociedade. A educação escolar, em uma primeira análise, é o que possibilita a existência de uma sociedade de direito, regida por leis e normas comuns que determinam e limitam – até um certo ponto – a forma como as pessoas vivem ou devem viver em sociedade. Sendo assim, poderíamos partir do pressuposto de que sem educação não há possibilidade de existir uma sociedade e muito

menos uma sociedade ‘justa’, ‘igualitária’ e democrática. A própria democracia estaria em um plano ainda mais utópico se não houvesse educação acessível.

Neste tópico, iremos analisar o que dizem os registros legais e oficiais sobre a importância e a função da educação escolar na sociedade brasileira. Por outro lado, tentaremos mostrar, de forma breve, o que pensam os principais teóricos da educação sobre qual é e qual deveria ser a função da educação. Nesse debate, entre o discurso oficial e a forma como a educação é pensada e praticada existem grandes lacunas e paradoxos, todavia, acreditamos ser de extrema importância para essa pesquisa compreender a real função da educação em uma sociedade.

No contexto do migrante venezuelano que chega em Roraima queremos provar que a educação é essencial para a sua adaptação à nova cultura e à nova sociedade em que eles agora vivem. Além disso, acreditamos que a escola é essencial para o brasileiro entender melhor qual é a situação desse migrante e também para que ocorra uma interação social entre as partes, fazendo com que os preconceitos se retraiam e dando a possibilidade do migrante sair de seu nicho cultural interagindo de forma mais latente com a cultura brasileira.

O direito a educação é garantido por meio da CF88, da Lei Nº 8069/90, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei Nº 8.069/90 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Nº 9.394/96, que prioriza o acesso e a permanência do aluno na escola, objetivando a formação do usuário para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho, e sua participação social. A escola por receber uma diversidade de alunos em contextos diferentes e realidades distintas traz consigo uma gama de desafios e obstáculos que apesar de serem de alta complexidade fazem acontecer a socialização, tão necessária para a vida humana.

No texto da CF88, o artigo 205 diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Uma análise inicial desse artigo da CF88 já nos mostra que a educação não tem o objetivo de ser um fim, mas sim um meio para que a cidadania se desenvolva. Outro fato interessante é que a constituição afirma que a obrigação de fornecer a educação e fazer com que ela aconteça na prática é de toda a sociedade, ou seja, apesar da escola ser o lugar onde a educação escolar e científica acontece, cabe a sociedade lutar para que o Estado cumpra seu dever de oportunizá-la para todos de forma justa.

No ECA, que trata de questões relativas aos direitos das crianças e dos adolescentes, o texto aponta também para o direito à educação e para o dever do Estado, da família e da

sociedade para fazer isso acontecer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei no 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Esses artigos demonstrados pelo ECA e pela CF88 nos mostram a dimensão legal do direito à educação e ao acesso à mesma como direitos fundamentais. Sabemos que esses direitos não nasceram do nada, eles são reflexo e resultado de uma luta secular travada pela sociedade civil e inúmeros intelectuais e instituições que, ao longo do tempo, buscaram a consolidação dessas leis. Contudo apesar de, no momento, essas serem as leis em vigor sabemos que possíveis mudanças no cenário político – que se observarmos sempre ocorreram na história deste país – podem botar tudo a perder, inclusive com retrocessos em temas e desafios que já há muito tempo foram superados.

No caso da função social da escola para a sociedade, o dispositivo legal responsável é a LDB. Esta, conforme já observamos, passou por diversas mudanças através do tempo e mesmo agora ela continua sofrendo constantes alterações. De acordo com a LDB é função da educação:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º 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.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar,

pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei no 12.796, de 2013)
 XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Com relação à legislação referente à atuação da unidade escolar a LDB define

Art. 12º Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
 I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
 IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
 VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Já com relação à atividade do docente nesse contexto a LDB regulamenta

Art. 13º Os docentes incumbir-se-ão de:
 I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
 IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
 V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
 VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Já no caso da legislação que regulamenta o papel da educação nas unidades de ensino do Estado de Roraima, a Portaria SEED N° 2980/17 define

Art. 3o As Instituições de Ensino, inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, têm por finalidade oferecer ensino público gratuito e com qualidade, com a participação da família e da comunidade escolar, assegurando:
 I – o desenvolvimento integral do educando;
 II – a formação básica para o trabalho e para a cidadania;
 III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento reflexivo e

crítico, e da criatividade.

Com relação aos direitos e deveres dos docentes no âmbito da educação estadual a Portaria Nº2980/17 pontua

Art. 28. Constituem direitos e atribuições dos professores, além dos conferidos pela legislação específica vigente:

- I – receber tratamento condigno com a função de professor;
- II – dispor de condições adequadas ao desenvolvimento da ação educativa;
- III – participar da elaboração da Proposta Pedagógica e do Plano de Trabalho Anual do estabelecimento de ensino;
- IV – ter autonomia didático-pedagógica de ensino, observada a Proposta Pedagógica;
- V – participar de eventos pedagógicos, visando sua formação continuada;
- VI – executar as tarefas pedagógicas e de registro da vida escolar do aluno que lhe são inerentes, cumprindo os prazos fixados pela Direção do estabelecimento de ensino, para a entrega dos documentos à Secretaria;
- VII – cumprir os dias letivos e as horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VIII – responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos, estabelecendo estratégias de recuperação, quando necessário;
- IX – elaborar e executar o plano de curso das áreas de conhecimento dos componentes curriculares, de acordo com a Proposta Pedagógica;
- X – avaliar os alunos, de acordo com os critérios estabelecidos no presente Regimento Geral;
- XI – utilizar o tempo de retorno à escola para fins de formação continuada e atendimento às necessidades dos alunos;
- XII – participar de reuniões e de outras atividades escolares, sempre que convocado por uma das Coordenações ou pela Direção do estabelecimento de ensino.
- XIII – responsabilizar-se por sua formação continuada;
- XIV – atuar como Professor Representante de Turma, quando escolhido pelos alunos;
- XV – participar dos Conselhos de Classe e, quando eleito, do Conselho Escolar;
- XVI – exercer a Coordenação de Área de Conhecimento, quando escolhido por seus pares;
- XVII – participar das atividades de articulação do estabelecimento de ensino com a família e a comunidade;
- XVIII- entregar à coordenação pedagógica o plano de curso e/ou plano de aula, para fins de acompanhamento do processo de ensino e verificação do cumprimento da matriz curricular do Estado.
- XIX – entregar à Coordenação Pedagógica, no prazo máximo de dez dias após o encerramento do bimestre e do ano letivo, os resultados de avaliação de seus alunos;
- XX – cumprir os dispositivos deste Regimento Geral.

Esse conjunto de normas contidas nesses dispositivos legais nos dão o entendimento de que a escola é um local onde se visa à inserção do ser ao social, ou seja, inserir o cidadão/aluno na sociedade, por meio das relações interpessoais e coletivas que a escola propicia a fim de que este indivíduo esteja moderadamente preparado para enfrentar os conflitos presentes no cotidiano, dando-lhes uma estrutura básica de conhecimento e cultura, para poder buscar melhorias no âmbito social.

No entanto, ao analisar cuidadosamente essas leis percebe-se que há muitas contradições dentro do próprio conjunto de leis, assim como há uma enorme distância entre o que a lei diz e o que acontece na prática. Mas um fato é comum em cada um desses conjuntos de normas que regulamentam o papel e o funcionamento da escola, o fato de que a educação escolar tem por objetivo central, fazer a articulação entre a família, o educando e a sociedade.

Mesmo que esses sejam os textos oficiais que definem, objetivos, estratégias, ações, normas e organização da educação, isso não significa dizer que trata-se de um tema fechado, encerrado, cujo debate tenha se esgotado findando nesses documentos. O fato é que existem muitos debates sim que fazem parte das proposições legais sobre a educação, mas muitos outros são negligenciados por elas. Por esse motivo nos cabe conhecer um pouco do que alguns dos principais teóricos da educação no Brasil e no mundo produzem sobre o papel da educação escolar na sociedade.

Paulo Freire, um dos principais teóricos da educação no Brasil escreve praticamente em toda sua vasta obra sobre a importância da educação e da escola para a sociedade, assim como teoriza sobre o papel da escola e de seus agentes internos e suas práticas em relação à construção da sociedade. De acordo com seus estudos, a escola precisa redimensionar o seu pensar e reformular suas ações para compreender o que a comunidade escolar espera dela enquanto função social. Em sua obra Freire tenta tornar público o que de fato é a escola e a que ela se propõe, afirmando a necessidade de a escola reformular suas ações, definindo prioridades frente às diferentes exigências do contexto social em que se insere.

A escola pensada por Freire, que atua de fato no sentido de provocar transformações sociais relevantes é aquela que se preocupa com a formação dos docentes, que é capaz de trabalhar um currículo significativo e se prepara para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem. Uma escola onde a Proposta Político Pedagógica (PPP) tenha seus alicerces em uma pedagogia crítica, que seja capaz de desafiar o educando a pensar criticamente sua realidade, social, política e histórica (FREIRE, 2000).

A escola então deve trazer as mudanças desejáveis para uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto isso só será possível se a escola tiver clareza de seu currículo, da proposta pedagógica e de seu sistema de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, com compromisso e capacidade de agir e refletir sobre a realidade. Um fato interessante no pensamento de Freire é o fato de que ele acredita que a educação não é a única chave das transformações do mundo, mas as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas.

Segundo ele “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira,

senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (FREIRE, 1979, p. 30). A educação então, no que tange à sua ação frente as mudanças sociais não pode tudo, mas pode alguma coisa. A educação e a escola tem um importante papel para a sociedade humana, mas não são as únicas responsáveis pelas transformações da sociedade, muitas vezes inclusive a educação escolar se incumbem de realizar a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes, e por esse motivo atua no sentido de impedir a transformação social na qual ela está engajada (FREIRE, 1991).

Paulo Freire é enfático ao afirmar que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (1991, p. 84). Essa afirmação corrobora com suas ideias de que é necessária a realização de uma prática pedagógica não apenas ao nível da escola, mas também, da comunidade de inserção dos sujeitos, valorizando a experiência cotidiana como forma de transformação na medida em que esta se torna capaz de responder às necessidades, nas próprias especificidades culturais, resultado da vida do povo (FREIRE, 2006).

Desse modo a educação é compreendida por Freire como um instrumento democrático, que contribui para a sociedade através das vivências comunitárias dos grupos sociais, do diálogo, para formar pessoas participantes. Neste sentido, a educação e a sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo. Ele acredita em uma educação transformadora, educação para a democracia pela participação de todos, fundamentada em um ser humano livre, racional, que seja capaz de promover mudanças através do consenso entre grupos e classes sociais (FREIRE, 2006).

Desse ponto de vista a educação é uma ferramenta metodológica que traça a luta política ao sistema educativo. Contudo a educação, por si só não irá revolucionar, mas sim, se todos estiverem conscientes do compromisso pela transformação, aproximando posturas a fim de melhorar a sociedade, num consenso orientado pela autoridade. Sabe-se que a sociedade é contraditória e apresenta nela próprias situações de opressão – como, por exemplo, a situação dos migrantes venezuelanos em Roraima – reflexo de atos de injustiça marcados pelas desigualdades sociais, próprios da sociedade capitalista, o que gera, muitas vezes, um contexto de violência. Violência essa que também aparece no contexto escolar (FREIRE, 2006; 1979).

Nesse sentido, Freire acredita ser fundamental que a escola forme seres humanos capazes de transformar a sociedade, onde o fazer torna-se ação e reflexão, práxis pedagógica, caracterizada pela ação transformadora do mundo. Compreender a educação como

transformação social, pressupõe ver o ser humano, não como mero reservatório, depósito de conteúdos, mas como um sujeito construtor da própria história e em consequência, capaz de problematizar suas relações com o mundo (FREIRE, 1979).

Outro importante teórico da educação, Demerval Saviani, criou a teoria da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), ao fundamentar essa teoria Saviani considerou que a escola tinha problemas em cumprir com seus objetivos para com a sociedade. Ele detectou que a educação que forma um cidadão da forma como Paulo Freire nos mostrou só acontecia de fato para a elite. Nas escolas públicas, a ausência de políticas que garantam uma escola universal e democrática relega a escola a cumprir um papel superficial, trabalhando exclusivamente para o capital e para produzir mão-de-obra desprovida de consciência de classe e totalmente despolitizada (SAVIANI, 2008).

Para ele a educação na ordem capitalista não manifesta os reais interesses políticos, uma vez que estes permanecem ocultos em sua prática. A preocupação das elites é a manutenção desta sociedade, portanto não é permitida à classe trabalhadora o acesso a uma escola que proporcione um saber sistematizado e crítico. Todavia, Saviani afirma que o capital não pode abolir a escola, nem mesmo a apropriação do conhecimento, então o mesmo providencia ao trabalhador um saber em que ele não possa produzir, pois se o trabalhador possuir um saber sistematizado e crítico ele também será dono da força produtiva e, no capitalismo, os meios de produção são propriedade privada (SAVIANI, 2008).

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003, p. 80).

Apesar dessas considerações apontadas por Saviani, o teórico acredita na educação escolar como um espaço fundamental para a conscientização das classes, bem como para o exercício da democracia plena. Sua concepção sobre a função social da escola se assemelha muito à concepção de Paulo Freire, no entanto Saviani dá mais ênfase ao processo de reprodução capitalista, em uma visão marxista, enxergando também a escola pública como o espaço da educação da classe trabalhadora.

Outro autor importante, José Libâneo acredita que a educação é um conjunto de ações, processos, influências e estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos em sua relação ativa com o meio natural e social. Nessa concepção a educação é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e

coletiva, com a finalidade de realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano” (LIBÂNEO, 2000).

Uma coisa interessante que esses três educadores têm em comum é o fato de considerarem que os agentes que estão dentro da escola (gestão, funcionários, professores e alunos) são aqueles que fazem – ou podem fazer – com que a escola cumpra sua função de dar possibilidades para que aconteça uma educação crítica, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem significativa, universal e democrática. Para compreender melhor como podem funcionar esses processos tentaremos nos aprofundar um pouco mais neste debate.

3.3. A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E A ATIVIDADE DOCENTE COMO POSSÍVEIS VETORES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

Tentaremos nesse momento fazer uma reflexão sobre a educação, e o papel social da escola na atual sociedade. A escola precisa redimensionar o seu pensar, reformulando suas ações pela compreensão do que a comunidade escolar (entendida aqui como os alunos, família, professores, equipe pedagógica, equipe gestora e funcionários) espera dela enquanto função social. É comum nos depararmos frequentemente com inúmeras instituições tentando descrever e delinear as mazelas da escola, no entanto, nós educadores nos reservamos muitas vezes a apenas ouvi-los, sem definir ‘publicamente’ nossos anseios, interesses e preocupações.

Tem-se permitido que diferentes profissionais de outras áreas interfiram no processo de direção da escola, todavia, entendemos ser necessário que profissionais da educação assumam esse espaço de afirmação e responsabilidade. Trazer a público, o que de fato é a escola e a que ela se propõe, já que precisa reformular sua ação definindo prioridades frente às diferentes exigências do contexto social em que encontra-se inserida. Nosso maior interesse é refletir a presença da escola na sociedade, sabendo que ela se destina à construção do ser humano social.

A escola tem de ser capaz de trabalhar um currículo significativo, preparada para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem, em que a proposta político pedagógica esteja alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica. O educador, nesse contexto, seja aquele que “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (FREIRE, 2000, p. 44).

A escola que compreendemos ser necessária, é aquela que investe na formação de seus docentes e por essa razão, compreende o educador e a educadora, de acordo com Freire (2000, p. 44), como aquele que

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade.

Acreditamos que a escola possa, com seus educadores, trazer as mudanças desejáveis para uma sociedade justa e igualitária. Isso não será possível se a escola não tiver clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica, de seu sistema de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, com compromisso, capacidade de agir e refletir sobre a realidade. Para Freire (2007, p. 22) “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”.

Nossa preocupação é estabelecer sobre a escola, a partir de seu projeto histórico, a reflexão crítica sobre a realidade, permitindo o cumprimento e a inserção de todos. Para que isso ocorra é necessário que o educador assuma um compromisso com os destinos do país, com seu povo, com o ser humano concreto, com o ser mais deste ser humano (FREIRE, 2007). A partir das releituras de Paulo Freire, acreditamos no professor capaz de coordenar a ação educativa; no educando como agente sujeito participante; na escola como currículo de cultura; e na sala de aula como espaço de diálogo. É em função desses pressupostos que queremos participar das reflexões para a construção de uma escola que oferece educação para as pessoas irem se completando ao longo da vida, uma educação capaz de ouvir as pessoas, participando dessa realidade, discutindo-a, e colocando como perspectiva a possibilidade de mudar essa realidade.

Freire expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Ele que sempre acreditou na capacidade criadora dos homens e mulheres, e pensando assim é que apresenta a escola como instância da sociedade. Para ele “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (FREIRE, 1975, p. 30).

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126).

Saviani (1997), quando discute a educação e sua natureza, conceitua que a cultura que em tese é ensinada na escola é o saber sistematizado, erudito e burguês e não a cultura popular na qual ele denomina como a “cultura que o povo domina” (SAVIANI, 1997, p. 94) Partindo do pressuposto de que cultura popular é diferente da cultura erudita ensinada na escola, Saviani sustenta que, a partir do momento em que o povo passar a dominar o saber sistematizado, este deixará de ser um privilégio das elites e se tornará popular. Nesse contexto se revela a importância da escola, pois é por meio dela que o povo poderá ter acesso ao saber sistematizado.

A escola, porém, pode ser entendida de forma dialética, isto é, não se reduz a um instrumento estritamente a serviço da burguesia contra as camadas populares. Se, por um lado, ela é uma instituição determinada pela sociedade capitalista, por outro, aponta que essa determinação é relativa e apresenta uma forma de ação recíproca, ou seja, ao mesmo tempo em que a escola é determinada pela sociedade, ela reage a esta ação, interferindo na sociedade e podendo impulsionar transformações (SAVIANI, 1997).

Portanto, “determinado também reage sobre o determinante” e deste modo a escola também pode ser um instrumento dos trabalhadores na luta contra a burguesia (Saviani, 1997 p. 107). Gramsci, na década de 1970, no contexto do advento do socialismo como possibilidade, reconhecia que a educação era um caminho para a mudança de paradigma da sociedade. A escola pública para ele poderia cumprir um papel significativo de participar do resgate, no novo paradigma, do patrimônio cultural da humanidade e das formulações de generalização e unificação de bandeiras e projetos maiores de sociedade. A escola, exercendo estas funções, passaria a ser parte do intelectual coletivo, isto é, da política.

A ideologia transformadora tem a seu favor o fato de ser capaz de dar conta dos desafios da realidade, fortalecendo a sua legitimação; mas tem, contra ela, a tarefa de lutar contra uma outra ideologia já elaborada, estabelecida e reafirmada, constantemente, pelos aparelhos de produção e reprodução ideológica do sistema. O seu maior desafio está em avançar no processo de elaboração prática e teórica do novo paradigma, bem como neutralizar, ou até inverter, se possível, o papel dos aparelhos de reprodução ideológica (GRAMSCI, 1978, p. 55).

Assim, o trabalho educativo deve ser expressão da consciência crítica, quando se

manifesta a capacidade de diálogo orientada para a práxis, que deve ocorrer através de atividades pensadas e organizadas. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1997 p. 38). Para tanto, Freire propõe uma educação transformadora, educação para a democracia pela participação de todos, calcada no homem livre, racional, capaz de promover mudanças através do consenso entre grupos e classes sociais, por meio de reformas histórico-culturais, ou seja, no pensar a realidade do trabalho humano como uma obra de cultura, um ato cultural.

3.3.1. Considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto da atuação escolar.

A discussão a respeito do conceito de ensino é muito longa e se ramifica entre diversos tipos de profissionais que atuam na área da educação. Se temos como objetivo promover um debate sobre essas questões é necessário fazer, de antemão, uma reflexão sobre a natureza da aprendizagem, ou seja, se é ou não possível ensinar algo a alguém. Vejamos então o que alguns teóricos da área nos contam.

Para Freire, o processo de ensino-aprendizagem compreende aquilo que chamamos de educação. Pensando desse modo sua reflexão leva a questões fundamentais, como, por exemplo, a necessidade do ser humano de se educar. Por que precisamos nos educar? A resposta de Freire é a de que o ser humano é inacabado e sabe-se inacabado. Desse ponto de vista, a educação é a busca do ser humano em completar aquilo que é incompleto.

De acordo com sua concepção, ninguém educa ninguém, pois, a educação é a busca de si mesmo. Porém, de uma forma coletiva, ou seja,

O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém. [...] Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo” (eu não posso pretender que meu filho seja mais em minha busca e não na dele). [...] Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências (FREIRE, 1979, p.28).

Em suma, podemos dizer que conforme as ideias de Paulo Freire, o processo ensino-aprendizagem, ocorre de forma coletiva e autônoma, ou seja, cada um deve buscar o próprio conhecimento e o próprio entendimento do mundo ao seu redor. No entanto, não deve fazê-lo

sem considerar o coletivo. Sendo assim, tem-se então, que o professor nesse processo deve atuar como um fio condutor entre o educando e o conhecimento, não sendo ele, propriamente dito, o detentor do conhecimento, o dono da verdade, mas apenas um caminho entre o conhecimento e o educando.

Em outra perspectiva, o filósofo britânico Gilbert Ryle discute a questão do ensino e da aprendizagem sob a perspectiva de que ensino é diferente de treinamento. Para ele o 'ensino' através de conteúdos prontos e finalizados, com base na memorização descritiva, não pode ser chamado de ensino e aprendizagem e, sim, de treinamento, ainda que esse indiscutivelmente seja parte desse processo de ensinar e aprender.

Ao criticar o processo de treinamento e memorização como base do processo de ensino-aprendizagem, o autor propõe, em contraposição, a ideia de 'ensinar a fazer algo' e 'aprender a fazer algo' no sentido de desenvolver as capacidades e habilidades dos educandos. Nesse caso, o ensino seria centrado na aquisição de capacidades, de estratégias e de soluções eficientes. Em outras palavras "a tarefa primordial do professor deveria consistir, precisamente, em fazer com que seus alunos avançassem para além de suas instruções e descobrissem, por si mesmos, coisas novas; isto é seria conseguir que eles pensassem por conta própria" (RYLE, 1979, p.107).

Para podermos amarrar a discussão sobre os conceitos de ensinar e aprender, mesmo que de forma embrionária, iremos nos ater às ideias do filósofo australiano John Passmore. Em seu trabalho, Passmore (1980) faz uma aprofundada análise com relação a esses conceitos e ao alto grau de subjetividade neles implícitos. De início, ele reconhece que ensinar e aprender são dois conceitos e duas categorias distintas, apesar de complementares. Para ilustrar essa concepção temos, como exemplo, casos que acontecem muito em escolas e universidades no Brasil e no mundo afora.

É muito comum o professor se queixar dizendo, por exemplo, que ensinou matemática durante um longo tempo para os alunos, mas os mesmos não aprenderam. Por outro lado, pode acontecer de os mesmos alunos dizerem que o professor de matemática não ensinou nada a eles. Para explicar essas questões, Passmore nos revela que pensarmos que o ensino tem uma relação direta com a aprendizagem não implica dizer que todo ensino resulta em aprendizagem.

Scheffler (1973, p. 67) entende que o ensino "pode ser caracterizado como uma atividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente", ademais, Passmore (1980, p.20) complementa a ideia proposta por Scheffler

ensinar é ter como objetivo "promover a aprendizagem" mas não, necessariamente, alcançá-la. [...] O que quer dizer que, ensinar, significa umas vezes "visar promover a aprendizagem" e, outras, "conseguir efetivamente promovê-la", isto é, umas vezes refere-se a uma tentativa, outras vezes, ao seu sucesso.

Isso acontece porque muitas vezes alguns professores utilizam-se de métodos de ensino um tanto 'autoritários' que, em geral, não respeitam a integridade intelectual do aluno. Dessa forma, a palavra 'ensinar' poderia ser substituída pela ideia de 'tentar ensinar'. Outro ponto interessante que Passmore nos atenta é relativo ao fato de que ensino não é a mesma coisa que educação. Nesse caso, o ensino é algo relacionado com o fato de que "X ensina algo a alguém". Essa letra 'X' significa que não é apenas o professor que ensina, visto que podemos aprender coisas com a nossa própria cognição, observando, por exemplo, a natureza.

Em outras palavras o que ele quer expressar é que o ensino não acontece somente no ambiente escolar. Apesar de admitir que qualquer pessoa pode ensinar *algo* a alguém, ele também nega que qualquer pessoa pode ensinar *qualquer coisa* a alguém

Precisamos, então, de distinguir com cuidado as duas proposições "toda a gente pode ensinar alguma coisa a alguém" e "toda a gente pode ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa". É porque a segunda proposição é falsa que temos escolas e tornamos a sua frequência obrigatória. É porque não conseguimos reconhecer a verdade da primeira proposição que exageramos as virtudes e a necessidade da escolaridade (PASSMORE, 1980, p. 29).

Já com relação à educação, trata-se de um conceito com múltiplos sentidos uma vez que, a princípio, a educação é uma questão de ordem política mais ampla e também mais generalizante, já que a educação possui objetivos e as pessoas quase sempre são educadas com vistas a um 'determinado fim'. Para Passmore, a educação poderia ser dividida em, no mínimo, quatro formas: a) a educação como criação, b) como escolaridade, c) como formação de pessoas 'cultas' (nesse sentido, o autor faz uma crítica à diferenciação que comumente se dá ao conceito de educação relacionada à educação da burguesia e da classe trabalhadora) e, por fim, d) a educação enquanto estudo desses processos.

Podemos dizer, então, que ensinar é um ato que deve desenvolver a autonomia, mas não o individualismo. Também é possível dizer que os métodos que, vulgarmente, chamamos de 'decoreba' não são descartáveis, mas também não podem ser a base do processo, uma vez que é mister desenvolver habilidades e capacidades nos alunos (educandos) (FREIRE, 2007).

Outra questão relevante é a de que o professor deve se portar como um fio condutor entre o aluno (educando) e o conhecimento, e não se portar como o dono da verdade e do

conhecimento impedindo, assim, a autonomia e a integridade intelectual daquele a qual se ‘tenta ensinar’.

Pode-se dizer, ainda, que qualquer ser humano pode ensinar algo a alguém, mas ninguém é capaz de ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa. Outro fato importante é o de que o ser humano não aprende só com seres humanos, ou só com textos e objetos didáticos, mas também aprende com exemplos por meio da observação e do uso dos sentidos, bem como com a relação íntima que desenvolvemos com a natureza.

A principal dúvida que paira com relação à didática no ensino é aquela que diz respeito à suficiência do conhecimento do professor para o ensino. Em outras palavras, bastaria apenas ao professor ter o conhecimento sobre o conteúdo da disciplina a ser lecionada? Para Candau (1993), a didática é uma peça chave do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com suas ideias, para que este processo seja executado é de suma importância a articulação consistente das dimensões humana, técnica e político-social, ou seja, a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, pode-se entender como a dimensão técnica do ensino superior aquela que se utiliza de uma ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições para a melhoria da aprendizagem e o aspecto objetivo e racional do processo, da organização do ensino.

Por outro lado, a dimensão político-social trata, não só de um aspecto do processo de ensino-aprendizagem, mas de toda a prática pedagógica, que querendo ou não, não se trata de uma decisão voluntarista, acontece numa cultura específica, pois, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivemos (CANDAU, 1993).

Quando o ensino se pauta somente pelo aspecto técnico, ou seja, quando a dimensão técnica é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo, tornando a educação como um processo “neutro”, ou seja, algo meramente instrumental sem associação com as raízes político-sociais. No entanto, Borba & Silva (s/d, p.3) afirmam que

O professor universitário, como o de qualquer outro nível, não necessita apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função.

Em suma, podemos dizer que atualmente ainda existe uma lacuna muito grande entre os ideais propostos pela ciência didática e o que acontece na prática. Apesar de ser quase óbvio que a didática seja multidimensional, que englobe tanto a dimensão técnica quanto a

dimensão político-social, na maioria dos casos tem se dado mais valor, por exemplo, à produção científica do que à questão da docência em si, visto que, até na forma da contratação dos professores se privilegiam características técnicas dos docentes em detrimento de questões didáticas.

Tem-se, então, que é preciso nos atentarmos para o fato de que, dentro de uma sala de aula, não ocorrem apenas relações técnicas que dizem respeito ao conhecimento, mas também relações sociais. Depois uma constante renovação e evolução da ideia do que é e qual o papel da didática no ensino, faz-se necessário que docentes minimamente conheçam e dialoguem em sua prática com essas ideias (CANDAUI, 1993).

Uma das questões que permeia esse processo é a questão da avaliação. Azanha (1996), discute de forma bem aprofundada diversas questões relativas à avaliação. Através do estudo de sua obra, tentaremos fazer um esforço para inserir apontamentos importantes feitos por ele no debate aqui apresentado. O primeiro fato que o autor traz à tona é que avaliar não é o mesmo que medir, uma vez que a ideia de medir se aproxima muito mais da dimensão técnica, que Candau nos aponta, e se distancia da dimensão político-social. Por outro lado, avaliar - avaliação educacional - requer alguns cuidados como, por exemplo, saber quem e o que avaliar, ou seja, é preciso que se tenha um objetivo claro e definido.

De acordo com suas ideias, existem dois tipos principais de utilização do verbo *saber*: a concepção de *saber que*, onde a pessoa sabe, por exemplo, que na Antártida faz frio, ou seja, está ligada a um saber proposicional, sendo irrelevante se a informação é mais ou menos complexa; e outra utilização é a de *saber como*, que também pode ser chamada de *saber fazer*, expressa, por exemplo, na frase 'Ele *sabe* dirigir um automóvel'. Nesse caso, o uso do verbo está relacionado à posse de uma habilidade ou de uma capacidade (AZANHA, 1996).

Quando o professor avalia, ele pode escolher entre avaliar um saber proposicional (memorização de conteúdo) ou um saber ligado ao desenvolvimento de habilidades e capacidades (compreensão do conceito), sendo, essa última forma de avaliar, a que o autor considera mais adequada. A busca pela eficiência no ensino, não pode se reduzir à busca de uma utilidade imediata, pois, dentro do ambiente escolar alguns objetivos só podem ser atingidos em longo prazo (AZANHA, 1996).

Portanto, podemos dizer que por meio dessa pequena análise é possível perceber a importância de se discutir assuntos referentes às questões do ensino e da aprendizagem, e ainda mais importante, a discussão para aqueles que pretendem, de uma forma e de outra, seguir a carreira docente. Dentro da educação não há máximas absolutas, muito menos um

método certo, superior e infalível, visto que a educação e o processo educacional têm de ser feitos com muita disposição, dedicação e tentativas, uma vez que somos seres humanos, não podemos ser tratados como máquinas ou simplesmente leitores de manual, cuja a formação nos leve a aprender técnicas, sem compreendê-las e sem questioná-las do modo mais profundo.

Neste sentido a atuação da escola e de todo seu corpo é fundamental, no contexto da migração venezuelana em Roraima por exemplo. O caso da migração e os conflitos por ela gerados são expressos no interior da educação escolar, não só por conta da própria vida em sociedade, cujo convívio com essa realidade da migração é indissociável, mas também dentro da sala de aula, literalmente, onde o número de estudantes de origem venezuelana é cada vez maior.

Freire (1989), nos mostra que apesar de existirem leis e elas serem consideradas até evoluídas considerando toda a trajetória de luta que elas carregam em suas linhas, é dentro da escola, através da atuação e convivência cotidiana de professores, gestores, funcionários e alunos dentro dos seus espaços educativos, que a transformação social realmente acontece. É neste espaço que a função social transformadora se torna realidade.

Questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, as metodologias que são utilizadas, as abordagens didáticas, as estratégias de aplicação de conceitos e conteúdos, a realização de práticas pedagógicas, trabalhos de campo, entre outras ações, são o meio para que se possibilite para qualquer um a aquisição de saberes essenciais para a mudança da sociedade.

Isso também não é diferente com os estudantes de origem venezuelana que têm de se adaptar a uma nova vida, e a escola, pode ser um importante auxílio para a conquista de uma nova identidade, assim como sua chegada à sociedade roraimense confere à esta sociedade uma nova identidade. Nesse contexto uma educação escolar que compreende essa situação e age recebendo esse migrante e incorporando ele na sociedade, pode fazer sim muita diferença.

4. A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO.

4.1. CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE MIGRAÇÃO.

Aparentemente, o termo ‘migração’ parece um termo simples, corriqueiro, uma vez que é uma palavra de uso corrente nos dias de hoje, no atual contexto da globalização e de intensa mobilidade humana. Todavia ao buscar aprofundar o conceito, deparamos com um campo semântico que envolve inúmeras categorias, com divisões e subdivisões, bem como

com métodos, processos e cenários de análise, que ajudam a compreender a migração como uma realidade que é constantemente ordenada e re-ordenada, produzida e re-produzida, num movimento humano que acontece em todas as direções, distâncias e em infinitos contextos.

Essa constatação desperta para a realidade de que estudar ‘migração’ é uma tarefa complexa e que pode, muitas vezes, se tornar confusa, diante de tantas abordagens conceituais e metodológicas que se pode adotar; a situação ainda piora quando consideramos o caráter multidisciplinar do conceito. Contudo, essa multiplicidade de abordagens também pode ser produtiva e rica. Durand & Lucci (2015) em vasta reflexão conceitual e metodológica sobre tema, consideram a importância de que se tenha uma organização metodológica para o estudo, como, por exemplo, as obras da Escola de Chicago, que em suas pesquisas e estudos sobre a população migrante nos EUA desenvolveu os sete passos metodológicos necessários para se estudar um grupo de migrantes. Por outro lado, os autores também julgam importantes as abordagens livres de uma metodologia fixa.

Durand & Lucci (2015, p. 08) afirmam então, que na utilização de um método qualitativo nos estudos migratórios ocorre

[...] uma simbiose, uma mestiçagem de todos os métodos clássicos de pesquisa, seja científica ou policial, no laboratório ou no campo. [...] Com efeito, não se trata de um saber separado, não se pode ensinar separadamente; a aprendizagem do método deve estar ligada a pesquisas concretas, a exemplos reais e a experiências pessoais.

Nesta concepção, o pesquisador dos estudos migratórios tem de ser sujeito da pesquisa, uma vez que esse método qualitativo/etnográfico

[...] requer um enquadramento, coordenadas espaciais, temporais, teóricas e temáticas para poder montar o quebra-cabeça. É necessário um marco no qual se possam definir os limites e os alcances da pesquisa. Um marco metodologicamente delimitado, explicitado; que seja, ao mesmo tempo, intelectualmente aberto para incorporar dados, informação, leituras, interpretações, ideias que surgem no trabalho de campo e que não seria possível imaginar ou prever (DURAND & LUCCI, 2015, p. 09).

Em outras palavras, independentemente do tipo de migração, ou da forma de estudá-la, a pesquisa deve estar em constante processo de revisão e adequação à realidade investigada; independentemente do pesquisador se pautar por um método já organizado, como o proposto pela Escola de Chicago, ou de seguir sua própria experiência na área, é necessário que o estudo tenha princípios metodológicos claros e organizados, capazes de abarcar a complexidade da realidade estudada e a multidisciplinaridade do conceito (DURAND & LUCCI, 2015).

Entretanto, embora haja um grande número de teorias sobre migração, há pouca intercomunicação entre elas. Massey (1990) organiza as principais teorias, alegando que a fragmentação teórica do conceito é resultado da divergência entre os estudiosos do tema em relação a quatro dimensões básicas. A primeira dimensão é relativa à forma como o tema é estudado: enquanto alguns estudiosos acreditam que o tema deve ser estudado de forma sincrônica, outros preferem uma perspectiva histórica – diacrônica.

A segunda dimensão é relativa ao *locus* da ação de migrar. Nesse caso a divergência está no fato de alguns teóricos acreditarem que a migração seria melhor compreendida a partir de uma análise estrutural, enquanto outros acreditam em uma análise com base no âmbito do indivíduo. A terceira dimensão diz respeito ao nível escalar de análise (indivíduo, domicílio, comunidade, região geográfica e etc.). A quarta dimensão está relacionada ao impasse na ênfase dada às causas ou aos efeitos da migração.

Por consequência dessa fragmentação, o conhecimento teórico sobre a migração acaba se tornando incompleto e incorreto e, desse modo, fornece bases fracas para pesquisa e políticas públicas. Por esse motivo existe já um movimento na busca de uma teoria das migrações que consiga incorporar vários níveis e formas de análise dentro de uma única perspectiva processual (MASSEY, 1990).

Outro estudioso da área, Barbieri (2007), propõe uma abordagem multiescalar pros estudos migratórios. Dando um exemplo, o autor explica que os fluxos migratórios em áreas de fronteira agrícola, por exemplo, seriam explicados

tanto por fatores relacionados à dinâmica dos ciclos de vida pessoal e domiciliar e motivações ou aspirações pessoais quanto por uma diversidade de fatores contextuais especialmente relacionados à comunidade local, a mudanças estruturais no país, à agenda política (ou geopolítica) e à infraestrutura de transportes e comunicações (BARBIERI, 2007, p. 226).

Diversos autores apontam como um problema a ausência de uma clara definição do termo migração, que possa diferenciar o deslocamento permanente de outras formas de mobilidade temporária. O tema migração tem sido tratado e desenvolvido por antropólogos, historiadores, demógrafos, geógrafos, sociólogos, economistas, cientistas políticos e especialistas em direito, dentre outros. Essa realidade impõe a necessidade de que sejam desenvolvidos trabalhos com maior grau de interdisciplinaridade, uma vez que mesmo em áreas e análises ‘diferentes’ existem pontos em comum, que fazem com que os campos do conhecimento se aproximem uns dos outros. Neste contexto a interdisciplinaridade é fundamental na realização dos estudos migratórios (BRETTEL & HOLLIFIELD, 2000).

4.1.1. Porque as pessoas migram? Breve revisão sobre as teorias Micro e Macro-sociológicas das migrações.

Como já se viu anteriormente neste trabalho, existem inúmeras abordagens sobre a migração e, da mesma forma, existem teorias que embasam essas abordagens. Julgamos importante fazer essa revisão aqui, pelo fato de que, ao tratar do acolhimento de migrantes venezuelanos em escolas de Roraima, estamos falando, mesmo que indiretamente, de migração. Neste sentido, seria impossível discutir, a nível de uma dissertação de mestrado, além do que já nos propomos a discutir, os motivos práticos que fizeram com que os venezuelanos migrassem para o Brasil.

Todavia se não podemos saber nesta pesquisa quais foram/são os reais motivos que fazem com que venezuelanos ultrapassem as fronteiras do Brasil em direção a Boa Vista/RR e outras localidades do país, todos os dias, desde o ano de 2015, nos fiamos no princípio de que, ao conhecer as teorias, ao menos se pode ter uma ideia mais concreta das possibilidades e motivos que impulsionam esse movimento migratório.

Neste contexto, analisaremos as migrações venezuelanas sob a ótica de dois grandes conjuntos de teorias sobre migrações as quais podemos designar por teorias micro-sociológicas e teorias macro-sociológicas. As teorias micro-sociológicas apresentam como ponto comum o privilégio analítico concedido ao papel do agente individual. Nesse contexto, independente das condicionantes externas, ou do contexto social ou econômico de ação que impulse o movimento migratório, é a racionalidade individual que promove a decisão de mobilidade. De acordo com Peixoto (2004, p. 13)

Esta forma de abordar o tema migratório é comum à sociologia mais geral. Embora as divisões paradigmáticas amplas sejam sempre discutíveis, uma linha de pensamento deste tipo tem sido caracterizada, pelo menos desde Weber, por atribuir relevo às capacidades individuais de acção - incluindo aquela que, no sentido weberiano, promove a compreensão do comportamento não apenas pela racionalidade de tipo instrumental ou utilitário (racionalidade em relação a um fim), mas também pela orientação normativa (racionalidade em relação aos valores), afectiva e tradicional.

As teorias micro-sociológicas, são, em geral, divididas como a Teoria Microeconômica Neoclássica, Teoria do Capital Humano, Teoria dos Novos Economistas da Migração do Trabalho; teorias são baseadas em um modelo de trabalho com foco na família e no domicílio.

Na Teoria Microeconômica Neoclássica, existe a concepção de que os indivíduos

“são seres racionais, capazes de ordenar hierarquicamente suas preferências e de realizar cálculos racionais relacionados a alternativas, visando maximizar a utilidade de suas escolhas” (SANTOS et. al., 2010, p. 07). Nesse contexto o pressuposto é o de que os indivíduos possuem informação perfeita sobre o diferencial de renda entre a sua região e outros lugares e decide migrar a partir de uma reflexão e um cálculo feito pelo próprio migrante de custos e benefícios, que o leva a ter uma expectativa de retorno econômico positivo obtido com o movimento.

Na concepção da Teoria do Capital Humano o pressuposto é o de que os indivíduos avaliam racionalmente os custos e os benefícios de suas várias atividades e hábitos. Neste sentido, o indivíduo se coloca como um capital humano e se prepara para migrar realizando investimentos na sua educação formal, formação, treinamento profissional e aquisição de outros conhecimentos que serão determinantes para os benefícios futuros que espera receber por estes investimentos e pelos custos associados aos mesmos. O ato de migrar estaria também condicionado a este tipo de empreendimento, que também seria aplicado ao processo de tomada de decisão dentro das famílias como, por exemplo, o casamento, a separação e o tamanho da família (BECKER, 1993).

Na teoria proposta pelos Novos Economistas da Migração do Trabalho predomina o entendimento de que “a decisão de migrar não é tomada por indivíduos isolados, mas por um conjunto maior de pessoas que estão de alguma forma ligadas. Muda-se o foco da análise, que passa a ser centrada não mais no indivíduo, mas no domicílio ou em outra unidade de produção e consumo, culturalmente definida” (SANTOS et. al., 2010 p.08). Nesse contexto, a decisão de migrar é tomada com frequência, em conjunto com um grupo de não migrantes, com custos e retornos divididos de uma forma prevista em um arranjo contratual que irá refletir o poder de barganha das partes envolvidas. Nesse sistema, Taylor (1986) mostra que essa decisão de agir coletivamente em um processo migratório individual visa maximizar os ganhos e também minimizar os riscos.

Outra contribuição desta corrente teórica é o conceito de privação relativa, onde os migrantes avaliariam sua situação de privação, tendendo a enviar seus membros para locais onde haja um retorno do movimento migratório que seja grande o suficiente para que possa alterar a posição relativa do domicílio na escala de distribuição de renda e onde o risco de substituição do grupo de referência seja o menor possível (SANTOS, et. al., 2010).

Há também, no campo das teorias micro-sociológicas, aquelas que têm relação com a família e o domicílio. Nesta modalidade de migração, os laços familiares são os mais importantes. A probabilidade de migrar, nesse caso, está atrelada às mudanças nos ganhos dos

membros familiares e na integridade da própria família. Nesse caso, os ganhos de toda a família (e não só de um único indivíduo), são motivadores de movimentos migratórios de domicílios inteiros. Os ganhos são calculados a partir da diferença entre o somatório dos retornos obtidos por todos os membros e o somatório dos custos que cada um dos membros terá com a migração. Nessa modalidade de migração, as famílias tendem a migrar menos, pois os retornos da migração aumentam menos que os custos (MINCER, 1978).

Em outra vertente das teorias sobre migração, se encontram as chamadas teorias macro-sociológicas. Elas que privilegiam o cunho coletivo como fator determinante para o estudo migratório; ou seja, nesse caso são as macro estruturas sociais que condicionam, sob diversas formas, as decisões migratórias dos agentes sociais e dos indivíduos. Apesar de não haver uma distinção clara nem separação entre esses tipos de migração (individual e coletiva), é possível diferenciar conceitualmente as teorias micro e macro.

Enquanto as teorias micro são sustentadas pela concepção weberiana de decisão individual, as teorias macro são sustentadas principalmente pelas teorias das escolas estruturais-funcionalistas (Durkheim), e também pelas teorias marxistas e neomarxistas, que acreditam que existem forças estruturais sociais maiores, que interferem e muitas vezes determinam a ação individual de migrar. No campo das teorias sobre migrações, essas correntes são, por vezes, designadas como histórico-estruturais, uma vez que no seio dessas teorias o caráter estruturalista é analisado simultaneamente com as variações espaço-temporais das características das migrações (PEIXOTO, 2004).

No escopo dessas teorias, estão a Teoria da seletividade dos migrantes, a Teoria Macroeconômica Neoclássica, as teorias do tipo Histórico-Estruturalista, além das teorias que versam sobre o princípio da causalidade cumulativa e o papel exercido pelas redes sociais e a vertente teórica de análises institucionais. Nas teorias da seletividade de migrantes seus principais fundadores (RAVEINSTEIN, 1980; LEE, 1966) enxergam a migração como algo direcionado por variantes como idade, sexo, educação, atividade profissional, entre outros. Ravenstein (1980) no desenvolvimento do seu trabalho buscou enunciar leis gerais que regiam as migrações a partir da análise dos dados dos Censos de 1871 e 1881, na Inglaterra.

Para lograr êxito nos seus estudos, o autor partiu de alguns pressupostos como o fato de que há uma estreita relação entre os movimentos migratórios e o desenvolvimento do capitalismo. Nesse contexto, tanto a população quanto as atividades econômicas estão espacialmente distribuídas de forma desigual, havendo regiões com excedente de mão-de-obra e outras com escassez. Essa concepção mostrou que existem áreas de absorção de migrantes

como, por exemplo, centros comerciais e industriais, e, também, áreas de dispersão de mão-de-obra (regiões agrícolas). De acordo com seu modelo de análise, o principal elemento motivador dos movimentos migratórios é a procura por mão-de-obra nos grandes centros industriais e os migrantes se deslocam buscando melhorar a sua situação material.

Apesar de muito contestadas ao longo da história, as leis sobre migração elaboradas por Ravenstein (1980) serviram como um primeiro passo na tentativa de se compreender os elementos motivadores da migração. No caso de Lee (1996), o ponto inicial de sua análise proposta são justamente as proposições elaboradas por Ravenstein, onde a concepção de migração sempre implica na existência de um lugar de origem, um lugar de destino e uma série de obstáculos intervenientes. Nesta perspectiva todos os lugares apresentam fatores positivos e negativos, e o fato que faria com que a migração ocorresse é justamente o balanço entre esses fatores com saldo em favor do deslocamento.

Neste caso, as migrações seriam sempre seletivas e os obstáculos intervenientes serviriam para peneirar migrantes. Lee (1966) também destaca que a migração tende a ocorrer em certas etapas do ciclo de vida do indivíduo (outro fator de seleção) e analisa que o migrante tende a ter características intermediárias entre a população do local de origem e do local de destino.

Na Teoria Macroeconômica Neoclássica, a migração é explicada através das diferenças geográficas de oferta e demanda por trabalho. Neste contexto, o mercado de trabalho é considerado o principal indutor dos movimentos migratórios. O pensamento desses teóricos macro e neoclássicos parte do pressuposto de que

nas regiões com maior oferta de trabalho em relação ao capital, os salários seriam baixos. Já nas regiões com escassez de oferta de trabalhos em relação ao capital, os salários seriam altos. Desta forma, o deslocamento populacional ocorreria de regiões com baixos salários ou excesso de mão-de-obra para regiões com altos salários ou escassez de mão-de-obra. Com a intensificação dos fluxos migratórios, haveria uma queda na oferta de trabalho e os salários subiriam em países carentes de capital e com excesso de mão-de-obra. Ao mesmo tempo, a oferta de trabalho aumentaria e os salários cairiam em países com maior volume de capital e escassez de mão-de-obra. Tendo como pressuposto a existência de um cenário de pleno emprego, os movimentos migratórios levariam a uma situação de equilíbrio, na qual as diferenças salariais iriam refletir apenas os custos financeiros e físicos do deslocamento geográfico. Ou seja, uma vez eliminada a diferença salarial, a migração tenderia a cessar (SANTOS et. al., 2010, p. 11).

Em outras formas de abordar a migração, as teorias Histórico-Estruturalistas, em geral, buscam examinar as relações e funções que os diversos elementos possuem dentro de um dado sistema. Neste contexto os teóricos histórico-estruturalistas acreditam que esses

elementos são interdependentes e sendo assim é impossível analisá-los de forma isolada. Portanto nessa concepção, o modelo empregado para análise da migração tem de levar em consideração, não só os fatores expulsores e atrativos, mas também deve considerar as condições sociais, culturais e subjetivas em que tais fatores operam, tanto com relação à origem do migrante, como com relação ao destino (GERMANI, 1974).

A migração nesta vertente é considerada um processo de mobilização social e a análise da migração deve se dar em três níveis. O nível ambiental, composto pelos fatores de expulsão e de atração, pela natureza e condições das comunicações, de contato e acessibilidade existentes entre as áreas de origem e destino. No nível normativo, composto pelos papéis, expectativas e padrões de comportamento socialmente institucionalizados, em relação com a origem e o destino do migrante, e o terceiro nível, que seria o psicossocial, onde se consideram as atitudes e expectativas dos indivíduos concretos. Essas atitudes e expectativas refletiriam o padrão normativo vigente no grupo social, padrão esse que estaria internalizado nos indivíduos (GERMANI, 1974).

O mais importante deste tipo de análise das migrações, fato que cabe na explicação e no entendimento das migrações venezuelanas atuais para o Brasil é o fato de que nas teorias histórico-estruturalistas, as migrações são sempre historicamente condicionadas, e são o resultado de um processo global de mudança, processo esse que é indissociável das migrações contemporâneas. A migração está diretamente associada com o desenvolvimento do capitalismo, principalmente com o processo de produção por ele provocado. Neste sentido o principal motor dos movimentos migratórios são as desigualdades regionais, ocasionadas principalmente pela concentração das atividades econômicas (SINGER, 1976).

Paul Singer (1976), importante teórico da economia e das migrações no Brasil, enfatiza que é necessário que, neste contexto, se leve em conta que há a atuação de dois tipos de fatores de expulsão do migrante: os fatores de mudança ou os de estagnação. Ou seja, a introdução de relações capitalistas causa mudança, mas também a não adequação a esses novos paradigmas e processos de produção podem causar estagnação. Singer ainda aponta que a baixa qualificação dos migrantes, a insuficiência de recursos, a oferta de trabalho menor que a demanda, o fato de a demanda por mão-de-obra crescer menos que o produto e a marginalização do migrante, são fatores que influenciam diretamente no contexto migratório.

Outras teorias consideradas macro-sociológicas, são aquelas que versam sobre o Princípio da causalidade cumulativa e o papel exercido pelas redes sociais. Inicialmente, essas teorias criticam a noção de que as migrações geram um equilíbrio estável. Essa noção de equilíbrio estável sugere que uma mudança causada por movimentos migratórios provoca a

ação de forças contrárias que atuam no sentido de restaurar a situação de equilíbrio perdida. Contudo esse conjunto de teorias acredita que a mudança pode, na verdade, provocar novas mudanças que farão o sistema se movimentar na mesma direção para a qual foi impelido pela mudança inicial, não havendo restauração do equilíbrio. Neste sentido as teorias mostram que os processos sociais tenderiam a se tornarem cumulativos, aumentando gradativamente a sua força. (SANTOS et. al., 2010).

Diversos cientistas sociais e pesquisadores explicam os fatores cumulativos que fazem com que as migrações se perpetuem no tempo, dentre os quais se destacam a distribuição de renda, de terras, a organização da produção agrícola, a cultura migratória, a distribuição regional do capital humano e a rotulação social de alguns tipos de trabalho. A existência de redes migratórias de trabalho também aumenta a probabilidade do movimento migratório, tanto no contexto internacional quanto em contextos internos, uma vez que essas redes “reduzem os custos e riscos do movimento e aumentam a expectativa de retorno com a migração. As redes migratórias constituiriam uma forma de capital social que propiciaria às pessoas terem acesso ao mercado de trabalho no exterior” (SANTOS et. al., 2010, p. 13).

A partir do momento em que a rede de contatos entre duas regiões atinge um ponto crítico, a migração se torna um processo que se auto-perpetua. O volume dos fluxos migratórios entre duas regiões não estaria, desta forma, fortemente relacionado a diferenças salariais ou de níveis de emprego, mas, sim, ao crescimento das redes sociais de migrantes. O crescimento das redes faz com que os custos e os riscos dos movimentos migratórios caiam gradativamente, até atingirem um ponto em que estes movimentos tornam-se independentes dos fatores que os originaram (SANTOS et. al., 2010, p 14).

Fawcett (1989), um importante representante da Teoria dos Sistemas Migratórios, estabelece a noção de que um sistema migratório é aquele onde dois ou mais lugares estão ligados por fluxos e contrafluxos de pessoas. Para ele, esse sistema estaria em equilíbrio pelo fato de que quando ocorrem mudanças em alguma de suas partes, elas são sempre acompanhadas de ajustes nas demais partes. O autor levanta algumas hipóteses sobre os diferentes tipos de correlações, sendo que todas reforçam o papel das redes de parentesco, uma vez que ele afirma que as relações familiares são mais imutáveis que as políticas, normas e regras. Nesse contexto, as informações sobre o destino da migração seriam mais bem absorvidas e retidas quando o vocabulário utilizado para transmiti-las é próximo do utilizado no cotidiano dos indivíduos através da família.

Por fim, ainda dentro das concepções teóricas macro-sociológicas, a vertente teórica de Análises Institucionais enfatiza que a partir do momento em que a migração internacional

começa a ocorrer surgirão várias instituições privadas, públicas ou assistenciais que buscarão formas de contrabalançar o desequilíbrio entre o número de migrantes interessados em entrar em determinados países e o número de migrantes que esses países estão dispostos a receber, podendo essas instituições atuar de forma legal ou ilegal (MASSEY et. al., 1993).

Nesta vertente das análises institucionais, as instituições correspondem a um conjunto de convenções, regras, normas, valores e padrões regularizados de interação que seriam conhecidos e praticados pelos indivíduos de uma dada sociedade. O papel das instituições é o de criar condições para a regulação das transações entre os indivíduos, definindo os tipos e as garantias e buscando a perpetuação das mesmas. Nesta concepção acredita-se que como a migração é uma atividade de risco, é necessário que ela seja institucionalizada, permitindo assim que “indivíduos específicos e organizações se ocupem de seus objetivos” (GUILMOTO E SANDRON, 2001, p. 144 apud SANTOS, et. al., 2010 p. 15).

Por fim, os teóricos desta corrente acreditam que a migração em seu processo temporal, tende a se tornar independente dos fatores iniciais que a causaram. Neste sentido a migração se tornaria um processo “auto-reforçado” que possuiria uma dinâmica própria. Todavia, os principais autores desta corrente alertam para o fato de que esse processo não é necessariamente cumulativo, principalmente por estar sujeito a mudanças nos contextos social, político e econômico que sem dúvida afetariam seu funcionamento (SANTOS, et. al., 2010).

Essa visada panorâmica do enfoque teórico metodológico é o que propomos aqui para que seja possível entender com maior densidade a migração venezuelana para Roraima. O estudo dos principais métodos e teorias sobre os estudos migratórios reflete o fato de que seria impossível estudar esta realidade, tão complexa, através de um ou outro fator empírico ou dado estatístico. Por esse motivo, nos limitamos a entender quais teorias seriam mais compatíveis com o tipo de migração que vem ocorrendo, desde o ano de 2015, dos venezuelanos para o Brasil, onde Roraima, por ser área de fronteira é seriamente afetada.

Sendo assim, o fato de se elencar grupos de teorias disponíveis sob os conceitos de “micro” e “macro-sociológicas” não significa que essas perspectivas não existam em outros campos do conhecimento ou até mesmo que não existam outras abordagens. Neste sentido, a designação como “micro” ou “macro-sociológicas” de um conjunto de teorias desenvolvidas corresponde à necessidade recorrente de se organizar um mapa teórico para a pesquisa.

As teorias sociológicas nos dão diversas perspectivas possíveis de enquadramento das migrações. Se, por exemplo, adotássemos como principal referencia para esta pesquisa, a

noção “clássica” das migrações, a distinção mais habitual colocaria em contraste as teorias que articulam as causas e a análise global dos fluxos migratórios com o nível micro ou macro-sociológico. As teorias denominadas de micro-sociológicas, em geral, descrevem os fluxos migratórios como resultado de escolhas individuais, sejam as “escolhas racionalmente suportadas (teoria neoclássica) ou os investimentos estratégicos no futuro (teoria do capital humano)” (PEIXOTO, 2004, p. 13). Neste contexto o processo migratório é constituído por uma série de decisões individuais tomadas por agentes racionais que procuram melhorar a sua condição individual.

Por outro lado, as chamadas teorias macro-sociológicas, de modo geral concebem as migrações como resultado da atuação de forças sociais estruturantes, sejam essas as diferentes posições dos países no sistema internacional (teorias do sistema-mundo), as lógicas específicas do mercado de trabalho (teses da segmentação do mercado de trabalho e outras) ou a formação de redes migrantes de produção e suporte (que incluem as teorias da etnicidade e enclaves migrantes). Esse conjunto de teorias macro-sociológicas afirmam que as variáveis coletivas são analiticamente superiores às variáveis que individualizam o processo migratório.

Apresentado esse panorama, acreditamos que a análise do contexto das migrações venezuelanas para Roraima se enquadre melhor no grupo de teorias macro-sociológicas. Desta forma tentar-se-á, a seguir, realizar uma revisão que busque estabelecer uma relação entre a realidade, os estudos e dados da migração venezuelana com o arcabouço teórico proporcionado por essas teorias.

4.1.2. Relações entre a migração venezuelana para Roraima e as Teorias macro-sociológicas.

A partir do ano de 2015, migrantes venezuelanos foram gradativamente chegando ao Brasil. Não pretendemos, nesta pesquisa, investigar especificamente quais foram os motivos que estimularam esse fluxo que vem ocorrendo desde então. Nas teorias sobre migrações, vimos que existem uma grande diversidade de abordagens e teorias que podem servir como base estudar esta realidade.

Como habitamos em Boa Vista/RR (BV), capital e cidade mais importante do estado de Roraima, desde o início temos vivenciado esse processo, não só do ponto de vista da um cidadão cujo lugar vem sendo constantemente transformado com um número cada vez maior de migrantes vivendo em BV, mas também enquanto geógrafo, educador e cientista social que procura compreender os fenômenos que ocorrem em nosso entorno.

Obviamente, não é possível traçar um paralelo científico das teorias sobre migração com a realidade da migração venezuelana para Roraima somente com a nossa visão e opinião pessoal. Por esse motivo realizou-se uma pesquisa mais aprofundada a respeito das características dessa migração. No decorrer do levantamento bibliográfico descobriu-se que apesar de a literatura sobre o assunto ainda ser algo em construção e ainda incipiente, já temos importantes trabalhos realizados em diversas áreas do conhecimento, sobretudo por conta do envolvimento de pesquisadores da UFRR.

Através da leitura de alguns desses trabalhos de referência constatamos que, independente de não ser nosso objetivo entender as causas específicas da migração venezuelana, muitas dessas obras apontam para alguns fatos interessantes. O primeiro deles é que a migração venezuelana não é uma migração individual, ou seja, por escolha própria, sejam elas vinculadas pelas teorias micro-sociológicas neoclássicas ou às teorias de capital humano. Trata-se, na verdade, de uma migração forçada por um contexto político e econômico exógeno e coletivo que está muito mais ligado aos pressupostos das teorias histórico-estruturalistas.

Outro fato importante é que na maioria das análises a migração venezuelana é estreitamente relacionada com a questão econômica; todavia, as teorias de *push-pull*, assim como as teorias propostas por Ravenstein (1980) não dão conta de explicar a migração pelo fato de que os fatores de expulsão são muito mais relevantes que os fatores de atração. Abrahão (2019, p. 20) em sua dissertação de mestrado que versa sobre os pedidos de refúgio de venezuelanos em Roraima, nos fala sobre essa relação entre fatores de expulsão e de atração

No contexto migratório de venezuelanos em Roraima, os fatores de expulsão dos imigrantes oriundos da Venezuela são muito mais significativos que o fator de atração. A grave crise econômica que assola o país impulsionam a imigração. Por outro lado, em Roraima, os fatores de atração não estão na mesma ordem, ao contrário, não há emprego suficiente para todos os migrantes, o idioma português é diferente e a cultura é distinta. (ABRAHÃO, 2019, p. 20).

Uma das mais importantes teóricas das migrações “Sul-Sul” que estuda as migrações mercosulinas e conseqüentemente as migrações venezuelanas para o Brasil e para Roraima, Rosana Baeninger, demonstra em seus diversos trabalhos a proximidade desse tipo de migração com as teorias macro-sociológicas. A autora propõe uma análise das migrações venezuelana através da leitura proposta por Singer (1976), quando o mesmo levanta as questões de “fatores de mudança” e “fatores de estagnação”.

Segundo Baeninger (2018), o grande fluxo de migrantes se torna realmente volumoso a partir do ano de 2016; entretanto, ao analisar os fluxos migratórios da Venezuela para o Brasil, entre os anos de 2000 e 2016, esse autor concluiu que 9.723 migrantes chegaram ao Brasil, principalmente nas regiões de São Paulo e Rio de Janeiro. Neste caso, a migração foi seletiva e individual, composta por pessoas com alta qualificação profissional e a maior parte desses migrantes com visto de trabalho. Esse tipo de migração demonstra uma relação com os “fatores de mudança” na sociedade de origem, vinculados à mobilidade do capital transnacional.

Por outro lado, ao analisar as migrações venezuelanas para o Brasil após o ano de 2016, a autora relaciona a modalidade de migração com os “fatores de estagnação” propostos por Singer, uma vez que “com o acirramento da crise econômica no país de origem conduziram a chegada pela fronteira de populações de classe média, num primeiro momento, e, mais recentemente, de uma população venezuelana empobrecida” (BAENINGER, 2018 p. 137).

Outro importante trabalho, realizado por Rodrigues & Sarmiento (2018), discute os paradoxos de acolhimento de migrantes venezuelanos em Roraima. Realizando um debate sobre violência e xenofobia na sociedade roraimense, as autoras demonstram diversas reações negativas e xenófobas da população de Roraima com esses migrantes. e evidenciam a forma como a sociedade roraimense culpa os venezuelanos por diversos problemas (problemas esses que já eram estruturais de Roraima, e que existiam, portanto, antes da chegada dos venezuelanos), dentre os quais: o aumento da violência, a superlotação do sistema de saúde, o aumento de moradores de rua, fechamento das fronteiras.

Ao longo de sua análise as pesquisadoras fazem uma analogia do perfil da vulnerabilidade social dos migrantes venezuelanos com as populações socialmente mais vulneráveis do Brasil. A partir desta analogia, evidenciam a realidade do contexto da migração com a atuação do capital, em nível de sistema-mundo, apontando para um contexto de crise migratória mundial em um contexto de análise histórico estruturalista. Ao comparar a realidade dos migrantes venezuelanos em Roraima e o tratamento dado a eles com as populações brasileiras vulneráveis as autoras minimizam a ‘rivalização’ e demonstram a atuação de forças exógenas que vão além da nacionalidade de um ou de outro.

A população pobre brasileira se enfrenta cotidianamente, nas periferias das cidades nacionais e no campo, com as mesmas condições de existência relegadas aos imigrantes pobres que chegam ao Brasil pelo estado de Roraima. Isto é, negligências, maus tratos, desrespeito, violência simbólica e física, nos hospitais, outros estabelecimentos de saúde e demais estabelecimentos, truculência policial,

assassinatos, criminalização etc. Nesse sentido, a crise humanitária venezuelana, oportuniza ampliar o conhecimento sobre a própria sociedade brasileira. E, portanto, cabe pensar se a discriminação contra esses imigrantes e refugiados, que às vezes resulta em atos extremamente violentos e às vezes fatais, pode ser traduzida pela palavra xenofobia (RODRIGUES & SARMENTO, 2018, p. 246).

As autoras buscam demonstrar o caráter mundial da xenofobia e que a aversão a estrangeiros é em geral relacionada à pobreza e à situação de vulnerabilidade social. Não obstante, elas demonstram que o capital, além de impulsionar a migração através da desigualdade econômica própria deste sistema, ainda acaba por fomentar o conflito de classes travestido de xenofobia. Com base nesse pressuposto, elas relacionam a crise política e econômica brasileira e mundial com esse contexto e demonstram, por fim, que agentes sociais em Roraima (governo, mídias locais e políticos), acentuam esse discurso ‘pseudo-xenofóbico’ em benefício próprio.

Definir parcela da população do estado ou do Brasil como xenofóbica, a nosso ver, talvez mais do que explicar o fenômeno obscureça questões nacionais graves que resultam na reprodução de formas de dominação política, econômica e social. [...] Basta lembrar que no Brasil, assim como no mundo, a flexibilização do trabalho, a progressiva perda de direitos e a criminalização das organizações sociais, dentre outras consequências, vem historicamente limitando a classe trabalhadora não apenas no seu aspecto econômico, mas, sobretudo, fragilizando-a na sua capacidade de organização social e formação política. Débil em seu empoderamento político e social, a subjetividade das pessoas tende a ser cooptada favorecendo assim a aceitação e reprodução do discurso do “opressor” (RODRIGUES & SARMENTO, 2018 p. 247).

Em suma, sabemos que esses trabalhos aqui apresentados, debatem apenas algumas questões sobre a realidade das migrações venezuelanas para o Brasil e em especial para Roraima. Existem inúmeros outros autores e inúmeros outros debates, contextos e situações que vêm sendo enfrentadas pela sociedade mundial, brasileira, venezuelana e roraimense em relação aos fluxos migratórios contemporâneos. O que pretendíamos evidenciar aqui é que, para compreender esse contexto tão complexo, existem teorias e métodos capazes de dar subsídios para os pesquisadores em relação a diferentes aspectos e temas que conformam esse campo semântico.

Feitas essas considerações, podemos afirmar, com base nessas pesquisas sobre as migrações venezuelanas para Roraima, que essas são migrações forçadas, impelidas por uma grave crise econômica e do capital e que já é vigente em escala global, cujos processos migratórios estão intimamente ligados. O mesmo capital que seleciona lugares e provoca desigualdades, não arca com as consequências desses processos, sendo a sociedade civil,

sobretudo as camadas mais vulneráveis, que acabam por ‘pagar a conta’, fato que se nota neste contexto.

Uma vez que esses migrantes chegam ao seu destino, independente da capacidade de absorção da sociedade em que chegam, eles passam com o tempo a integrar essa sociedade, sobretudo através do trabalho, como demonstra Sayad (1998), em sua teoria dos paradoxos de alteridade; nesse construto teórico, o autor defende a tese de que a principal realização do migrante é a conquista do trabalho, para assim se inserir de fato na sociedade de destino.

Nesse contexto de acolhimento, multiculturalismo e alteridade, a educação, ou seja, a inserção do migrante no sistema educacional é um ponto fundamental. Através da educação formal no país de destino, o migrante tem a possibilidade de aprender sobre a cultura, de se integrar com pessoas, de aprender a língua, conhecer melhor seus direitos como migrante e como cidadão, bem como ampliar as possibilidades de se inserir de forma mais efetiva no mercado de trabalho. A seguir buscaremos ampliar a compreensão e o entendimento sobre as relações entre migração e educação.

4.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO.

4.2.1. O direito humano à educação para a população migrante.

Já foram elencadas anteriormente no presente trabalho, alguma das leis brasileiras que versam sobre o direito à educação para migrantes, bem como sobre os deveres do Estado e da sociedade, instituídos constitucionalmente através da CF88, da LDB e de outros dispositivos legais. Da mesma forma também se observou a legislação referente à inclusão do migrante na educação, no âmbito estadual. Contudo, apesar de haver uma legislação hoje em dia já avançada no Brasil, que garante aos migrantes o direito de se matricular nas escolas e de participarem da educação formal em um processo de inclusão, na prática, as coisas são bem diferentes, como demonstram inúmeras pesquisas já concluídas ou em processo de desenvolvimento que nos mostram que as experiências são muito diversas e específicas e que, de uma forma geral, pode-se dizer que as obrigações legais não são inteiramente cumpridas.

A pesquisa bibliográfica nos possibilitou constatar que ainda existem poucos trabalhos concluídos, e que podem dar aporte consistente metodológico para que se realizem pesquisas mais densas sobre o tema. Todavia, a respeito dos casos específicos é possível encontrar diversos trabalhos, em nível de revisão bibliográfica e de estudos de caso.

Diante desse cenário, tentaremos abordar as relações entre educação e migração partindo do ponto de vista de que, a priori, essa questão envolve o direito humano à educação.

Em seguida, daremos destaque para o processo de evolução legal das leis sobre migração no Brasil, em relação à educação. Por fim apresentaremos os dados e ações, realizadas pelo Estado, em Roraima, relativas ao processo de inserção e acolhimento dos migrantes venezuelanos nas escolas estaduais.

Se analisarmos as diversas cartas que regulam os direitos humanos e o que essas cartas versam sobre o direito à educação, verificamos que quase há consenso sobre o direito à educação para todas as pessoas. Entretanto mesmo que esse direito seja reconhecido, existem diversos entendimentos distintos sobre a realização prática destes direitos. Perguntas como, por exemplo: como se educa? quem se educa? para que se educa? qual o sentido dessa educação para todos? São questões muito comuns nesse debate (BOBBIO, 1992).

Ao analisar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, vemos que ela afirma que o direito à educação deve ser regido e ministrado com base nos princípios da universalidade, da gratuidade e da obrigatoriedade. Esses princípios foram reafirmados pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, e por vários outros instrumentos, dentre os quais alguns já ratificados pelo Estado brasileiro. Nos textos apresentados nesses documentos, a educação tem como objetivo desenvolver de forma plena a personalidade humana, fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e, por fim, promover a manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Para monitorar o cumprimento das normas estabelecida nessas convenções a ONU constituiu o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC), em 1985. Esse Comitê deixa reafirma o direito à educação e deixa bem claro que a realização do direito à educação é imprescindível para dar possibilidade de realização dos demais direitos; fixa, também, que a educação faz parte, ao mesmo tempo, dos direitos econômicos, sociais e culturais (DESC, 1999).

Ao discorrer sobre o tema, a relatora especial da ONU sobre os direitos à educação, Katarina Tomasevski, conclui que, em geral, o Estado, que, em tese, deveria ser o principal protetor desses direitos, é, de fato, o principal violador deles. Isso acontece, segundo ela, sobretudo quando o Estado não oferece acesso a uma educação inclusiva, universal e de qualidade (com estruturas eficientes, profissionais capacitados entre outras questões importantes). Para a autora, a busca pela realização plena do direito humano à educação deve incluir, simultaneamente, três dimensões: o direito humano à educação; os direitos humanos na educação; e os direitos humanos através da educação (TOMASEVSKI, 2004).

A dimensão do acesso, um dos pilares centrais do direito humano à educação, considera as condições proporcionadas pelo Estado para que esse direito seja efetivado. Nesse contexto entram questões como, as condições de trabalho para os docentes, o financiamento, a existência de uma legislação que assegure o acesso gratuito e a permanência de todos, sem discriminações, nos sistemas escolares (DESC, 1999).

Com relação aos “direitos humanos na educação”, Tomasevski (2004) aponta para questões como a necessidade de instrução na língua dos alunos migrantes, a possibilidade de um ambiente saudável e seguro para a aprendizagem, liberdade intelectual e principalmente o reconhecimento desses migrantes enquanto sujeitos sem diferenciá-los dos demais. Além disso ainda há nesse contexto, a necessidade de que se desenvolvam políticas específicas que adaptem a aprendizagem para minorias que não têm suas especificidades contempladas no ensino tradicional, tais como estudantes indígenas, migrantes e pessoas com deficiência, entre outros.

Já os “direitos humanos através da educação” estão ligados a questões como a necessidade de se formar sujeitos que sejam capazes de agir para proteger e promover os direitos dos grupos de migrantes na sociedade. Neste sentido há a necessidade de que qualquer tipo de ação educativa que vá contra os direitos humanos seja excluída das escolas, das suas práticas e dos seus materiais didáticos. Ao contrário disso, há a necessidade de que se desenvolvam ações que promovam a formação para o combate aos abusos de poder na própria educação, estimulando para isso a autonomia e o senso crítico (TOMASEVSKI, 2004).

Em outro trabalho, Tomasevski (2006) fundamenta o “Esquema dos 4As”, que segundo a autora são um conjunto de critérios que devem ser capazes de unir as dimensões necessárias para que o direito humano à educação seja realizado de forma plena. Esses critérios formulam uma concepção de educação (disponível, acessível, aceitável e adaptável)⁹ e, de acordo com a autora, sem qualquer um deles haveria violação do direitos à educação para os migrantes. Dessa forma, baseado nessa concepção dos “4As” o DESC (1999), em suas Observações Gerais n° 13 sobre o direito à educação, afirma¹⁰

⁹ (os “4As” seriam devido à sigla em inglês: available; accessible; acceptable; adaptable)

¹⁰ Traduzido pelo autor de: Si bien la aplicación precisa y pertinente de los requisitos dependerá de las condiciones que imperen en un determinado Estado Parte, la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas:

a) Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.;

b) Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin

Embora a aplicação precisa e pertinente dos requisitos dependa das condições que proporcionadas por um Estado membro, a educação em todas as suas formas e níveis devem apresentar as quatro seguintes características:

a) Disponibilidade: O Estado membro deve dispor de instituições e programas de ensino em quantidade suficiente para atender a demanda, essas instituições devem ofertar estrutura física adequada com edifícios, sanitários divididos por sexo, água potável, professores qualificados com salários competitivos, materiais didáticos adequados, bibliotecas e serviços de informática e tecnologia da informação.

b) Acessibilidade: Tanto as instituições, quanto os programas de ensino devem ser acessíveis a todos, sem discriminação. A acessibilidade pode ser dividida em três dimensões que coincidem parcialmente: I) Sem discriminação: a educação deve ser acessível a todos, especialmente aos grupos vulneráveis de fato e de direito. II) Acessibilidade material: A educação deve ser acessível, seja por sua localização geográfica de acesso razoável (por exemplo, uma escola de bairro) ou por meio da tecnologia moderna (através do acesso a programas de educação à distância. III) Acessibilidade econômica: A educação deve estar ao alcance de todos. Os Estados membros devem oferecer o ensino primário gratuito para todos, os mesmos são, também, convidados a introduzir gradualmente o ensino secundário e superior de forma gratuita.

c) Aceitabilidade: A forma e o conteúdo da educação, incluindo currículos e métodos de ensino, devem ser aceitáveis (por exemplo, relevantes, culturalmente apropriados e de boa qualidade) para os alunos e, quando possível, para os pais;

d) Adaptabilidade: A educação deve ter flexibilidade para se adaptar às necessidades das sociedades e comunidades em mudança e responder às necessidades dos alunos em diversos contextos culturais e sociais.

Apesar de essas prerrogativas para o direito à educação terem sido estabelecidas pelo DESC e pelos seus países membros, esses direitos educativos vêm sendo constantemente afirmados em diversas normativas internacionais, que discutem especificamente a questão dos migrantes e dos refugiados. O art. 30 da Convenção Internacional sobre a Proteção de Todos os Trabalhadores Migrantes e Seus Familiares estabelece que o filho de um trabalhador migrante, tem o direito fundamental de acesso à educação em condições de igualdade de tratamento com os nacionais do Estado interessado (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES

discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente: i) No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos (véanse los párrafos 31 a 37 sobre la no discriminación). ii) Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia). iii) Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.

c-) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza (véanse los párrafos 3 y 4 del artículo 13);

d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

UNIDAS, 1990).

O texto desta convenção proíbe, por exemplo, que seja negado ou limitado o acesso a estabelecimentos públicos de ensino por motivo de situação irregular dos pais ou da própria criança. Ao analisar as posições deste texto Magalhães (2012, p. 54) mostra que

os Estados onde trabalham migrantes, em colaboração com os Estados de origem, deverão, quando procedente, aplicar uma política encaminhada a facilitar a integração dos filhos de trabalhadores migrantes no sistema escolar local, particularmente em relação ao ensino do idioma local.

Ao comparar a realidade do acolhimento de alunos migrantes no Brasil com as premissas propostas legalmente a autora conclui que

[...] com relação aos direitos educativos, os e as imigrantes têm esbarrado em violações ligadas à acessibilidade (toda a questão de documentação exigida como uma primeira barreira notável), bem como de aceitabilidade (não é aceitável uma educação que discrimina) e adaptabilidade (diferenças que estão sendo ignoradas, a começar pela linguística). Interessante perceber que, em países da Europa, Estados Unidos e outros receptores de imigrantes, a presença de estrangeiros nos centros educativos é um dos fatores centrais que têm motivado os debates sobre diferença na escola, enquanto aqui o grupo que faz parte das novas migrações internacionais é ainda cercado de invisibilidade, configurando-se dessa forma um campo novo para estudos (MAGALHÃES, 2012, P. 55).

Magalhães (2012), entretanto, deixa claro que, mesmo nestes países mencionados, e em outros, em contexto semelhante, a questão do direito humano à educação para migrantes não está equacionada; ao contrário disso, por receber um maior número de migrantes de diferentes lugares, na maioria das vezes esta questão é até mais tensa. Há casos como o da Itália, onde a discussão de limitar o número de estudantes migrantes por escola a 30%, sob a alegação de que a integração com alunos italianos não seria saudável, acabou na completa separação entre migrantes e nativos, além de diversos outros casos polêmicos ocorrendo em países como a Alemanha (sistema dividido por mérito dos alunos e concentração de migrantes em escolas com pior estrutura).

Todavia, Magalhães (2012) explana que essas tensões evidentes tornam os grupos migrantes mais visíveis e aos poucos podem-se observar “alguns indícios, ainda que pontuais, de políticas que consideram suas especificidades” (p. 56). A autora dá então o exemplo de alguns países como Portugal e Dinamarca que têm desenvolvido ações significativas no processo de inclusão, inserção e acolhimento dos migrantes nas instituições de ensino.

4.2.2. O direito humano à educação para o migrante no Brasil: Considerações sobre teorias e práticas.

Ao pesquisar sobre o direito à educação para migrantes no Brasil, encontramos um longo caminho, onde as proposições legais do Estado brasileiro, na maioria das vezes, não tem confluência com os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. O caminho percorrido desde a constituição de 1934, e o estatuto do estrangeiro de 1980, aponta para uma certa negligência e até mesmo exclusão do acesso que os migrantes tem à direitos básicos como a educação. É somente após a nova lei de migração, que veio sendo desenvolvida desde 1990, mas que só foi de fato promulgada em 2017, que o Estado brasileiro passa, de forma legal, a garantir esse direito aos cidadãos migrantes que vivem em seu território.

Apesar de que mesmo na questão dos estudos das relações entre migração educação, a nível mundial, como evidenciam vários autores aqui mencionados, existam poucos estudos e poucas referencias teóricas, quando analisamos a mesma temática no Brasil, nos deparamos com as mesmas dificuldades. Todavia há alguns autores que vêm dedicando sua pesquisa a casos específicos, como por exemplo, os diversos casos de migrantes na cidade de São Paulo (bolivianos, nigerianos e haitianos, por exemplo), ou até mesmo outros casos específicos como a migração dos haitianos para o estado do Acre, e, recentemente, o caso da migração de venezuelanos para o estado de Roraima.

Oliveira (2020 p. 03) versa sobre o direito à educação para migrantes no Brasil, e aponta que “Apesar de o fenômeno global da migração ter se acentuado nas últimas décadas no mundo, o Brasil parece pouco atento aos movimentos migratórios que, de maneira tímida, mas crescente, chegam ao país”. De acordo com a autora há uma ausência de políticas e de mecanismos efetivos de acolhimento desses migrantes no território brasileiro.

Historicamente o Brasil é um país que recebe migrantes. No início do século XX, o Brasil já recebia uma quantidade relevante de migrantes vindos em sua maioria da Europa e do Japão. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nesse período, a proporção de população migrante na população brasileira era de um migrante para cada vinte brasileiros (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2011).

Desde esse momento até a década de 1960 houve um processo migratório intenso para o Brasil, inclusive com o incentivo do Estado brasileiro. Após esse período, com a ascensão dos militares ao poder em 1964 houve uma sensível redução da migração, sobretudo por uma redução do interesse de migrar para o Brasil, principalmente por conta da política de austeridade implantada pelo Regime Militar, a partir da década de 1960, e da crise econômica

vivenciada pelo país, nas décadas de 1970 e 1980 (FIGUEREDO & ZANELATTO, 2017).

Entretanto, é interessante notar que foi exatamente nesse momento de diminuição das migrações para o Brasil, durante a Ditadura Militar (1964-1985), que foi promulgado o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815, de 1980) pelo presidente General João Batista Figueiredo. Este estatuto ditou as regras legais da política migratória do país por quase quatro décadas e foi concebido com um caráter nacionalista e protetivo, colocando o migrante quase que como uma ameaça a aspectos relacionados à segurança nacional, impondo barreiras legais que restringiam a liberdade dos migrantes no Brasil (OLIVEIRA, 2020).

Esse grupo de leis e regras promovidas pelo Estatuto do Estrangeiro é fortemente contestado após a promulgação da CF88, sobretudo pelo fato de muitos de seus dispositivos serem considerados inconstitucionais. A partir daí, iniciam-se tratativas e estudos, na busca de se construir um novo arcabouço legal sobre o tema; porém, somente em 2017 foi sancionada a nova Lei de Migração (Lei nº 13.445), que passa a utilizar de bases legais de caráter mais humanitário, com maior consonância com os tratados internacionais sobre migração dos quais o Brasil faz parte e tem compromissos (BRASIL, 2017).

O antigo Estatuto do Estrangeiro colocava o migrante como um estranho, ou seja, como uma suposta ameaça à segurança nacional¹¹; entretanto, a nova Lei de Migração procura preservar os direitos dos migrantes, enxergando o migrante como um concidadão do mundo, com direitos universais garantidos, que deverão ser providos de forma gratuita pelo Estado. Em seu Art. 3º, esse documento revela, expressamente, o cuidado para que os imigrantes não sejam vitimados pela xenofobia, racismo ou qualquer outra forma de discriminação, garantindo a “igualdade no tratamento” e “igualdade de oportunidades aos migrantes e seus familiares” (BRASIL, 2017).

Com relação à educação para migrantes a nova lei versa

Art. 4: Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:
X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017 – LEI nº 13.445).

De acordo com Uebel (2016), desde a promulgação da CF88, os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma Rousseff adotaram posturas mais humanitárias com relação ao tema, sobretudo na tentativa de mudar a imagem do país frente à

¹¹ Com excessão de migrantes portugueses que gozavam de igualdade de direitos e deveres com os brasileiros, principalmente por conta dos valores históricos, culturais, linguísticos e étnicos que unem essas nações.

comunidade mundial com relação ao tratamento dado aos migrantes. Todavia apesar de ter sido aprovada a Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997), que trata, especificamente, da situação dos refugiados e deixa outros aspectos em relação aos demais migrantes por conta do Estatuto do Estrangeiro (que é ainda herança da Ditadura Militar), e, apesar das intenções desses governos em humanizar os migrantes no Brasil, legalmente muito pouco foi realizado.

Mesmo com a nova lei de migração, a situação parece não refletir o sentimento de parte dos brasileiros com relação ao acolhimento humanitário dos migrantes no Brasil. Antes da lei ser promulgada, em consulta a população realizada no site do Senado Federal sobre a nova lei das migrações, mais de 60% dos votantes declararam ser contra, demonstrando uma mentalidade ainda ligada à concepção dos militares sobre a migração (UEBEL, 2016).

Oliveira (2020) ao analisar o andamento das novas políticas relacionadas a nova lei das migrações demonstra que a partir da ascensão ao poder do presidente Jair Bolsonaro, as políticas para migrantes no Brasil vêm sofrendo um constante retrocesso:

Nos primeiros dias do governo do presidente Jair Bolsonaro, que assumiu o Governo Federal em 1º de janeiro de 2019, a imprensa noticiou a confirmação de um anúncio feito pelo atual Ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, um entusiasta da política externa de Donald Trump, de que o Brasil se dissocia do “Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular”. De acordo com o pronunciamento feito no Twitter, dias antes de sua posse, o Ministro afirmou que o país deixaria o Pacto, porque o considerava um “instrumento inadequado para lidar com o problema (migratório)”, defendendo que a “imigração não deve ser tratada como questão global, mas sim de acordo com a realidade e a soberania de cada país”. Esse abandono pode ser considerado como mais um elemento preocupante na política brasileira, que se anuncia para os próximos quatro anos. (OLIVEIRA, 2020, p. 06)

Ao mesmo tempo em que as projeções relacionadas à atuação política do governo Bolsonaro com relação aos migrantes se mostram preocupantes, os dados¹² do censo escolar brasileiro (CEB) mostram que, entre os anos de 2010 e 2017, o número de migrantes matriculados em escolas brasileiras (somadas escolas federais, estaduais, municipais e privadas) praticamente dobrou, saindo de 43.400 alunos matriculados, em 2010, para 79.102, em 2017. Contudo, a partir da homologação da nova Lei de migração em 2017, até o ano de 2019, esse número quase que dobrou, chegando ao total de 130.067 matrículas.

Esse aumento se deve a inúmeros fatores: a própria existência da legislação, que agora obriga a escola a aceitar alunos migrantes, independentemente de sua situação perante a lei; mas também se deve ao grande *boom* da imigração venezuelana, cujo número de alunos

¹² O Núcleo de Estudos da População da Universidade Estadual de Campinas/SP – NEPO/Unicamp fez uma compilação dos dados dos censos escolares desde 2010 até 2019. Essa compilação será utilizada nesta pesquisa para demonstrar dados e perspectivas da inserção de alunos migrantes em escolas do Brasil e de Roraima.

venezuelanos matriculados em escolas brasileiras subiu de 697 em 2014 (quando ocupava a 19ª posição entre os países que mais têm alunos matriculados no Brasil), para 2.178, em 2017 (10ª posição); e, finalmente para 12.444 alunos matriculados. em 2019, quando a Venezuela se tornou o país com mais alunos migrantes matriculados nas escolas brasileiras, superando inclusive os bolivianos.

Esta realidade evidencia que de fato houve um aumento, não só no número de migrantes no Brasil, como também no número de migrantes matriculados nas escolas. Dessa forma, os posicionamentos políticos com relação à recepção de migrantes por parte do atual governo brasileiro ilustram o que deverá ser a política externa e a política migratória do país nos próximos anos, o que pode vir, mais uma vez, a instaurar instrumentos jurídicos limitantes, bloqueios de fronteira¹³ e reforços para forças políticas, que promovem a segregação e a discriminação, apoiados por discursos midiáticos negativos. No caso da Venezuela essas ações de retrocesso se acentuam, principalmente por conta divergências ideológicas da nova diplomacia brasileira com o atual governo venezuelano, chamado por Ernesto Araújo e Jair Bolsonaro de “comunista” (OLIVEIRA, 2020).

Essa omissão vivida no Brasil com relação aos migrantes, que ocorre desde o século XIX, até o momento atual (uma vez que apesar da nova lei das migrações ser um grande avanço no sentido do acolhimento humanitário dos migrantes, o atual governo demonstra, através de suas ações, total descompromisso com o cumprimento dessas leis) é extremamente prejudicial, não só para os migrantes como para a sociedade brasileira. Para Waldman (2012), pesquisadora que juntamente com Magalhães (2010) se aprofundou no debate sobre o acolhimento de migrantes bolivianos em escolas do estado de São Paulo,

A perspectiva de integração da população imigrante por meio do ambiente escolar pode ser considerada singular sob seu aspecto de potencial multiplicação de saberes e experiências. Em outras palavras, ao permitir o acesso de alunos imigrantes – sejam crianças, adolescentes ou adultos – às instituições de ensino do país de

¹³ O governo de Jair Bolsonaro determinou através da Portaria nº 120, de 17 de março de 2020, o fechamento total da fronteira com a Venezuela, alegando como motivo a necessidade de se fazer barreira sanitária contra a Covid-19, essa mesma Portaria foi renovada várias vezes estando até o momento Fev/2021 a fronteira fechada. Fato curioso é que através da Portaria nº 518, de 12 de novembro de 2020 o governo brasileiro dispõe sobre o fechamento de outras fronteiras do Brasil com outros países, de forma muito mais flexível. Todavia nesta portaria as flexibilizações não se aplicam à fronteira com a Venezuela em seu Art 4. Inciso III – Paragrafo único “Art. 4º As restrições de que trata esta Portaria não impedem: I - a execução de ações humanitárias transfronteiriças previamente autorizadas pelas autoridades sanitárias locais; II - o tráfego de residentes fronteiriços em cidades-gêmeas, mediante a apresentação de documento de residente fronteiriço ou de outro documento comprobatório, desde que seja garantida a reciprocidade no tratamento ao brasileiro pelo país vizinho; e III - o livre tráfego do transporte rodoviário de cargas, ainda que o motorista não se enquadre no rol de que trata o art. 3º, na forma prevista na legislação. Parágrafo único. O disposto no inciso II do **caput** não se aplica à fronteira com a República Bolivariana da Venezuela”.

acolhimento, possibilita-se ao mesmo tempo a aproximação do núcleo familiar e de convivência do aluno com a sociedade receptora, a partir de relatos e da difusão de experiências do estudante com os costumes locais, com a língua oficial do país e com a convivência com professores, funcionários e colegas (WALDMAN, 2012 p. 13).

A autora afirma ainda que é o acesso à educação escolar, que permite que a família do migrante melhore sua condição de vida, em longo prazo, para as futuras gerações. De acordo com suas conclusões “a inserção de um dos membros do núcleo familiar em instituições escolares do país de acolhimento pode possibilitar o acesso à cultura local, às pessoas, às instituições e aos serviços disponíveis aos residentes em um país” (WALDMAN, 2012, p. 13). Além disso, ela afirma que o aluno migrante pode ser um elo entre os grupos de migrantes e as sociedades que os recebem. Abrindo, desta forma uma possibilidade de diálogo e aproximação entre “aluno, família e sociedade” (ib. p. 14).

Mediante a este contexto há de se destacar a necessidade de que se construa “uma estrutura adequada para a permanência destes alunos imigrantes nas escolas, em que suas particularidades sejam reconhecidas, assim como a sua cultura e sua língua de origem valorizadas” (WALDMAN, 2012, p. 185). Muñoz (2010), relator do Conselho de Direitos Humanos da ONU, define algumas estratégias que devem ser tomadas em relação a qualidade do currículo e da educação em contexto migratório, afirmando que o currículo deve abordar questões referentes aos DH; os migrantes e sua comunidade devem ser consultados para opinar na elaboração, implementação e avaliação de ações que os ajuízam, devendo os currículos primarem pelo aprendizado inclusivo, mutuo e coletivo e sobretudo, com o mínimo de segregação possível.

No estudo de Waldman (2012), a autora faz uma busca por violações praticadas pelo Estado contra migrantes, e faz um estudo das disputas judiciais relativas a estes casos. Ela conclui então que existem inúmeras violações e que mesmo que muitas delas sejam revertidas judicialmente, os problemas causados por estas refletem não só nos grupos migrantes, mas também na sociedade como um todo. Neste contexto a autora vê a necessidade de que o Estado brasileiro se posicione e atue para garantir o fim das violações ao direito pleno à educação escolar no Brasil.

No próximo tópico iremos investigar e debater os posicionamentos e ações realizadas pelo Estado e governos em Roraima. No contexto da chegada de migrantes venezuelanos às escolas de Roraima, sobretudo nas escolas públicas estaduais, objeto de estudo desta pesquisa. Há em Roraima, assim como no Brasil, um aumento de mais de 500% nas matrículas de venezuelanos, fazendo com que a inserção e o acolhimento desses migrantes no sistema de

ensino em Roraima sejam questões que, ao menos em tese, deveriam ser tratadas como prioritárias.

4.2.3. Migração e educação no estado de Roraima.

Sabe-se que a migração venezuelana para o Brasil e, sobretudo para Roraima, vem crescendo gradativamente a partir do ano de 2014. Sabe-se também que a escola e a educação são fundamentais para a inserção desses migrantes de forma mais harmônica e humanizada na sociedade. Nas escolas de Roraima, o número de matrículas de alunos venezuelanos vem crescendo a cada ano e, em 2019, já representava cerca de 10% do total dos alunos matriculados no estado.

Neste contexto da migração venezuelana e da educação não há um plano coletivo e organizado, em que participem Estado, instituições, agencias internacionais, sociedade civil, escolas, grupos de migrantes e suas associações, de forma que a educação pudesse efetivamente exercer suas potencialidades transformadoras neste contexto. Contudo, dizer que não há um plano coletivo, não significa dizer que não existem ações e proposições ocorrendo, e até mesmo dizer que não exista nenhum tipo de organização coletiva neste sentido.

Analisando as ações que vem sendo realizadas no âmbito do acolhimento de migrantes na educação em Roraima, foi possível concluir que existem diversas ações pontuais realizadas por diversos atores que, diretamente ou não, estão inseridos no contexto da migração venezuelana. Nesta busca encontramos alguns projetos e ações que tentaremos mostrar. Um dos fatos interessantes a respeito dessas ações é o de que apenas a partir de 2017, com o advento da lei de migrações, com o aumento do contingente de migrantes, com a exposição midiática através de diversos casos graves de xenofobia e saúde pública, com a chegada de inúmeras agências, ONG's e instituições (nacionais e internacionais), entre outros fatores, é que começam a ser tomadas algumas medidas com relação à inserção e acolhimento de migrantes nas escolas e espaços da educação.

Lima & Fernandes (2019) abordam a importância do projeto Acolher/UFRR, desenvolvido pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), de forma voluntária e espontânea, com a cooperação de alunos, funcionários e professores. O projeto visava desenvolver um conjunto de ações de acolhimento, proteção e inserção dos migrantes na sociedade local. As ações do projeto envolviam aulas de português para os migrantes, além de campanhas de sensibilização da opinião pública, momentos de escuta sensível, campanhas de doação de alimentos e roupas. O "Projeto Acolher" mudou de nome, em 2018, mas as ações continuaram e ainda outras foram adicionadas como a oferta de orientações jurídicas e as

ações do Grupo de Estudos Interdisciplinares de Fronteira (GEIFRON/UFRR).

No segundo semestre de 2018 a Coordenação de Relações Internacionais da UFRR promove o I Seminário sobre Internacionalização da Universidade, apontando para a integração das ações de acolhimento a migrantes e dos programas internacionais de intercâmbio. Neste contexto, além da Universidade Federal de Roraima, o Instituto Federal de Roraima e a Universidade Estadual de Roraima ofereceram cursos de português para migrantes. O I Encontro de Português de Acolhimento foi realizado nos dias 12 a 14 de maio de 2018 na UFRR e reuniu profissionais e voluntários das universidades e organizações da sociedade civil que estão trabalhando com o ensino de português para migrantes. De acordo com Lima & Fernandes o encontro propiciou o debate entre concepções pedagógicas diversas que tinham como eixo comum o acolhimento e a integração dos migrantes na sociedade local.

De acordo com o estudo realizado por Frota (2017), 46,1% dos migrantes venezuelanos possuem Ensino Médio completo, e 28,4%, Ensino Superior completo. Nesse contexto foram desenvolvidas ações no sentido de auxiliar no processo de reconhecimento dos certificados de ensino médio, sob competência da SEED/RR, e de fazer a equivalência de diplomas de Ensino Superior, sob competência do Ministério da Educação através da Universidade Federal de Roraima. Neste contexto, a UFRR instalou, em 2017, em parceria com a ACNUR e a Cátedra Sérgio Vieira de Melo, visando construir uma política de apoio aos refugiados na Universidade.

Todavia Lima & Fernandes (2017 p. 01) argumentam que no contexto da validação, equivalência e reconhecimento de diplomas estrangeiros existem diversos empecilhos relativos à impossibilidade da UFRR em criar vagas e cursos extras, principalmente por conta da sobrecarga de trabalho dos docentes e a falta de servidores técnico-administrativos.

A instalação de processos de reconhecimento implica em disponibilidade de docentes e técnicos-administrativos. Atualmente os professores estão sobrecarregados, sendo exigidos altos índices de produtividade em pesquisa e ensino. Devido às perdas salariais e cortes de recursos federais, estão trabalhando mais e ganhando menos. Além disso, as tendências corporativistas de algumas áreas profissionais dificultam a implementação de programas de reconhecimento de diploma para profissionais estrangeiros.

De acordo com esses autores, embora a rede estadual de educação ofereça vagas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, a exigência do histórico escolar para filhos de migrantes e refugiados tem sido um empecilho para o avanço na carreira escolar em algumas escolas. “A ausência de programas de ensino de português para jovens e adultos nas escolas

municipais e estaduais no período noturno também é uma demonstração de omissão dessas esferas quanto a políticas de acolhimento” (LIMA & FERNANDES, 2017 p. 02). Neste caso, apesar de os alunos migrantes terem o acesso garantido, não há programas de apoio e reforço escolar para esses estudantes. Além disso, a rotatividade decorrente das mudanças constantes de endereço por parte das famílias migrantes tem sido outro fator que dificulta a aprendizagem, inclusive da língua.

Lima & Fernandes apontam para as considerações de Marcelo Naputano, psicólogo social que vem atuando em escolas municipais de Boa Vista (RR) e Amajari (RR). O mesmo, indica que as secretarias municipais e estaduais de educação deveriam desenvolver um programa de educação voltado para a mediação socioeducativa entre gestores, professores, estudantes e famílias de refugiados venezuelanos como alternativa para aprofundar a integração cultural, onde seja possível vivenciar a educação como uma experiência inclusiva de construção relacional cotidiana para que se crie vínculos em meio aos conflitos.

Lembramos que o trabalho realizado por Lima & Fernandes ocorreu em 2017. Nesse momento ainda não haviam muitas ações organizadas em torno do acolhimento na educação. Os autores elucidam isso evidenciando que o acolhimento não pode ocorrer só no abrigo, ou nas instituições que trabalham com migrantes, dentro ou fora da Operação Acolhida. A acolhida recebida nas escolas, assim como em outros serviços públicos é bem deficiente

Nas escolas o primeiro contato do migrante ocorre na secretaria. Diferente da área da saúde, o termo não aparece nos projetos, e normalmente se restringe a apresentação do novo aluno para a turma onde ele foi inserido. Leia-se apresentação como falar o nome. Numa perspectiva mais ampla acolhimento é uma atitude que deve perpassar os serviços públicos como um todo (LIMA & FERNANDES, 2017 p. 04).

Todavia, quando analisamos o relatório do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), de 2021, vemos que até agora a situação não mudou. O relatório cita o projeto Acolher e cita também as questões relativas à exigência de histórico escolar e da validação de diplomas; mas admite que a língua é um grande empecilho para o desenvolvimento dos migrantes na sociedade roraimense; também aponta para a ausência de programas oficiais de ensino de português em escolas estaduais e municipais.

Quanto ao ensino básico, que é de competência compartilhada pelas redes municipais e estadual, não foi observada a existência de programas que forneçam apoio ou reforço escolar para estudantes que são filhos de pessoas solicitantes de refúgio e residência temporária. A constante rotatividade decorrente de mudança de endereço por parte de famílias imigrantes, uma vez que estas não se estabelecem em

somente um local, também tem sido um fator que influencia na aprendizagem dos alunos na rede de ensino, dificultando ainda a própria prática da língua portuguesa. Sobre o ensino do português, o que se tem é a oferta pontual de cursos para migrantes na UFRR, no Instituto Federal de Roraima (IFRR) e na Universidade Estadual de Roraima (UERR) (IPEA, 2021 p. 35).

Contudo o relatório aponta ainda para ações educativas isoladas, tais como a oferta de aulas de português por entidades religiosas, como a Fundação Fé e Alegria, da comunidade jesuíta no estado; a Pastoral do Migrante, que oferta aulas na capital e nos municípios do interior; e o Recanto Apuí, espaço cultural independente que é gerido por migrantes e voluntários. Além disso, o Ministério Público do Trabalho (MPT) tem estabelecido parcerias com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), oferecendo cursos de qualificação em áreas como beleza e hotelaria para brasileiros e migrantes, no intuito de contribuir para sua melhor formação e, conseqüentemente, inserção laboral.

Outro fato interessante apontado pelo relatório é fato, também já mencionado aqui, de que não há um programa de educação busque integrar os migrantes na sociedade e aprofundar a integração cultural. O relatório aponta também para problemas localizados como, por exemplo, o de Pacaraima, município localizado na fronteira com a Venezuela, onde a ausência de políticas públicas voltadas à ampliação da rede de ensino impôs uma sobrecarga no sistema de ensino, tanto que escolas e creches operam atualmente com mais alunos que sua capacidade permite. Outro ponto levantado pelo órgão é a falta de transportes para alunos migrantes irem às escolas; por esse motivo escolas que se localizam próximas aos abrigos da Operação Acolhida tendem a ter um maior número de alunos matriculados (IPEA, 2021).

Entretanto ainda existem algumas ações isoladas, de que vamos tratar agora. O MEC, publicou uma matéria em janeiro de 2019, onde diz que vem realizando esforços em conjunto com a SEED, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista (SMEC), e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde realizou, uma “força-tarefa” para normalizar a documentação escolar de crianças venezuelanas que necessitem realizar matrículas em escolas brasileiras. No caso a ideia era realizar uma prova simulada com auxílio de tradutores para nivelar o aluno e fazê-lo ingressar no sistema na série correta. Entretanto não encontramos nenhuma demonstração de que este projeto ainda esteja ocorrendo. Todavia de acordo com as informações do MEC e da SEED/RR através dessa ação o estado pôde registrar 2.024 novas matrículas no ano de 2019.

A parceria do MEC com a SEED, apesar de não ter atribuições específicas oficiais,

tem como objetivos o envio de dinheiro e materiais para escolas com mais de cem alunos migrantes e também promover capacitações para professores com a finalidade de auxiliar no processo de integração dos estudantes venezuelanos em idade escolar. No âmbito das escolas estaduais, essas ações vêm sendo desenvolvidas pelo Centro Estadual de Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR)(PORTAL DO MEC, 2019).

Para compreender melhor as ações desenvolvidas pelo CEFORR, entrevistamos a equipe gestora do órgão através de questionário aberto, aplicado com a ferramenta *Google Formulários*, com o objetivo de compreender a dimensão desses cursos e oficinas de formação ofertados. As respostas nos mostraram que os cursos tiveram início no ano de 2019, e desde então vêm sendo ofertada formação continuada em pedagogia emergencial, bem como “cursos, treinamentos e oficinas no contexto da imigração venezuelana e outras nacionalidades em Boa Vista”. Esses cursos acontecem através da formação continuada para professores atuantes em sala de aula, gestores e coordenação pedagógica.

Os cursos têm, em geral, a duração de 120 horas e têm sido muito procurados pelos professores, praticamente não havendo evasão. As salas de aula (virtuais ou presenciais) contam em média com 25 participantes; alguns cursos são realizados especificamente para professores do município de Pacaraima, a porta oficial de entrada dos alunos venezuelanos. Os cursos e oficinas ministrados pelo CEFORR, em parceria com o UNICEF, foram e continuam sendo projetados e realizados com o objetivo de construção de formas cada vez melhores de acolhimento das crianças e adolescentes nas escolas em Roraima. Dentre eles destaca-se o curso Pedagogia Emergencial em Contexto de Imigração. Este curso foi realizado em 2019 e há previsão de uma nova realização em 2021. Neste ano também estão na agenda do CEFORR a realização de novos projetos de acolhimento diferenciado para alunos indígenas da etnia Warao.

O maior parceiro do CEFORR, além da SEED, é a UNICEF. Dentro do contexto da Operação Acolhida, há uma divisão de responsabilidades e tarefas no processo de acolhimento dos migrantes. Dentre as diversas instituições e agências que atuam no contexto, como, por exemplo, a OIM, ACNUR, UNFPA, Exército Brasileiro, AVSI, CARITAS, Fraternidade sem Fronteiras, entre outras, é a UNICEF a principal responsável pelas ações relacionadas à educação.

Um dos projetos desenvolvidos pela UNICEF em parceria com a SEED, o projeto Geração que Move (G-Move) – cuja a EEAL, escola que é objeto de estudo de caso desta pesquisa faz parte – consiste em reunir estudantes migrantes venezuelanos em espaços educacionais das escolas em que estudam ou em abrigos onde vivem. Até o início da

pandemia da Covid-19, 11 escolas públicas da capital Boa Vista, parceiras do projeto recebiam uma vez por semana alunas e alunos venezuelanos e brasileiros para discutir temas importantes do cotidiano da adolescência, como *bullying*, saúde mental e xenofobia (PORTAL DA UNICEF, 2020).

Com o fechamento das escolas devido à pandemia, o projeto foi restaurado, migrando para o mundo virtual. Neste contexto surgiu a campanha “Se Ligaê – Todos contra o coronavírus”. Essa nova campanha reúne não somente estudantes brasileiros e venezuelanos de escolas públicas, que trabalham com monitores, mas também 11 mobilizadores comunitários que vivem nos abrigos da Operação Acolhida. Uma vez por semana, os estudantes e mobilizadores dos abrigos se reúnem por meio de videoconferência com seus monitores e discutem diversos temas essenciais para a adolescência em tempos de Covid-19, como o aumento de casos de violência e os efeitos na saúde mental de meninas e meninos (PORTAL DA UNICEF, 2020).

Além desses projetos ainda existem outros relacionados à educação para o trabalho. Estes são realizados desde 2019 pela AVSI Brasil em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O projeto *Acolhidos por meio do trabalho* busca garantir capacitações como idioma e formação pessoal. O curso oferecido pelo SENAC é realizado em quatro abrigos gerenciados pela AVSI Brasil, em Boa Vista: São Vicente 1, Rondon 1, 2 e 3 – na forma de rodízio onde são atendidos um abrigo por semana. As turmas são compostas em grupos de dez a 20 pessoas, dependendo do abrigo. Ao final do curso, o aluno que apresentar 100% de presença (nenhuma falta) receberá um certificado de conclusão, com validade para todo o território brasileiro. A AVSI Brasil estima a entrega de 632 certificados até o final do projeto, previsto para setembro de 2021.

Ao observar as ações realizadas no âmbito educacional com os migrantes venezuelanos, é possível concluir que essas ações são esporádicas, pontuais e praticamente isoladas. A falta de um plano coletivo no sentido de promover, mais que um projeto, uma política na busca da inserção dos migrantes em um sistema de educação inclusiva é extremamente prejudicial, uma vez que só alguns poucos migrantes podem ser beneficiados, gerando inclusive desigualdades dentro dos grupos de migrantes.

Como já observamos, a inserção de migrantes no sistema local de ensino é fundamental para que a sociedade roraimense e para que os migrantes venezuelanos possam levar, minimamente, uma vida mais digna com maior integração social e cultural, configurando assim uma nova sociedade, onde esses migrantes venezuelanos deixem de ser estranho a ela e para ela. Quando analisamos a atuação do Estado Brasileiro, bem como dos

governos e dos órgãos governamentais no contexto, observamos que não só a nova lei das migrações (Lei nº13.445/2017) não vem sendo cumprida de forma completa, assim como o direito humano a educação para os migrantes também não é totalmente realizado.

Ainda sim vamos, adiante, analisar os dados dos migrantes na educação e no sistema de educação do estado. Sabemos que os migrantes estão sendo matriculados nas escolas; todavia; acreditamos que as estruturas das escolas não estão adequadamente preparadas para receber esses migrantes em um contexto de realização de seus direitos, de acolhimento e de inserção na sociedade.

No próximo capítulo, analisar-se-á a opinião dos professores e de outros profissionais da educação (gestores, auxiliares e coordenadores pedagógicos) em três escolas do estado de Roraima, escolhidas por questões específicas: a Escola Estadual Nova Esperança (EENE) localizada na vila Samaúma, em Mucajaí/RR, cujo contexto de uma vila rural, com grande presença de migrantes venezuelanos, muito nos interessa; a Escola Estadual Ana Libória (EEAL); e a Escola Estadual Monteiro Lobato (EEML). Essas últimas, ambas localizadas na capital Boa Vista, foram escolhidas por questões relevantes: a EEAL, por estar localizada em uma zona da cidade, na confluência de abrigos e onde há grandes fluxos de migrantes venezuelanos; demais, essa é uma das escolas com maior número de alunos migrantes; e, por fim, a EEML por ser uma escola central e ser a maior escola do Estado em número de alunos.

Outro fator relevante para a escolha dessas escolas é o fato de que atuamos como professor ao menos um ano em cada uma delas. Essa condição é importante, principalmente pelo fato de que, por conhecer esses ambientes por dentro, além da experiência pessoal com o objeto de estudo, e por ter a relação mais próxima com professores, gestores e funcionários, acredito que isso pode trazer uma experiência mais real para a pesquisa, possibilitando obter dados mais fidedignos.

5. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO, APRESENTAÇÃO DE DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES.

Iniciamos esse trabalho apresentando uma visada panorâmica da trajetória da luta pela instituição e pela realização social da escola pública e do ensino público. Neste contexto abordamos a importância de um ensino público e de qualidade para o desenvolvimento do país. Neste caminho foi possível perceber que não bastam leis evoluídas, é preciso que estas, sejam cumpridas, para dar condições de atuação aos diversos agentes que se dedicam à

educação escolar e à formação intelectual, profissional e cultural da população brasileira.

O Brasil é considerado por muitos como um país de migrantes, uma vez que sua história mostra que o mosaico populacional e cultural brasileiro é formado por uma grande mistura de raças, etnias e culturas, e que essa forma híbrida faz parte do que é ser brasileiro. Ao mesmo tempo, vive-se no mundo um momento de intensas migrações, motivadas por questões individuais e familiares, ou problemas de ordem social e coletiva; o fato é que o ser humano vem se movimentando pelo mundo de forma constante e em variadas direções.

Neste trabalho, escolhemos abordar a recente migração venezuelana do ponto de vista histórico-estruturalista. Nessa corrente de pensamento a migração não é espontânea e nem individual; é, em geral, uma migração coletiva, em massa, e que é gerada, não por um fator isolado, mas por um conjunto de ações derivadas da dinâmica do capital, que escolhe lugares para se desenvolver e prosperar, em detrimento do fracasso de outros lugares. Desse aspecto deriva a grande contradição: ao mesmo tempo em que o capital gera movimentos migratórios gigantescos, ele não atua para solucionar os problemas que cria com esses grandes movimentos de contingentes humanos. Na maioria das vezes, são as próprias populações vulneráveis que têm de criar soluções para sobreviver face à realidade dos deslocamentos migratórios.

No caso da migração venezuelana para Roraima, o problema não se resume à grande quantidade de venezuelanos que chegam; quando esses contingentes chegam, se deparam com grave situação de vulnerabilidade social histórica e endêmica, que já existia muito antes da chegada desses migrantes. É obvio que a situação se agravou com a chegada de sucessivas levadas de venezuelanos. Todavia, aproveitando dessa situação, diversos setores, desde as elites até as classes mais baixas (que inclusive sofrem da mesma desassistência do Estado) ‘culpam’ os venezuelanos por todos os problemas que impactam sobre a modesta e arcaica estrutura de serviços prestados pelo Estado, em Roraima.

Porém, para além da falta de conhecimento sobre o assunto e do oportunismo de alguns setores, a migração venezuelana é uma migração decorrente de problemas da estrutura da ordem capitalista. Nesse sentido, não pode ser concebida como migração temporária, muito menos como um movimento migratório sazonal; deve ser concebida, isto sim, como migração perene, uma vez que, a grande maioria desses sujeitos migrantes jamais voltará a viver na Venezuela.

Na contramão de discursos xenófobos oficiais, de redes sociais e de grandes mídias, diversos trabalhos científicos evidenciam que se por um lado a migração traz diversos problemas, por outro ela modifica positivamente a sociedade. Algumas dessas modificações

positivas, como evidencia o relatório da Fundação Getúlio Vargas (FGV) sobre dados econômicos da migração em Roraima, apontam para fatos como: o crescimento observado do PIB de Roraima foi de 2,3%, enquanto, na média dos estados brasileiros, foi de 1,4%. Houve um aumento do grau de diversificação econômica em Roraima da ordem de 8%, o que não foi verificado para o resto da região Norte ou para a média dos estados brasileiros. Roraima se tornou o estado com o maior aumento de área plantada (28,9%); O comércio varejista em Roraima cresceu, assim como o valor exportado pelo estado (FGV/DAPP, 2020).

Com se percebe, o exemplo acima contraria os argumentos em geral empregados pelo senso comum, que afirma que a situação econômica piorou depois da migração; longe disso, eles demonstram que a economia roraimense teve desempenho melhor que o restante da região e do país depois da chegada dos migrantes venezuelanos.

Além disso, com a migração venezuelana surge uma espécie de “economia humanitária”, composta pela atuação de uma série de organismos nacionais e internacionais que lidam com os refugiados e imigrantes, acarretando um expressivo aumento da arrecadação de ICMS em Roraima até 2019, chegando a um patamar de 25% de aumento. Isso indica que a contribuição fiscal dos imigrantes venezuelanos no Brasil, em 2019, é da mesma ordem dos gastos correntes adicionais do Estado brasileiro (ambos da ordem de R\$ 100 milhões) (FGV/DAPP, 2020).

Tal relatório também aponta para problemas como o aumento do desemprego e a superlotação de hospitais, entre outros. Porém, o objetivo aqui é mostrar que esses migrantes venezuelanos já não são mais uma realidade distante; eles já fazem parte atuante e viva da sociedade roraimense, apesar de ainda serem marginalizados de diversas formas.

É nesse contexto que acreditamos na importância da educação, uma vez que boa parte desses migrantes já estão entrando na escola, instituição que possibilita, mais que qualquer outra, talvez, uma inserção social mais justa. Quando esses migrantes adentram o sistema de ensino brasileiro e aprendem a língua, a cultura e os costumes, eles podem interagir com os brasileiros, aprender profissões, além de se desenvolverem individual e coletivamente. Os migrantes aprendem coisas na escola que levam pra casa e partilham.

Neste capítulo iremos, inicialmente, apresentar dados sobre a migração venezuelana sobre a educação em Roraima e sobre a inserção dos migrantes nas escolas estaduais de Roraima. Em um segundo momento apresentaremos, de forma individual, as escolas selecionadas para o estudo de caso e os dados coletados por escola, com relação à percepção dos profissionais de educação (professores e equipe gestora) sobre a importância do acolhimento desses migrantes, para a escola e para a sociedade. Por fim, será realizado um

cotejo entre os dados apresentados como resultantes da pesquisa de campo com as teorias e fundamentos teóricos realizadas na pesquisa.

Para tanto, o ano base será o de 2019, mas trataremos de mostrar a série histórica que vai de 2015 a 2019, período de aumento significativo da migração venezuelana em Roraima. Cabe ressaltar que não serão feitas distinções categóricas¹⁴ entre os migrantes (asilo, refúgio, migração econômica, entre outras), uma vez que se considerou o todo, na condição de resultado de uma migração de tipo estrutural e coletiva.

5.1. DADOS SOBRE A MIGRAÇÃO VENEZUELANA E A EDUCAÇÃO EM RORAIMA.

De acordo com dados da FGV/DAPP (2020)¹⁵ que compila dados de diversos órgãos e instituições que atuam no contexto da migração venezuelana, desde 2015 até o final de 2019, 4,7 milhões de venezuelanos abandonaram aquele país; destes, cerca de 264 mil solicitaram refúgio ou residência em Roraima. Desse montante, até 2019, haviam sido interiorizados oficialmente, através da Operação Acolhida, cerca de 27 mil venezuelanos. Todavia, acredita-se que uma ordem de 25 mil realizaram interiorização por conta própria. Sendo assim, estima-se que, ao final de 2019, já haviam cerca de 200 mil venezuelanos em Roraima, sendo que a maioria (cerca de 75%) viviam então na capital Boa Vista.

Quando levamos esses dados para a educação temos que, em 2019, foram registradas, de acordo com dados do (INEP/DEED, 2020), 166.147 matrículas de educação básica no estado de Roraima, incluindo todas as modalidades de ensino (Fundamental, Médio, EJA, Ensino Técnico), e todas as modalidades de redes de educação (Federal, Estadual, Municipal, Privada). No âmbito da educação estadual, o Gráfico 01 demonstra que nesse mesmo ano 76.073 alunos foram matriculados na rede em todo o Estado. Já nas escolas estaduais da capital, Boa Vista, foram registradas 39.401 matrículas de estudantes.

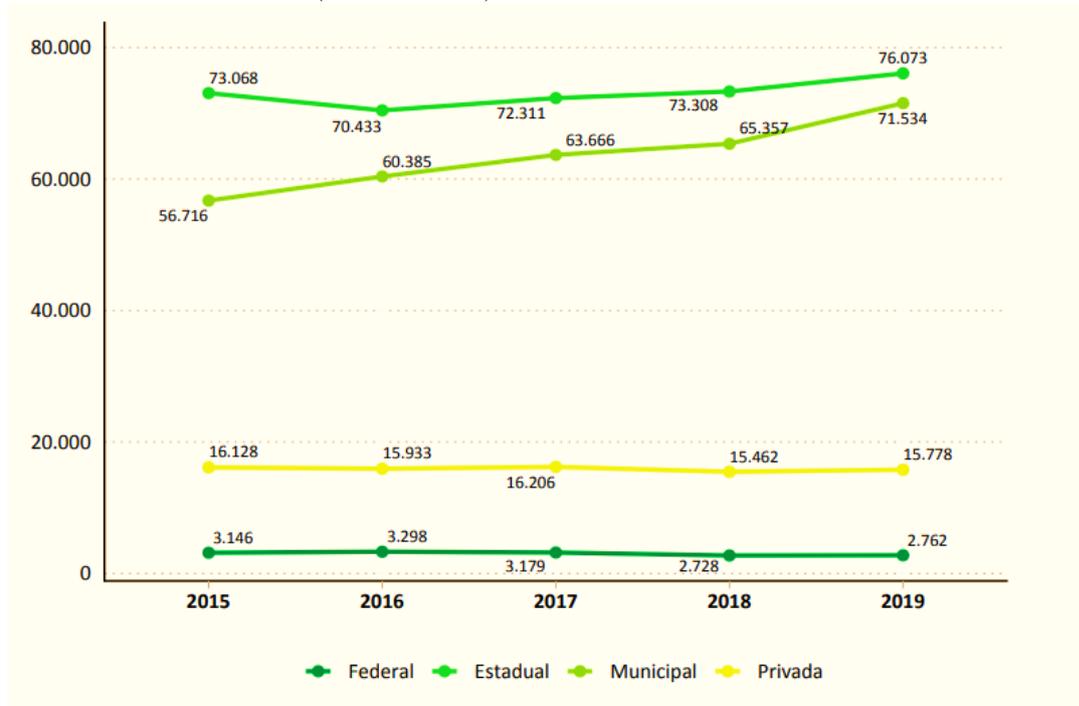
Analisando o Gráfico 1, nota-se que houve uma diminuição do número de matrículas entre os anos de 2015 a 2019: são 17.089 alunos a menos, o que corresponde a uma redução da ordem de 11%, no total de matrículas. Essa queda deveria ser maior quando se considera o

14 Decidimos não fazer essas distinções categóricas por dois motivos principais. O fato de que há muita contestação sobre a motivação dos pedidos de refúgio e de asilo em diversos trabalhos científicos, que demonstram que os pedidos de refúgio tem um viés político atrelado a atuação de organizações internacionais. Outro fato é que na questão da educação não existem dados disponíveis que sejam detalhados ao ponto de separar as categorias, impossibilitando esse tipo de pesquisa.

15 Caso o censo nacional de 2020 tivesse sido realizado (não foi realizado por conta da pandemia da Covid-19), teríamos com certeza dados mais precisos. Esses dados apresentados são oficiais, no entanto como não foi possível relacioná-los com dados do censo esses dados, apesar de concretos são estimativas.

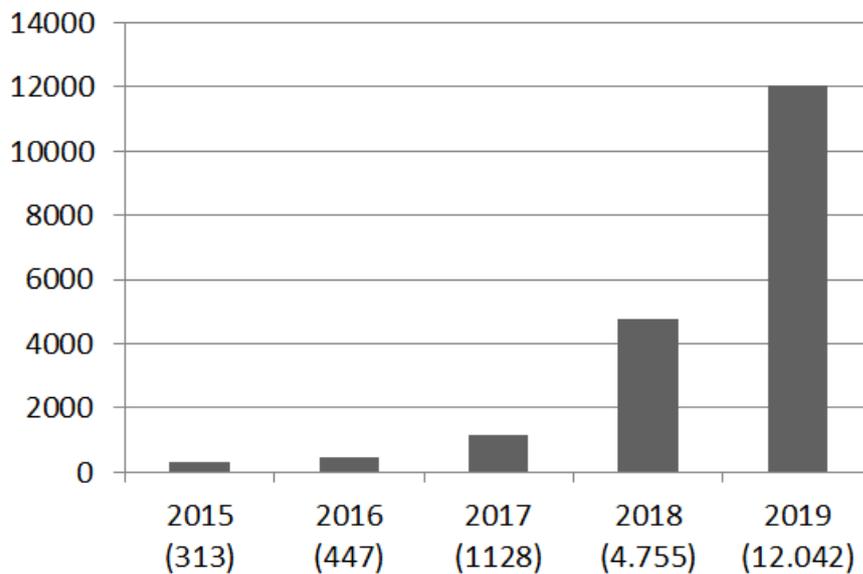
processo de envelhecimento natural da população brasileira; entretanto, como nos mostra o Gráfico 2, o número de matrículas de migrantes venezuelanos foi de 313, em 2015, para 12.042, em 2019, tendo um aumento muito significativo.

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A REDE DE ENSINO - RORAIMA (2015 – 2019).



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020)

GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS DE MIGRANTES VENEZUELANOS EM RORAIMA (2015 – 2019).



FONTE: Elaborado pelo autor a partir de dados compilados do censo escolar (DEED/INEP) em publicação do NEPO/UNICAMP (2020)

Outro fato importante é o de que ao mesmo tempo em que as matrículas nas redes federal, estadual e privada se mantiveram relativamente estáveis, na rede municipal houve um aumento de 14.818 alunos no período (cerca de 27%), o que indica um forte ingresso de alunos migrantes nessa modalidade de ensino.

Ao observar o Gráfico 02, percebe-se que após o ano de 2017 com a homologação da nova lei de migrações, em conjunto com o aumento do fluxo migratório houve um aumento considerável do número de migrantes venezuelanos, saltando de 447 em 2016 para 12.042 em 2019. Se colocarmos o foco no ano de 2019 (ano base da pesquisa) veremos que, de acordo com dados do NEPO/UNICAMP (2020), desses 12.042 venezuelanos matriculados, 7.601 estão na rede municipal; 4.325 na rede estadual; 108 na rede privada e 10 na rede federal.

Observando os dados de população na escola dos migrantes venezuelanos, os números se confirmam, uma vez que de acordo com a idade, desse total de 12.042 alunos, 425 estão na faixa de 0 a 4 anos; 5.005 na faixa de 5 a 9 anos; 4.342 na faixa de 10 a 14 anos; 2.011 na faixa de 15 a 19 anos e 259 alunos na faixa entre 20 e 70 anos. Com relação a modalidade de ensino em que estão matriculados (Tabela 01), a maioria se encontra matriculado no ensino Fundamental I, seguido do ensino fundamental II, Educação Infantil, Ensino Médio, EJA e Cursos Técnicos (NEPO/UNICAMP, 2020).

Se analisarmos a distribuição de alunos migrantes venezuelanos por município de Roraima (Tabela 02), veremos que a maioria dos migrantes estuda em escolas da capital Boa Vista (8.633 alunos) e em escolas do município de Pacaraima (1.703 alunos), fato que pode ser explicado por Boa Vista ser a maior cidade do estado e com maior concentração de migrantes e Pacaraima por ser a cidade na fronteira com a Venezuela, onde vivem uma quantidade considerável de migrantes.

No âmbito da rede estadual em 2019, de acordo com dados da SEED/RR (2020), na cidade de Boa Vista estudam 39.401 alunos, onde 3.455 são venezuelanos. Já no interior estudam 36.672 alunos, onde 870 alunos são de origem venezuelana. Na rede estadual como um todo, cerca de 8% dos alunos são venezuelanos. Ao analisar a quantidade de alunos por escola estadual, na cidade de Boa Vista, temos um fato interessante, as seis escolas com maior número de migrantes em seus quadros discentes (Tabela 03) se localizam nas proximidades de abrigos da Operação Acolhida.

TABELA 1 – MATRICULAS DE VENEZUELANOS POR NÍVEL DE ENSINO – RORAIMA (2019).

Etapa de ensino	Total
Fundamental I (1o. ao 4o. ano)	4.699
Fundamental II (5o. ao 9o. ano)	3.608
Educação infantil	1.998
Ensino Médio	1.137
EJA	292
Sem Informação	274
Curso Técnico/FIC Concomitante ou subsequente	22
Curso Técnico Integrado	12
Total	12.042

FONTE: Dados compilados do censo escolar (DEED/INEP) em publicação do NEPO/UNICAMP (2020)

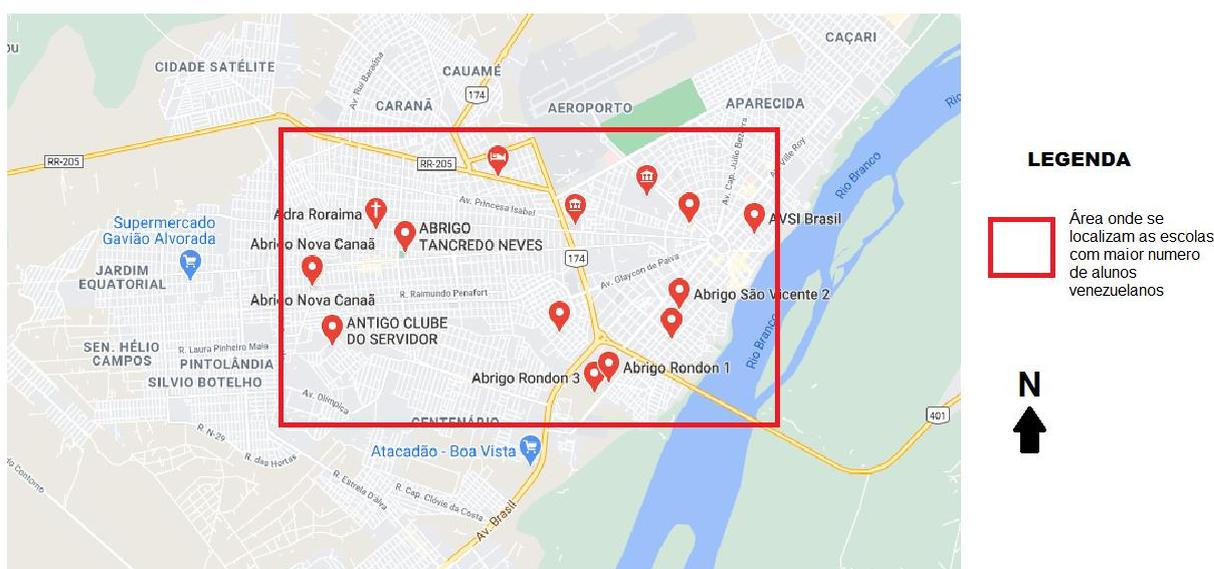
TABELA 2 – MATRÍCULAS DE VENEZUELANOS POR MUNICÍPIO – RORAIMA (2019).

Município da Escola	Total
Boa Vista	8.633
Pacaraima	1.703
Rorainópolis	256
Mucajaí	237
Cantá	216
Caracará	196
Amajari	187
Bonfim	129
Alto Alegre	113
Caroebe	104
São João da Baliza	81
Iracema	75
São Luiz	59
Uiramutã	41
Normandia	12
Total	12.042

FONTE: Dados compilados do censo escolar (DEED/INEP) em publicação do NEPO/UNICAMP (2020)

Para desenvolver nossa pesquisa, foram selecionadas duas escolas de Boa Vista/RR: aquelas com maior número de alunos (Tabela 04), e também as com maior número de alunos venezuelanos em seus quadros discentes. Desse modo, a escolha recaiu sobre a EEML, que é a escola com maior número de matrículas, e a EEAL, que é a quinta escola com maior número de alunos venezuelanos em seus quadros discentes e também a sexta maior escola em porcentagem relativa entre o número total de alunos e o número de alunos migrantes venezuelanos. Analisando esses dados foi possível concluir que existe uma relação direta entre a localização geográfica dos abrigos e a concentração de migrantes nas escolas com maior número de matrícula de venezuelanos (Figura 01).

FIGURA 1 – MAPA DA RELAÇÃO DA LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DOS PRINCIPAIS ABRIGOS DA OPERAÇÃO ACOLHIDA E AS ESCOLAS COM MAIOR NÚMERO DE MIGRANTES MATRICULADOS – BOA VISTA/RR (2021).



FONTE: Elaborado pelo autor, adaptado de Google Maps.

TABELA 3 – ESCOLAS ESTADUAIS COM MAIOR NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS – BOA VISTA/RR (2019).

ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	TOTAL
ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO	576	1365	1941
COLEGIO ESTADUAL MILITARIZADO DR LUIZ RITTLER BRITO DE LUCENA	1256	641	1897
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SEVERINO GONCALO GOMES CAVALCANTE	924	536	1460
COLEGIO ESTADUAL MILITARIZADO IRMA MARIA TERESA PARODI-CEMIII	865	327	1192
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CARLO CASADIO	350	705	1055
ESCOLA ESTADUAL LOBO DALMADA	246	791	1037
ESCOLA ESTADUAL ANA LIBORIA		1008	1008
COLEGIO ESTADUAL MILITARIZADO PROFESSORA MARIA DE LOURDES NEVES	808	196	1004
ESCOLA ESTADUAL JESUS NAZARENO DE SOUZA CRUZ	442	545	987
TOTAL	22850	16586	39436

FONTE: SEED/RR (2020).

Ao analisar essas tabelas vemos também alguns fatos interessantes, com relação a EEAL, um deles é o fato de que, na cidade de Boa Vista, há 962 alunos venezuelanos matriculados no ensino médio (NEPO/UNICAMP, 2020). Destes, 127 alunos, ou seja 13,02% de todos os alunos venezuelanos matriculados no Ensino Médio (EM) estudam nessa escola, uma vez que a mesma só oferece essa modalidade de ensino. Se observarmos a média estadual de matrículas no EM (Tabela 01), notamos que a porcentagem de alunos venezuelanos do EM que estudam na EEAL é de 11,16% do total; isso implica reconhecer que qualquer ação de acolhimento nesta escola é muito relevante.

Outro fato interessante nesse contexto e que nos chama à atenção são os números da Escola Estadual Barão de Parima, onde 65,35% do quadro discente é formado por alunos venezuelanos (Tabela 04); em outras palavras, isso significa dizer que nesta escola há mais alunos venezuelanos do que alunos brasileiros. Esse fato pode ser prejudicial do ponto de vista da integração, uma vez que, de acordo com as pesquisas realizadas por Magalhães (2010; 2012) e Waldman (2012), quando a escola tem mais alunos migrantes do que alunos locais, gera-se uma espécie de segregação, além de não promover a devida integração cultural, social e educativa.

TABELA 4 – ESCOLAS ESTADUAIS COM MAIOR NÚMERO DE ALUNOS VENEZUELANOS MATRICULADOS – BOA VISTA/RR (2019).

NOME DA ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS BRASILEIROS	ALUNOS VENEZUELANOS	% DE ALUNOS MIGRANTES
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SEVERINO GONCALO GOMES CAVALCANTE	1460	1195	265	18,15%
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARIA DAS NEVES REZENDE	586	355	231	39,41%
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES	849	653	196	23,08%
ESCOLA ESTADUAL BARÃO DE PARIMA	280	97	183	65,35%
ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA	1008	881	127	12,59
ESCOLA ESTADUAL CARLOS DRUMOND DE ANDRADE	562	438	124	22,06

FONTE: Elaborado pelo autor através de dados da SEED/RR (2020).

Uma vez apresentados os dados essenciais do estado de Roraima e das escolas estaduais, na próxima seção trataremos de apresentar o levantamento realizado nas três escolas escolhidas, bem como apresentaremos os resultados e também as discussões pertinentes aos casos em particular.

5.2. A ESCOLA ESTADUAL NOVA ESPERANÇA (EENE) – MUCAJAÍ-RR (CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS).

A Escola Estadual Nova Esperança (EENE) (Figura 02) se localiza na Vila Samaúma (VS), no município de Mucajaí/RR, a 120 Km da capital Boa Vista e a 8 Km da divisa (Rio Mucajaí) entre os municípios de Mucajaí e Alto Alegre; dista 30 km da sede do município de Alto Alegre e 56 km da sede do município de Mucajaí. O acesso a escola se dá através da rodovia RR-205, que sai da BR-174 no perímetro urbano de Boa Vista e faz um arco, passando por Alto Alegre e Mucajaí para depois retornar à BR-174 (sentido Manaus). O caminho até a VS e, conseqüentemente, até a EENE é completamente asfaltado hoje; porém o asfalto se encontra em péssimas condições, com pontes improvisadas que necessitam de reparos constantes. Não é raro a passagem ficar interditada por alguns dias.

Todavia não foram esses motivos que fizeram com que essa escola se tornasse estudo de caso nesta pesquisa. A Vila Samaúma e toda essa região, que vai de Boa Vista ao município de Mucajaí, passando pelo município de Alto Alegre, é uma das regiões agropecuárias mais fortes do estado de Roraima: a maioria das vilas que se encontram no caminho, assim como a VS, são como pequenos centros, onde os produtores rurais se encontram para vender mercadorias ou para transportá-las para Alto Alegre, Mucajaí ou Boa Vista. A maioria das vilas que são um pouco maiores, possuem alguns aparelhos públicos como, escola (estadual e municipal), posto policial e posto de saúde. Entretanto, na Vila Samaúma, que é uma das maiores desse trajeto, o posto de saúde e policial, estão fechados desde 2017, e a escola, desde 2019. Sendo assim o único aparelho de Estado que existe na VS é a EENE.

A região onde está localizada a VS é, historicamente, uma área ligada à atividade garimpeira (quase sempre ilegal), que ocorre, em geral, no rio Mucajaí (Torneau & Albert, 2010). Com o crescimento da migração venezuelana a região se tornou um atrativo para migrantes, sobretudo por conta da oferta de empregos, tanto nas áreas relacionadas às atividades agropecuárias, quanto nas áreas ligadas às atividades do garimpo. Como já foi mencionado, apesar de haver um pequeno contingente de pessoas que vivem nas vilas, a grande maioria dos habitantes vive ao longo das inúmeras vicinais em uma situação de quase total isolamento.

Considerando essa peculiaridade, podemos afirmar que a EENE ultrapassa suas funções pedagógicas, haja vista que serve também como centro comunitário, onde ocorrem

encontros, festejos, assembleias de moradores, campanhas de vacinação, além do uso para as eleições e outros compromissos públicos. De acordo com levantamento realizado pela associação de moradores, em 2018, nos arredores da VS habitavam cerca de 580 pessoas, das quais cerca de 100 eram venezuelanos.

Desde 2016 cada vez mais venezuelanos, na falta de empregos em Boa Vista, têm procurado a sorte em vilas e cidades do interior de Roraima, como é o caso da VS. Com relação ao número de alunos brasileiros e venezuelanos, de acordo com dados fornecidos pela EENE, a escola apresentou em 2019, 283 matrículas, sendo 08 delas de alunos migrantes venezuelanos. Todavia em 2020, o número total de matrículas caiu para 238, sendo que a matriculas de migrantes venezuelanos subiu para 21 alunos, o que representa quase 10% do corpo discente.

Atuamos como professor nesta escola de maio de 2018 a maio de 2019 e, durante esse tempo, foi possível conhecer e vivenciar a realidade, tanto da VS como da EENE; por esse motivo nos interessou incluir a escola neste estudo de caso. Além desse período de trabalho, durante a pesquisa realizamos três trabalhos de campo no local, com o objetivo de realizar as entrevistas com a equipe gestora e de aplicar os questionários com professores. Entretanto, por conta de questões relacionadas ao contexto local e à pandemia, nas três vezes em que nos dirigimos ao local, as reuniões presenciais que haviam sido marcadas não ocorreram, além disso, o fato de muitos professores morarem em regiões sem acesso à internet, a aplicação do questionário com eles não obteve êxito.

Por outro lado, com a equipe gestora foi aplicado o questionário de perguntas abertas, realizado pelo *Google Formulários*, além disso, realizamos entrevistas presenciais gravadas, onde foi possível detalhar mais as perguntas do questionário aplicado. A entrevista com a equipe gestora nos deu um patamar bem detalhado da situação da escola em relação ao acolhimento dos migrantes venezuelanos na escola e também sobre a inserção dos mesmos na sociedade local e roraimense.

Quando perguntamos a equipe gestora: *Você acredita que a escola pode ser importante para a inserção dos migrantes venezuelanos na sociedade roraimense? Por quê?* (PERGUNTA A)¹⁶. A resposta indicou que, apesar de se ter certeza de que a escola pode

16 Como as perguntas aplicadas, tanto no questionário para professores, quanto para a equipe gestora são basicamente as mesmas (com exceção dá ultima pergunta aplicada para os gestores da EENE), para que o texto não se torne enfadonho, caracterizamos as perguntas realizadas às equipes gestoras em algarismos do alfabeto (Ex: PERGUNTAS A, B, C, D, E, F, G). Já no caso das perguntas aplicadas aos professores utilizamos uma ordenação numérica (PERGUNTAS 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

contribuir e que é importante neste processo, a gestão manifestou que não acredita que a escola esteja contribuindo, nesse momento, com a questão, uma vez que a escola só oferece a matrícula aos mesmos e nada mais. “No exato momento em que vivemos não vejo que a escola esteja contribuindo muito nessa inserção, a não ser pelo fato de dar o acesso a matrícula”.

FIGURA 2 – VISTA DA ENTRADA DA ESCOLA ESTADUAL NOVA ESPERANÇA NA VILA SAMAÚMA – MUCAJAÍ/RR (2020).

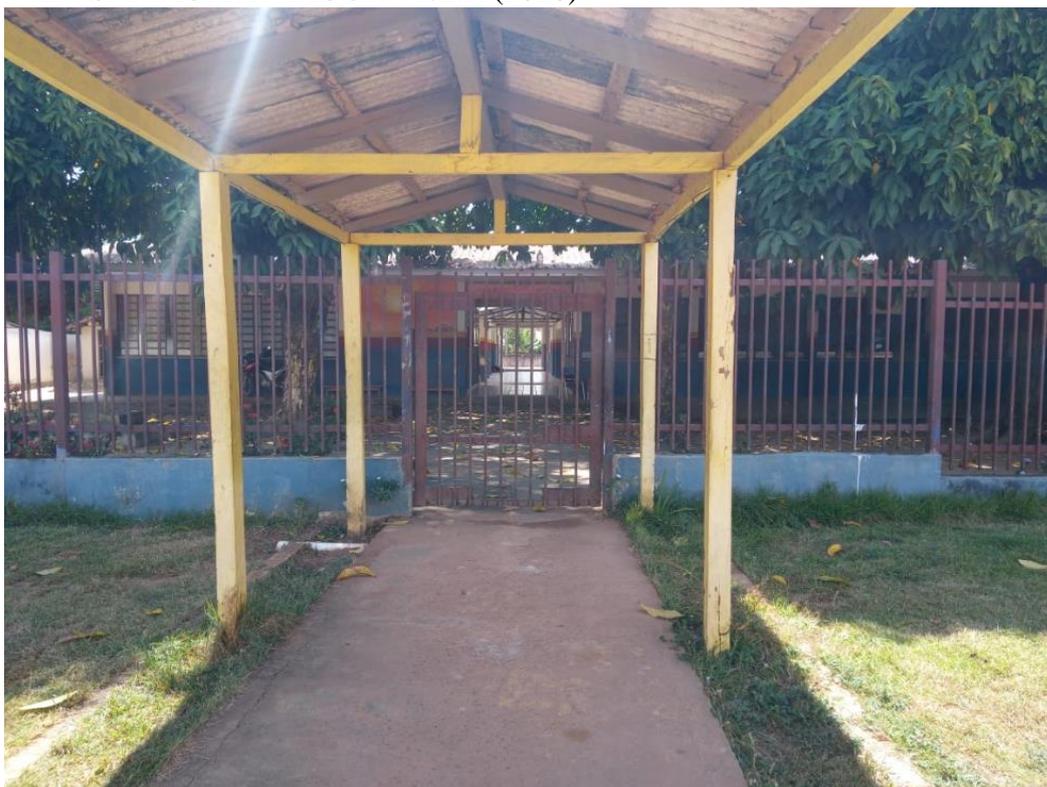


FOTO: Yves de Carvalho Souza (2020).

Continuando a entrevista perguntamos: *Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela escola (gestão, funcionários, professores) em relação à chegada dos migrantes venezuelanos nas salas de aula?* (PERGUNTA B). Na resposta a gestão respondeu que as dificuldades são muitas, visto que falta apoio material, pedagógico e humano para um acolhimento mais qualificado; além da falta de apoio, existem dificuldades como a língua, o currículo, e a falta de projetos que cheguem à escola, além de alguns que já foram desenvolvidos de forma autônoma e coletiva pela equipe.

Quando perguntada sobre a atuação da SEED/RR na inserção e acolhimento dos alunos venezuelanos: *De que maneira a Secretaria de Estado de Educação e desportos (SEED/RR) age no sentido de lidar com essa nova realidade? Existe algum projeto de Estado para a inserção dos alunos venezuelanos na escola?* (PERGUNTA C). A gestão respondeu

que a única orientação recebida é a de aceitar os alunos, independente de problemas com a documentação, no entanto não há nenhum plano para a inserção desses alunos de forma humana/humanitária, tanto na escola, quanto na sociedade local.

Sobre os projetos desenvolvidos na escola que têm relação com a inserção/acolhimento do migrantes venezuelanos na escola/sociedade: *Quais foram as ações promovidas dentro da escola mediante esse contexto (qualquer tipo de ação)?* (PERGUNTA D) A gestão explicou que por conta da pandemia, não foi possível desenvolver nenhum projeto no ano de 2020, no entanto entre os anos de 2018, foi desenvolvido através de iniciativas autônomas de membros do corpo docente e com apoio da gestão, o projeto Construindo um Zine¹⁷ (CZ), projeto do qual participamos da idealização e realização, onde a gestão nos deu permissão para a publicação de sua base metodológica e conceitual, bem como dos resultados.

A aplicação do projeto teve como principal base metodológica o conceito de pedagogia da autonomia (FREIRE, 2007). Que tem como princípio o papel do docente como um incentivador da autonomia intelectual do educando na busca de uma “consciência reflexiva” sobre a realidade social vigente (FREIRE, 1979). O Zine foi utilizado como um instrumento pedagógico, baseado na concepção de Magalhães (1993) que demonstra que o Zine é um objeto pedagógico-didático que é, em essência, uma publicação artesanal e alternativa que prima pela autoralidade, geralmente financiada pelo próprio autor ou autores e distribuída por estes. Por seu caráter libertário e anárquico, procura não se enquadrar em categorias estéticas, comunicacionais ou mercadológicas estabelecidas (MAGALHÃES, 1993).

O projeto em tela também foi norteado pela concepção de Campos (2009 p.02) que define o Zine como

Uma forma de expressão livre, feita em função dos direcionamentos dados pelo grupo de editores. Publicação independente e livre, o fanzine pode ser reproduzido e pode também dar origem a outros fanzines. No caso da escola, o fanzine pode ser uma produção interessantíssima, realizada como criação coletiva de professores e alunos, a partir de um tema do conteúdo. Pode também assumir o papel de um veículo de comunicação entre diversos segmentos que compõem a escola. [...] O fanzine pode contribuir para formar alunos crítico-criativos, pois põem à prova o fato de que todos podem e devem escrever, e têm o que dizer sobre fatos, situações que os rodeiam. Com organização, definição temática, objetivos, tempo e o mínimo de recursos, é possível fazer fanzines e torná-los uma ferramenta da construção de conhecimentos na escola. O papel do professor é de incentivador, mediador e articulador entre os conteúdos temáticos da disciplina e os conteúdos que serão

¹⁷ O Zine é uma espécie de jornal, construído de forma autônoma e artesanal, improvisado com recursos que se têm disponíveis.

expressos no fanzine.

Desta forma, o projeto foi concebido e aplicado partindo da concepção de que um projeto escolar não pode ser imposto aos educandos, bem como não pode ser aplicado sem contexto e de cima para baixo, sendo aplicado para alunos do 8º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio; teve o tempo de duração de três bimestres letivos e foi dividido em quatro etapas. Na primeira etapa as turmas dos quatro anos (8º EF ao 2º EM) foram divididas em grupos de no máximo quatro pessoas com cinco temas por turma. Os temas foram: Tema 1: Migração venezuelana para a vila Samaúma e a xenofobia (análise da história migratória dos venezuelanos que vivem na vila Samaúma e relatos de episódios de xenofobia). Tema 2: Como a mídia e a sociedade vê a migração venezuelana (pesquisa em jornais e discursos e documentos oficiais sobre a migração venezuelana para Roraima). Tema 3: Igualdade de gênero. Tema 4: O meio ambiente a escola e a vila Samaúma. Tema 5: Livre.

O zine foi organizado em semelhança com um jornal com cinco seções que consistiram em: 1. Editorial (elaborado pelo professor); 2. Política e sociedade (aqui se encaixaram os temas 1 e 2); 3. Variedades e debates (aqui se encaixou o tema 3); 4. O meio ambiente e a sociedade na escola e na vila Samaúma (aqui se encaixou o tema 4); 5. Livre (tema 5). Cada turma então produziu um zine com as cinco seções que no final se juntariam e formariam um só zine, esse seria então apresentado à escola e à comunidade e também seriam impressos alguns exemplares (com recursos da escola, corpo docente, gestão e alunos) e distribuídos para a comunidade. Na segunda etapa foram ministradas seis aulas em cada turma (nas aulas de geografia) com o objetivo de trabalhar os conceitos relativos ao tema migração e três aulas dedicadas ao tema, migração venezuelana para Roraima.

Após as aulas, os grupos que trabalhariam os temas 1 e 2 (parte relevante para esta pesquisa) iniciaram a preparação para a realização da pesquisa. Na metodologia do tema 1, os educandos elaboraram, sob orientação docente, um roteiro para entrevistar moradores venezuelanos da VS, com o objetivo de que os alunos pudessem conhecer melhor a realidade contextual da migração. Sendo assim, as perguntas foram direcionadas para saber porque os venezuelanos migraram para a vila Samaúma, se tinham residência, trabalho e se já haviam sofrido casos de xenofobia.

Na primeira entrevista o professor responsável pela turma acompanhou e orientou o grupo com relação à forma de abordagem entre outras coisas. Adotou-se o procedimento de entrevista espontânea, ou seja, os educandos foram aconselhados a entrevistar venezuelanos que já os conheciam ou faziam parte de seu convívio pessoal. A seguir cada grupo partiu para

campo, sem auxílio do professor, para realizar entrevistas com no mínimo duas famílias venezuelanas. As entrevistas foram gravadas e após a gravação os educandos redigiram um texto dissertativo (sob orientação dos professores) no estilo jornalístico descrevendo e analisando a entrevista.

Na terceira etapa do projeto trabalhou-se o processo de letramento¹⁸ e de produção textual o primeiro texto escrito pelos educandos foi corrigido (em forma de correção educativa e comentada) individualmente, em conjunto com o professor. Foram apontados e debatidos os erros, textuais e gramaticais e foi então elaborado um novo texto que também passou pelo mesmo processo de correção, até que se tornasse um texto claro, objetivo e coerente.

FIGURA 3 – MOSAICO COM O MATERIAL PRODUZIDO COMO RESULTADO DO PROJETO CZ – EENE (2019).

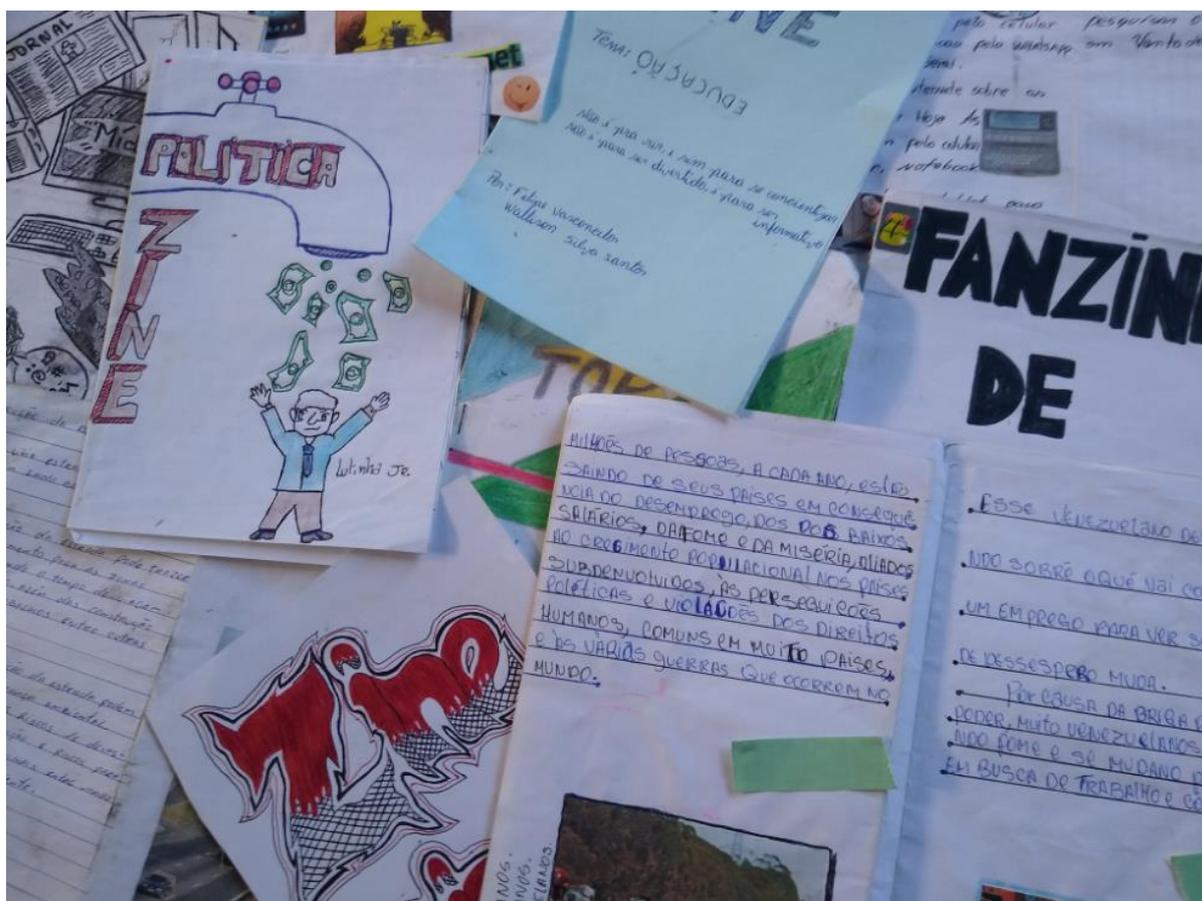


FOTO: Yves de Carvalho Souza (2019).

¹⁸ Tfouni (1988) propõe que o termo letramento seja usado para indicar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita em relação à situação etnográfica no grupo em que a escrita ocorre ou pretende ser introduzida.

Na quarta e última etapa, realizou-se a confecção manual dos zines (montagem) (Figura 03) e a apresentação para a escola e a comunidade (Figuras 04 e 05). Na apresentação alguns alunos escolhidos pelos grupos falaram para os colegas e para a comunidade sobre a experiência de fazer o zine e sobre os temas que o zine abordava. Na sequência foram distribuídos 15 zines para as pessoas lerem. A equipe gestora avaliou os resultados como muito positivos, sobretudo porque contribuíram com o enfrentamento da xenofobia, bem como auxiliou os alunos envolvidos, sobretudo os brasileiros, a compreender melhor a situação dos migrantes venezuelanos na VS.

FIGURA 4 – FOTO DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO CZ PARA A COMUNIDADE – EENE (2019).



FOTO: Elianete de Souza Gomes (2019).

Outra pergunta realizada, versou sobre a importância da escola no processo de inserção do migrante venezuelano na sociedade: *Qual a diferença você vê entre o migrante que estuda na escola e o que não estuda? Como a educação escolar pode influenciar na vida do migrante que está na escola brasileira?* (PERGUNTA E). Na resposta a equipe gestora indicou acreditar que a escola promove uma socialização necessária para a adaptação dos migrantes, bem como que a formação escolar no Brasil, dá aos migrantes

maiores possibilidades de inserção na sociedade e no mercado de trabalho. No entanto enfatizou-se, também, que o modo como vem ocorrendo a educação no período da pandemia (março de 2020 ao presente momento), tem atrapalhado este processo, uma vez que, segundo a gestão, 100% dos alunos venezuelanos não conseguiu participar das aulas semipresenciais.

FIGURA 5 – FOTO DO ENCERRAMENTO DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO CZ – EENE (2019).



FOTO: Elianete de Souza Gomes (2019).

Quando perguntada sobre quais as possibilidades reais da escola atuar para atenuar a crise migratória: *Você acredita que a escola pode atuar para atenuar crises na sociedade como no caso da migração venezuelana para Roraima? Como a educação escolar pode fazer isso?* (PERGUNTA F). A resposta da gestão indicou varias possibilidades de atuação “Para que escola possa atuar de maneira eficaz mediante a casos migratórios, em especial com venezuelanos, seria ideal adotar projetos bilíngues, ter oficinas e cursos de capacitação de funcionários e professores, além de projetar escolas com currículos adequados às realidades locais.”

Na sétima questão a equipe gestora foi perguntada sobre o contexto da xenofobia

na escola: *Você acredita que exista xenofobia com alunos venezuelanos na escola? Explique.* (PERGUNTA G). Nesta resposta, o mais interessante é que a gestão não só admitiu a existência de xenofobia como deu exemplos de como isso acontece

Com certeza. Por exemplo, ocorreu uma situação aqui na escola onde um aluno venezuelano passou meses frequentando a sala de aula e os professores, por algum motivo, não se interessaram em verificar se o mesmo registrava algo em seu caderno (como normalmente é feito com alunos brasileiros). Algum tempo depois a mãe do aluno procurou a escola, alegando que o aluno não compreendia nada que os professores falavam e por isso não tinha nada em seu caderno. Nesse caso a mãe estava nos questionando como a escola nunca havia visto tal caderno. Após esse momento foi realizada uma reunião, onde os professores relataram não saber como ou o que fazer com o aluno (EQUIPE GESTORA EENE, 2020).

Por fim foi perguntado à gestão sobre o contexto dos venezuelanos na VS, na escola e na sociedade roraimense como um todo: *Quais são as dificuldades para além da escola que atrapalham na formulação de planos e ações para que a escola contribua para a inserção dos migrantes venezuelanos, na escola, na Vila Samaúma e na sociedade roraimense como um todo?* (PERGUNTA H). Na resposta, inicialmente a equipe gestora falou sobre a necessidade de que exista uma assistência efetiva e humana, por parte do Estado e da SEED/RR, além disso ressaltou-se a falta de equipamento tecnológico adequado para a realidade, bem como a falta de material didático e humano. Outra questão levantada foi o fato de que uma série de ocorrências sequenciais e desgastantes desmotivou e desmotiva a equipe pedagógica e logística da escola, sendo necessário, inclusive, apoio psicológico aos funcionários da escola.

Ao longo dos trabalhos de campo estendemos esta pergunta em um bate papo, onde os membros da equipe explicaram diversas questões relacionadas com a EENE, a VS e a migração venezuelana. Neste contexto foi explicado, por exemplo, que a escola vem enfrentando graves problemas já há mais de dez anos, problemas esses que por serem crônicos, afetam diretamente a vida dos migrantes venezuelanos na escola.

A gestão então explicou que com relação à escola, existem questões políticas, relativas às trocas de comando da escola por indicações mais políticas do que técnicas. Questões logísticas, relativas à falta de transporte, sobretudo no período de inverno, onde com as chuvas muitas estradas vicinais deixam de ser atendidas pelo transporte, deixando os alunos sem aula. A falta de professores, uma vez que a vila é de difícil acesso, muitos professores vêm de longe e não existe nem um tipo de auxílio para esses professores, principalmente com os temporários que não recebem nada a mais no salário para se deslocar e

não há na VS, casa de apoio ou algo parecido, fazendo com que muitos professores desistam. Neste processo, quando um professor desiste a SEED/RR muitas vezes demora meses para enviar outro professor e às vezes nem envia.

Outra questão é a falta de funcionários de apoio. A gestão relatou, por exemplo, que em 2018 o então governo do estado de Roraima deixou de pagar o salário dos funcionários terceirizados (secretaria, faxina, copa, cantina, segurança) por vários meses. Neste contexto a escola funcionou parcialmente durante o período, isso “graças a atuação além das competências, dos professores, funcionários e gestão que passaram a fazer o trabalho de limpar a escola, fazer a merenda e até mesmo vigiar a escola”.

A gestão também nos contou que já existe há muito tempo a intensão de se mudar o modo como a escola é caracterizada e gerida pela SEED/RR que trata a EENE no mesmo regime de uma escola urbana, contudo a EENE é uma escola rural. Neste sentido a equipe gestora já procurou legalmente, tanto o Ministério Público de Roraima (MPRR) como a SEED/RR para mudar a categoria da escola para educação do campo. De acordo com a gestão, uma das alegações desses órgãos quando reagem negativamente a este pedido, é o fato de que a escola tem que construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) de Educação do Campo, entretanto, não há na escola nem material humano, nem uma equipe capacitada para elaborar esse PPP nos moldes em que ele tem de ser feito legalmente e nem o Estado, nem a SEED/RR nunca deram nenhum auxílio neste sentido.

Com relação a migração venezuelana para a VS, a gestão indicou que como a VS tem uma grande proximidade da região garimpeira, existe uma grande quantidade de venezuelanas que migraram para a VS para trabalhar como profissionais do sexo. Neste contexto, apesar de essas profissionais não serem a maioria dos venezuelanos na VS e essa profissão não ser a maior ocupação de venezuelanos na vila, a gestão acredita que a associação que os moradores fazem dos venezuelanos com a profissão ligada ao sexo, afasta os alunos migrantes da escola, por um forte contexto de xenofobia.

Por fim a gestão da EENE, demonstrou ter total consciência da importância da educação e da escola para transformar esse contexto, na busca de uma convivência mais pacífica e humanitária entre migrantes e brasileiros na VS. Todavia, os aparelhos e investimentos necessários para que isso ocorra de fato, quase que inexitem, ficando a cargo de ações voluntárias e improvisadas como por exemplo o projeto CZ, mas mesmo projetos como esse ainda são ineficientes para dar conta das possibilidades transformadoras que a escola oferece à sociedade.

5.3. A ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA (EEAL) – BOA VISTA/RR – (CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS).

A Escola Estadual Ana Libória (EEAL) (Figura 06) se localiza na capital Boa Vista em uma região próxima ao centro da cidade, na BR 174 (cujo trecho urbano tem o nome de Avenida Venezuela). Esse trecho é uma passagem do fluxo de venezuelanos que quando chegavam, sobretudo no início do *boom* migratório, faziam o caminho que vai da entrada de Boa Vista (pra quem vem da Venezuela) até a Praça Simon Bolívar (antigo ponto de encontro e moradia dos migrantes), que fica nas proximidades do terminal rodoviário da cidade. Para além desta coincidente relação, a região onde se localiza a escola é próxima do circuito de abrigos da Operação Acolhida. Por este motivo, a escola é a quinta maior do estado em número de alunos venezuelanos em seus quadros discentes (Tabela 04).

A EEAL oferece ensino médio nos turnos matutino e vespertino; porém, apesar de oferecer só uma modalidade, a escola é a sétima maior do estado em número de alunos (Tabela 03). Com relação aos alunos venezuelanos, considerando só o ensino médio, em 2019, correspondia a 13,02% dos alunos venezuelanos matriculados no ensino médio em todo o estado. Em números absolutos, a escola apresentava, em 2019, de acordo com dados da SEED/RR (2020), 1008 matrículas, sendo 127 de alunos venezuelanos; todavia, em 2020, com números atualizados pela secretaria da escola, foram registradas 1042 matrículas, dentre as quais 148 venezuelanos. Esses números mostram a tendência de aumento do número de matrícula de venezuelanos.

Da mesma forma que na EENE, esta escola foi escolhida para fazer parte da pesquisa pelo fato de que trabalhamos em seu quadro docente durante o ano letivo de 2020. O advento da pandemia de Covid-19 fez com que, durante três bimestres letivos, as aulas acontecessem de forma remota. Esse fato prejudicou a aplicação de projetos relativos ao acolhimento dos alunos venezuelanos da nossa parte; mas o fato de trabalharmos na escola ajudou na aplicação das entrevistas e dos questionários para os funcionários da mesma, principalmente por termos um contato direto com os docentes e profissionais da escola.

Durante os anos de 2017 e 2018 a EEAL passou por uma experiência que visava instalar na escola o ensino integral. No entanto, aparentemente a experiência não deu certo, e inclusive parece ter causado um certo trauma, visto que perguntamos formal e informalmente isso para vários funcionários da escola e em todos os casos as respostas foram evasivas, de modo que optamos por não adentrar neste debate na pesquisa. Contudo a equipe gestora que estava na escola durante a aplicação e realização deste trabalho já era outra, e não tinha

informações deste período anterior, por não ter vínculos com a equipe antiga.

FIGURA 6 – ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA – BOA VISTA/RR (2020).



FOTO: Yves de Carvalho Souza (2020).

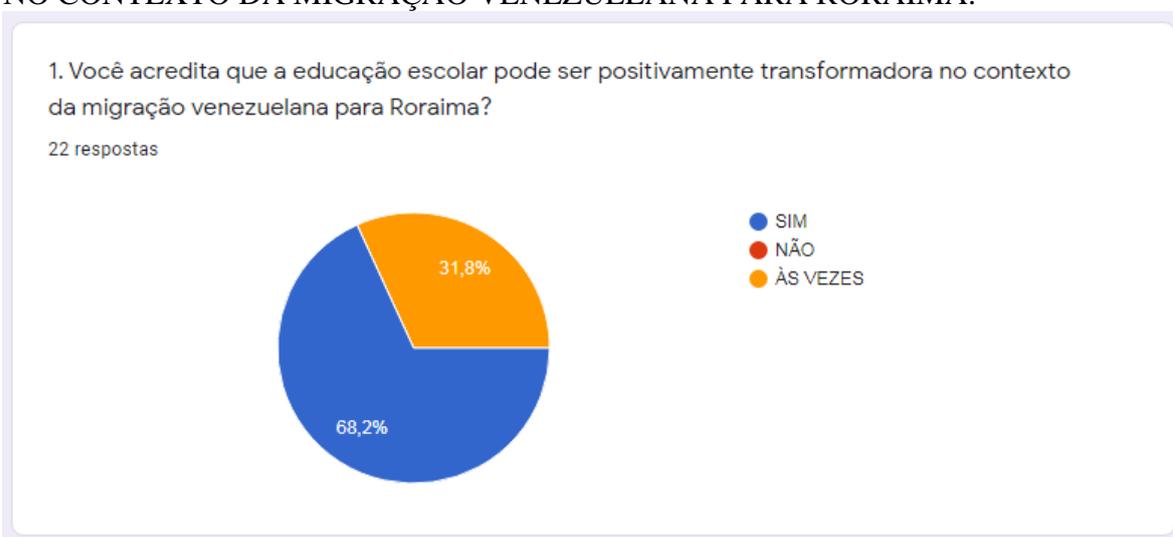
Por ser uma escola central, a EEAL possui uma boa estrutura física¹⁹ e pedagógica, se comparada, por exemplo, com a EENE. A escola possui recursos audiovisuais e também biblioteca, assim como sala de apoio e sala multifuncional, ambas com capacidade de utilização. A escola contava, em 2020, com 45 professores, sendo 39 do quadro efetivo e 6 do quadro temporário (SEED/RR, 2020), desses alguns se ausentaram ao longo do ano, por conta da pandemia. Temos então que o questionário aplicado aos professores da escola foi respondido por 22 professores, sendo 17 do quadro efetivo e 5 do quadro temporário.

Sendo assim iremos, mormente, demonstrar os resultados dos questionários aplicados aos professores para em um segundo momento debater os resultados das entrevistas realizadas com a equipe gestora. A primeira questão colocada aos docentes da escola (Gráfico 03), versa

¹⁹ Atualmente a EEAL vem dividindo suas instalações com a Escola Estadual Ayrton Senna (escola originalmente instalado no centro da cidade, na orla do Rio Branco, cujas estruturas estão passando por reformas)

sobre a possibilidade da escola como um vetor de transformação social com relação a migração venezuelana para Roraima: *Você acredita que a educação escolar pode ser positivamente transformadora no contexto da migração venezuelana para Roraima?* (PERGUNTA 01). Em resposta 68,2% (15 professores) responderam que *sim*, enquanto que 31,8 % responderam *às vezes* (07 professores) e nenhum professor negou a importância da atuação da escola neste contexto.

GRÁFICO 3 – PORCENTAGEM DOS PROFESSORES DA EEAL QUE ACREDITAM QUE A EDUCAÇÃO ESCOLAR PODE SER POSITIVAMENTE TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA PARA RORAIMA.



Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

No segundo questionamento perguntou-se aos professores: *Você acredita que a escola deve trabalhar para ajudar na inserção dos migrantes na sociedade roraimense?* (PERGUNTA 02). Nesse caso 100% (22 professores) responderam que *Sim* ou seja, essas respostas demonstram, ao menos que os professores da EEAL têm noção da necessidade de que a escola seja um ponto importante no processo de acolhimento e inserção dos migrantes na sociedade roraimense.

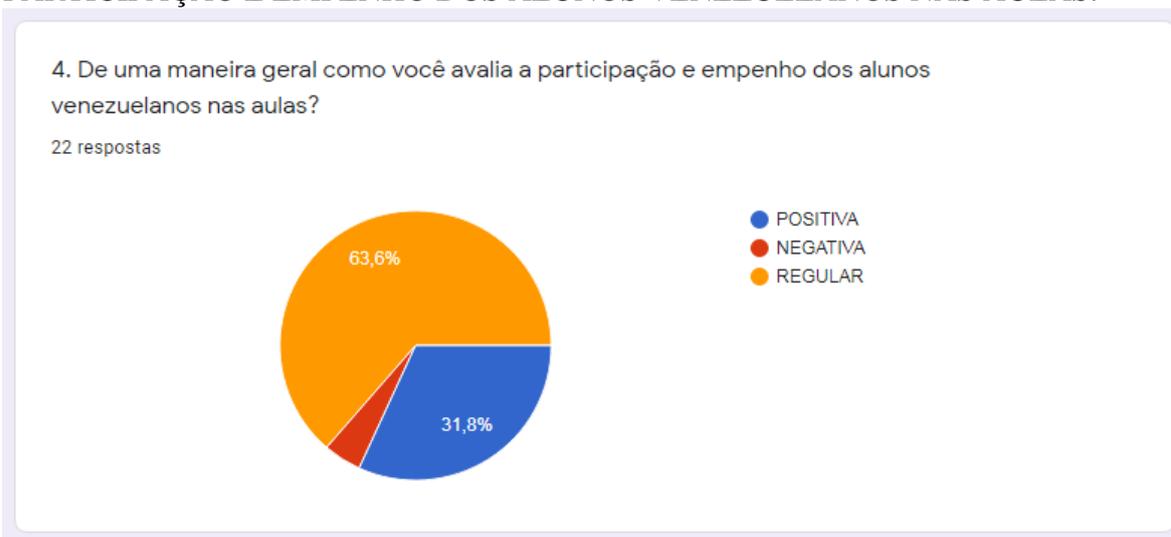
Na terceira pergunta os professores foram questionados sobre como avaliavam a chegada dos alunos venezuelanos nos quadros discentes da escola (Gráfico 04). *Como você avalia a chegada dos alunos venezuelanos no quadro discente da escola?* (PERGUNTA 03). Neste caso 86,4% (19 professores) responderam que avaliam a chegada dos alunos venezuelanos como positiva, enquanto que 9,1% (2 professores) afirmaram que é não fez diferença para a escola a chegada desses alunos e 4,5% (1 professor) afirmou que a chegada dos alunos venezuelanos foi negativa.

GRÁFICO 4 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À CHEGADA DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS NO QUADRO DISCENTE DA EEAL.



Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

GRÁFICO 5 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEAL COM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO E EMPENHO DOS ALUNOS VENEZUELANOS NAS AULAS.



Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

A quarta pergunta do questionário (Gráfico 05) versou sobre a avaliação dos professores quanto à participação e o empenho dos alunos venezuelanos na sala de aula: *De uma maneira geral como você avalia a participação e empenho dos alunos venezuelanos nas aulas?* (PERGUNTA 04). As respostas demonstraram que a grande maioria, 63,6% (14 professores), vê a participação e empenho desses alunos como *Regular*, enquanto que 31,8% (07 professores) enxergam a participação e o empenho como *Positivo* e 4,5% (1 professor) vê a participação e o empenho como *Negativo*.

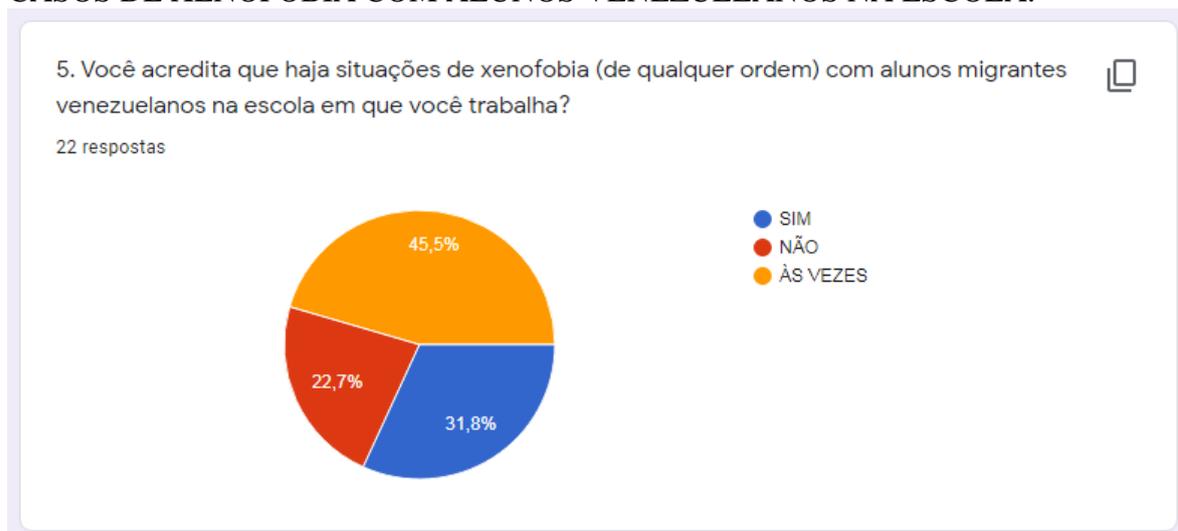
Os professores da EEAL foram questionados sobre a existência de situações de xenofobia envolvendo alunos venezuelanos na escola (Gráfico 06): *Você acredita que haja*

situações de xenofobia (de qualquer ordem) com alunos migrantes venezuelanos na escola em que você trabalha? (PERGUNTA 05). As respostas demonstraram que 31,8% (07 professores) responderam que *Sim*, existem situações de xenofobia. 45,5% (10 professores) acreditam que essas situações ocorrem *Às vezes* e 22,7% (5 professores) afirmaram que não ocorrem situações de xenofobia com alunos venezuelanos da escola.

Após esse momento os professores deram sua opinião sobre a atuação do Estado no contexto da inserção e acolhimento dos alunos venezuelanos no quadro discente da escola (Gráfico 07): *Como você avalia a atuação do Estado através de políticas públicas que trabalhem para a inserção dos venezuelanos nos quadros discentes escolares?* (PERGUNTA 06). As respostas nos mostraram que 27,3% (06 professores) consideram a atuação do Estado *Boa* e 9,1% (02 professores) consideram *Ótima*.

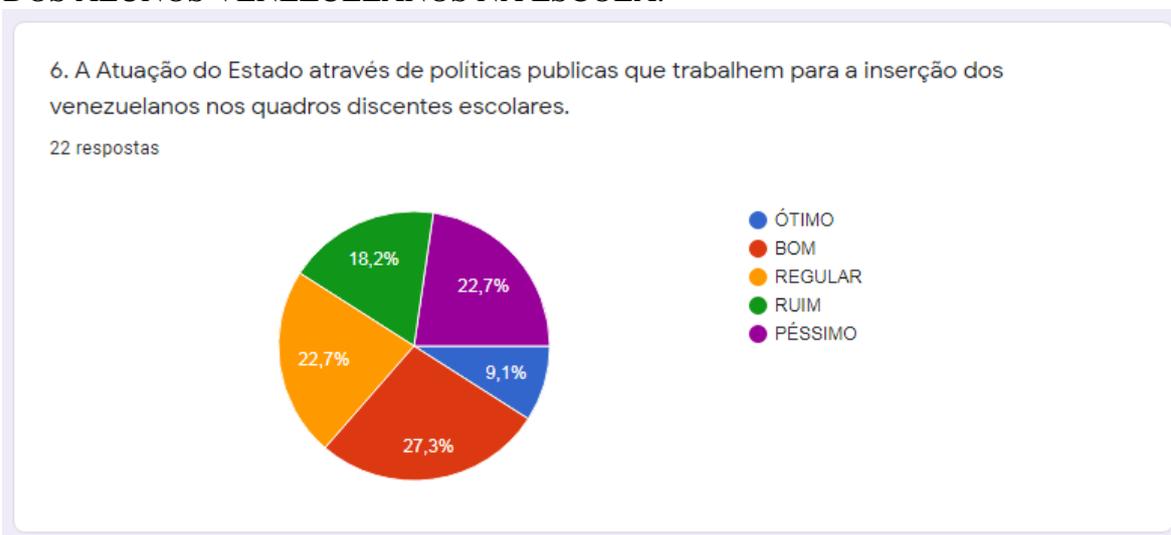
Neste contexto podemos dizer, somando esses dois grupos, que 36,4% veem a atuação do Estado como positiva. Por outro lado, 22,7% (05 professores) avaliam como *Regular*, 18,2% (04 professores) avaliam como *Ruim* e outros 22,7% (05 professores) avaliam como *Péssima* a atuação do estado. Utilizando a mesma lógica pode-se dizer que 63,6% (14 professores) consideram como negativa a atuação do Estado com relação ao planejamento e execução de políticas públicas que atuem no contexto do acolhimento dos migrantes venezuelanos.

GRÁFICO 6 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DA EEAL SOBRE A EXISTÊNCIA DE CASOS DE XENOFOBIA COM ALUNOS VENEZUELANOS NA ESCOLA.



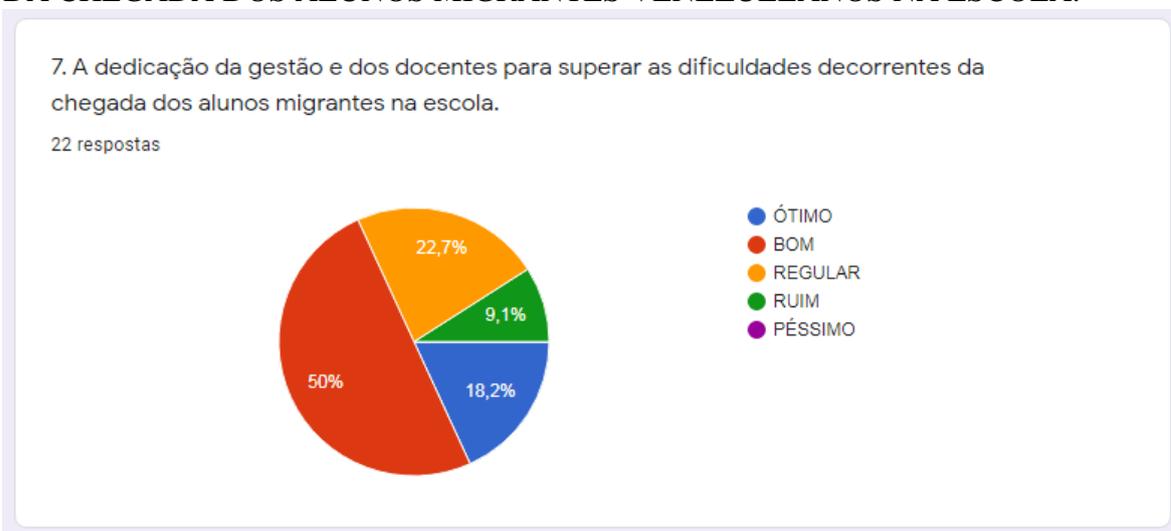
Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

GRÁFICO 7 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A ATUAÇÃO DO ESTADO NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS AO ACOLHIMENTO DOS ALUNOS VENEZUELANOS NA ESCOLA.



Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

GRÁFICO 8 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEAL SOBRE DEDICAÇÃO DA GESTÃO E DOS DOCENTES PARA SUPERAR AS DIFICULDADES DECORRENTES DA CHEGADA DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS NA ESCOLA.

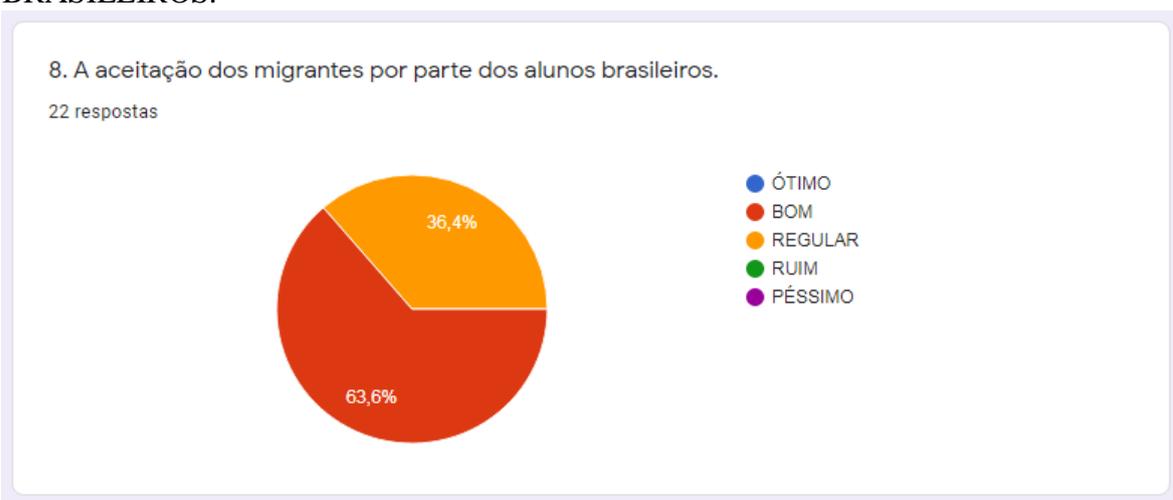


Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

Em outra pergunta os professores foram convidados a estabelecer um conceito sobre o grau de dedicação da equipe gestora e do corpo docente no sentido de superar os novos obstáculos e dificuldades que surgiram com a chegada dos alunos venezuelanos na escola (Gráfico 08): *Como você avalia a dedicação da gestão e dos docentes para superar as dificuldades decorrentes da chegada dos alunos migrantes na escola?* (PERGUNTA 07). Neste caso 50% (11 professores) deram conceito *Bom*, enquanto que 18,2% (04 professores) avaliaram com *Ótimo*, 22,7% (05 professores) avaliaram como *Regular* e 9,1% (02

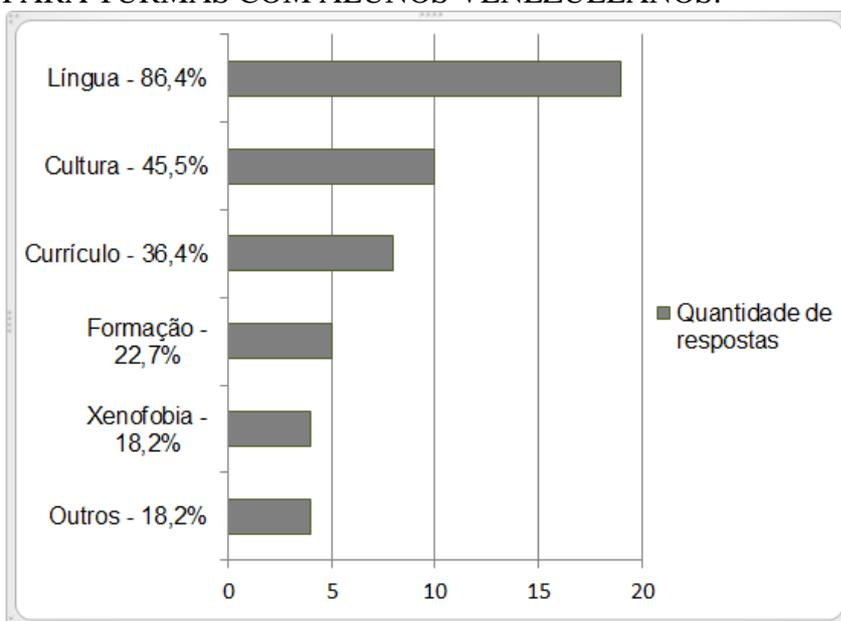
professores) avaliaram como *Ruim* a dedicação dos professores para atuar no contexto do acolhimento e inserção dos alunos venezuelanos. Contudo nenhum professor(a) avaliou como péssima a dedicação para o enfrentamento das situações problema.

GRÁFICO 9 - AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEAL SOBRE A ACEITAÇÃO DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS POR PARTE DOS ALUNOS BRASILEIROS.



Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

GRÁFICO 10 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEAL SOBRE AS MAIORES DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ELES NA HORA DE MINISTRAR AULAS PARA TURMAS COM ALUNOS VENEZUELANOS.



Elaborado pelo autor (2020).

Por fim nas últimas perguntas objetivas do questionário aplicado, os professores foram indagados sobre a aceitação dos alunos venezuelanos por parte dos alunos brasileiros

(Gráfico 09). *Como você avalia a aceitação dos alunos migrantes venezuelanos por parte dos alunos brasileiros?* (PERGUNTA 08). Neste quesito 63,6% (14 professores) conceituaram como *Bom* o acolhimento dos migrantes por parte dos alunos brasileiros, enquanto que 36,4% (08 professores) avaliaram como *Regular*. Já com relação a última pergunta objetiva do questionário, que versou sobre as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano de trabalho com turmas que tem entre seus membros alunos de origem venezuelana (Gráfico 10).

Neste caso eles foram perguntados: *Quais são as maiores dificuldades enfrentadas na hora de ministrar aulas para salas de aula com alunos venezuelanos?* (PERGUNTA 09). Nesta questão os professores ficaram livres para assinalar mais de uma alternativa caso tivessem interesse. Os resultados nos mostraram que a questão da língua expressa a maior dificuldade enfrentada por eles, seguido das questões culturais, currículo, formação dos alunos, xenofobia e outros.

No campo outros, deu-se a possibilidade de que os professores respondessem indicando outras dificuldades que não estavam listadas nas opções. Neste caso as respostas mostraram dificuldades enfrentadas como, por exemplo, o “Nível de aprendizagem abaixo da média com relação à turma de inserção”; “Por serem nativos do espanhol, querem sempre bater de frente com quem ensinam (sic). Podiam compartilhar e não debater”; “Falta de conectividade na internet”; “Há dificuldade em fazerem trabalhos em grupos, em especial, se precisar de Internet para pesquisas (sic)”.

No fim do utilizamos duas questões subjetivas para indagar os professores sobre situações e experiências positivas e negativas vivenciadas no contexto da chegada dos alunos venezuelanos na escola, a saber: *Conte-nos brevemente uma experiência que você considera positiva vivenciada com a chegada dos alunos venezuelanos na escola.* (PERGUNTA 10) e *Conte-nos brevemente uma experiência que você considera negativa vivenciada com a chegada dos alunos venezuelanos na escola.* (PERGUNTA 11).

Sendo assim, as respostas relativas às experiências positivas vivenciadas pelos professores com a chegada dos alunos venezuelanos em sua maioria ressaltam a questão da experiência intercultural, porém tirando as respostas semelhantes decidimos reproduzir por completo para que possa ser feita uma análise de maior qualidade no final:

“O ganho de conhecimentos sobre a cultura do povo venezuelano”;

“Roraima é um estado muito fechado culturalmente, a chegada dos venezuelanos faz com que haja maior diversidade e pluralidade de ideias”;

“Obter mais comunicação com outro idioma (sic)”

“Foram ótima!(sic) Vejo como uma nova experiência!”;

“Compartilhamento de experiências, de línguas, de culturas é sempre muito bom. Talvez a questão da empatia seja o maior deles nessa questão migratória, onde muitos deles moram em abrigos, tendo que conviver com outras pessoas do mesmo país, porém desconhecidas”;

“Alargamento sobre a língua, cultura e, especialmente, o currículo”;

“Temos uma turma que possui mais de 50% de imigrantes venezuelanos, e posso dizer que eles buscam desenvolver as atividades de maneira correta, buscam aprender de fato. Me atrevo a dizer que se destacam na minha disciplina”;

“Conhecer um pouco da história, literatura, música, cultura geral dos venezuelanos”;

“A integração, o diálogo, o conhecimento de uma nova cultura, a amizade são fatores positivos”;

“Tive um aluno venezuelano chamado xxxx²⁰, era o melhor aluno da sala, estudava e sempre estava atento a tudo, sendo participativo ao extremo, deixava os demais colegas brasileiros envergonhados, por não estudarem como deveriam, acredito que todos os professores que ele teve, devem lembrar se de xxxx, porque ele era surpreendente em todas as disciplinas”.

Esses mesmos professores também levantaram experiências negativas com relação à chegada dos alunos venezuelanos:

“Algumas dificuldades com a língua em certos momentos tanto por parte dos venezuelanos com a língua espanhola como por parte da língua portuguesa para eles”;

“A xenofobia, principalmente vinda de professores e outros quadros funcionais da escola”;

“Não dominar a língua deles”;

“A falta de preparo quanto as responsabilidades escolares (sic)”;

“Passar no corredor e escutar alguns chamando os de "Mira", isso incomodava-os bastante (sic)”;

“A falta de compromisso escolar por parte do aluno”;

“Muitos deles chegam desinteressados em obter conhecimento escolar”;

“Não tenho experiência negativa com os venezuelanos”;

“A xenofobia por parte da sociedade brasileira com imigrantes pobres”;

“Questão do bullying, quer seja aquele feito de maneira escancarada, quer aqueles mais sutis. Talvez o pior seja praticado por professores com piadinhas xenofóbicas”;

“Bullying praticado até mesmo por professores.”;

“A escola não disponibilizando aulas de espanhol para os docentes”;

“Da mesma forma que na outra pergunta, a dificuldade e de entendimento por parte da língua utilizada, as vezes de difícil compreensão”;

“A xenofobia”;

“Saber das dificuldades financeiras, emocionais e culturais vividos pelos alunos estrangeiros”;

“Prioridades superiores com relação aos próprios brasileiros que muitas vezes se encontram com as mesmas dificuldades e defasagem escolas e não são atendidos”;

“Roubo e brigas”;

“A rotatividade, a interiorização é um fator negativo. As vezes (sic) o aluno começa a se adaptar com o grupo, com o idioma e precisa ser transferido para outro abrigo, outro estado, as vezes reforma, isso faz com que ele não crie um vínculo e acaba desistindo. Tive alunos que por morar distante vinham a pé e depois desistiram...muitos também são obrigados a fazer a opção pelo trabalho ao invés da escola”.

²⁰ Nome suprimido por questões éticas.

Por fim demonstraremos as respostas relativas aos questionamentos aplicados com a equipe gestora. Na Pergunta “A” que versa sobre a chegada de migrantes venezuelanos na sociedade roraimense a resposta foi “Sim. Porque a escola, por meio do processo de interação, pode propiciar momentos de convivência social que favorecerão o entrosamento entre brasileiros e venezuelanos”. Já com relação a pergunta “B” que versa sobre as dificuldades enfrentadas pela escola no acolhimento dos alunos venezuelanos a equipe respondeu que “A comunicação com a família e a situação de vulnerabilidade em que se encontram algumas famílias e alunos são as principais dificuldades”.

Na pergunta “C” que indagou sobre os projetos e a participação da SEED/RR nas questões relativas ao acolhimento dos venezuelanos, a equipe gestora respondeu explicando que a escola faz parte do projeto GMOVE (Juventude em movimento) da UNICEF. Na pergunta “D” que versava sobre quais ações foram desenvolvidas pela escola nesse contexto, a equipe gestora mostrou que além de oferecer institucionalmente o serviço de orientação educacional, também existe a oferta de atendimento psicológico, porém a maioria das iniciativas partem de projetos realizados por professores, em conjunto com a gestão, de forma voluntária. A gestão falou, por exemplo, sobre um projeto desenvolvido em 2019 pelos professores de espanhol que consistiu em ministrar aulas de espanhol para professores.

Na pergunta “E” que abordou a temática do potencial transformador da educação para os migrantes venezuelanos a gestão afirmou que “a educação escolar dá aos migrantes uma segurança e uma sensação de pertencimento ao lugar”. Na pergunta “F” que versou sobre de que maneira a escola pode ajudar com a inserção de venezuelanos na sociedade, a gestão acredita que “Sim. Na verdade ela atua no sentido de oferecer oportunidades tanto de continuidade dos estudos quanto de inserção no mercado de trabalho por meio dos programas de estágio”. Por fim na pergunta “G” que perguntou sobre se existem situações de xenofobia na escola, a resposta foi “Não. Nossos alunos são muito receptivos e demonstram empatia e solidariedade”.

5.4. A ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO (EEML) – BOA VISTA/RR – (CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS).

A EEML (Figura 07) é uma das escolas mais antigas do estado de Roraima. Sua localização é bem centralizada, ficando exatamente na Praça das Águas, local esse que é um dos símbolos da cidade de Boa Vista/RR. A escola é a maior em número total de alunos do

estado, contando com 1941 alunos (Tabela 03) e oferece todas as modalidades de ensino disponíveis (Ensino fundamental, médio e EJA). Todavia com relação a matrícula de alunos venezuelanos a escola possui apenas 36 alunos, fato que se explica pelo fato de a escola ser central, ou seja, distante da maioria dos abrigos que se encontram mais próximos das periferias. Também há o fato de que os alugueis de habitações no centro da cidade são em geral mais caros que nas periferias, havendo provavelmente um número menor de migrantes na região.

A escola foi adicionada nesta pesquisa por alguns motivos específicos, o fato de ser a maior escola do estado (não só em número de alunos como de professores), por ser uma escola importante e tradicional do estado e também pelo fato de que trabalhamos lá como professor de geografia dos 7º anos do ensino fundamental durante o ano letivo de 2020. Entretanto, apesar de a escola contar com 72 professores, sendo 61 efetivos e 11 temporários (SEED/RR, 2020), apenas 21 professores responderam o questionário, mesmo que tenha sido feito contato com todos os professores da escola.

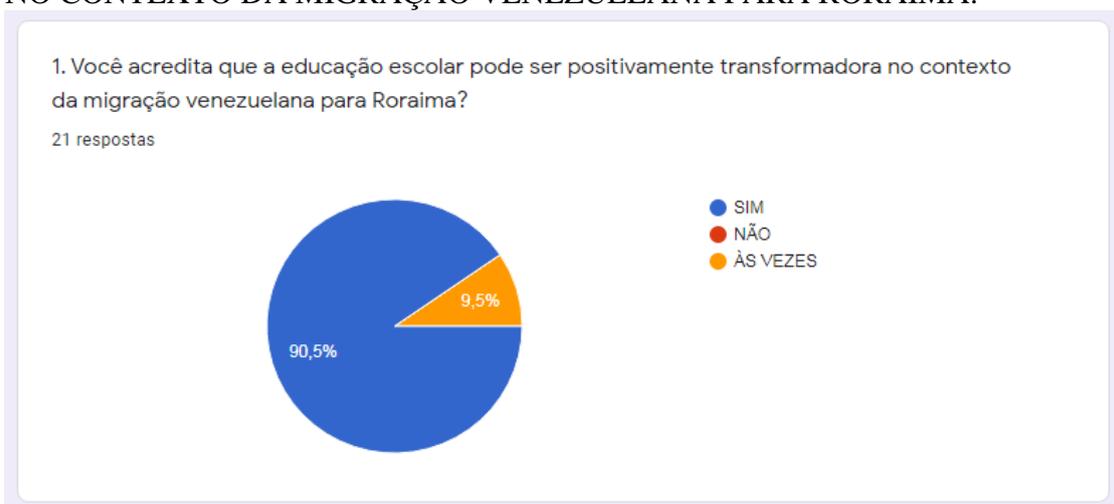
FIGURA 7 – ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO – BOA VISTA/RR(2020)



FOTO: Cedida pela escola.

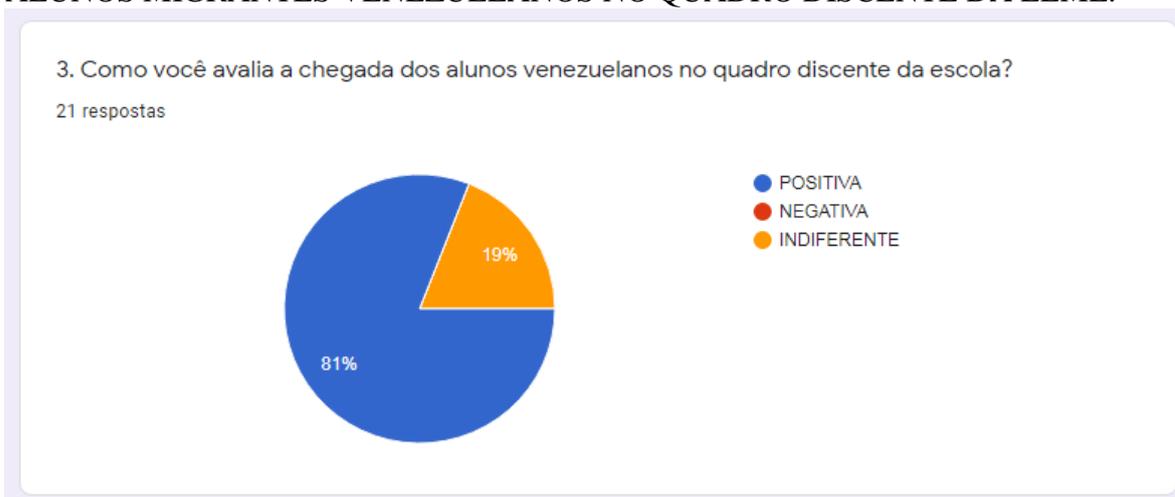
Sendo assim quando a pergunta “01” foi colocada aos docentes da escola (Gráfico 11), que versa sobre a possibilidade da escola como um vetor de transformação social com relação a migração venezuelana para Roraima. Em resposta 90,5% (19 professores) responderam que *sim*, enquanto que 9,5 % responderam *às vezes* (02 professores) e nenhum professor negou a importância da atuação da escola neste contexto.

GRÁFICO 11 – PORCENTAGEM DOS PROFESSORES DA EEML QUE ACREDITAM QUE A EDUCAÇÃO ESCOLAR PODE SER POSITIVAMENTE TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA PARA RORAIMA.



Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

GRÁFICO 12 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À CHEGADA DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS NO QUADRO DISCENTE DA EEML.



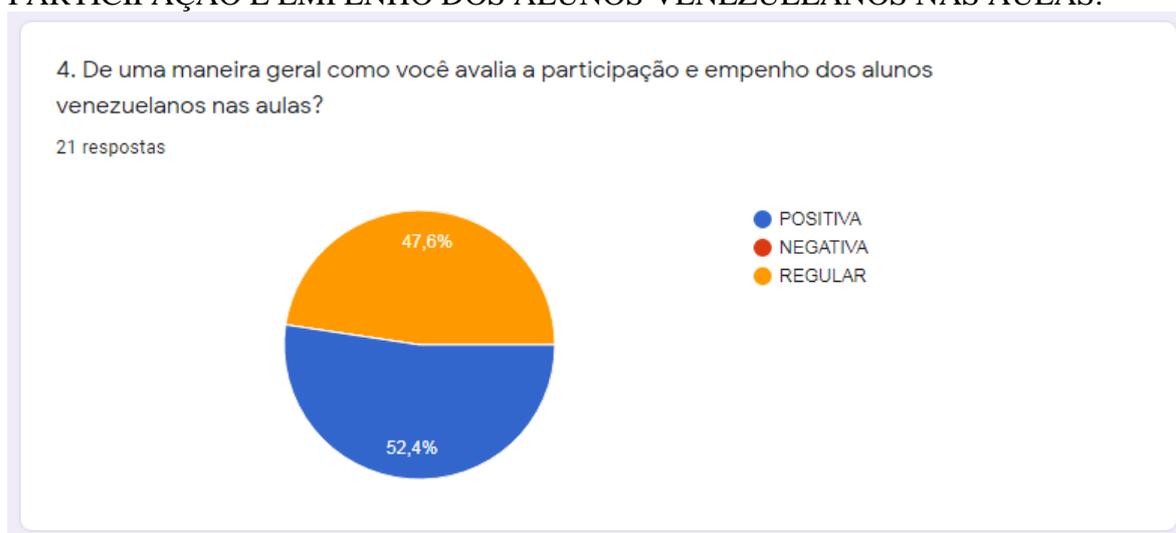
Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

Na pergunta “02” perguntou-se aos professores: *Você acredita que a escola deve trabalhar para ajudar na inserção dos migrantes na sociedade roraimense?* Nesse caso 100% (21 professores) responderam que *Sim*, enquanto que nenhum respondeu *Não*. Na pergunta

“03” os professores foram questionados sobre como avaliavam a chegada dos alunos venezuelanos nos quadros discentes da escola (Gráfico 12). Neste caso 81% (17 professores) responderam que avaliam a chegada dos alunos venezuelanos como positiva, enquanto que 19% (04 professores) afirmaram que não fez diferença para a escola a chegada desses alunos e nenhum professor afirmou que a chegada dos alunos venezuelanos foi negativa.

A pergunta “04” do questionário (Gráfico 13) versou sobre a avaliação dos professores quanto à participação e o empenho dos alunos venezuelanos na sala de aula. As respostas demonstraram que a maioria, 52,4% (11 professores), vê a participação e empenho desses alunos como *Positiva*, enquanto que 47,6% (10 professores) enxergam a participação e o empenho como *Regular* e nenhum professor vê a participação e o empenho como *Negativa*.

GRÁFICO 13 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEML COM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO E EMPENHO DOS ALUNOS VENEZUELANOS NAS AULAS.



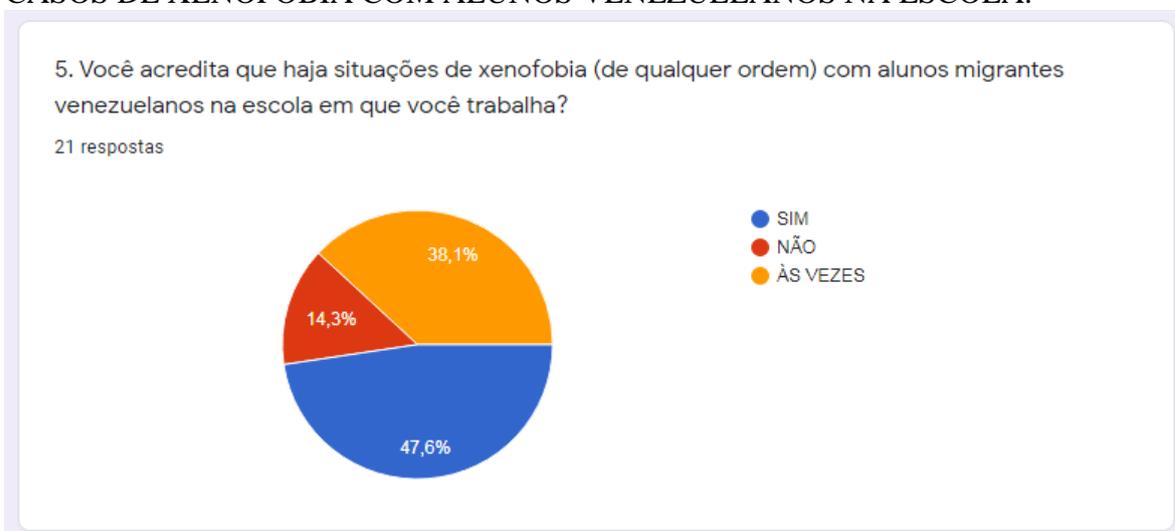
Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

A pergunta “05” versou sobre a existência de situações de xenofobia envolvendo alunos venezuelanos na escola (Gráfico 14). As respostas demonstraram que 47,6% (10 professores) responderam que *Sim*, existem situações de xenofobia. 38,1% (08 professores) acreditam que essas situações ocorrem *Às vezes* e 14,3% (03 professores) afirmaram que não ocorrem situações de xenofobia com alunos venezuelanos da escola.

Após esse momento, a pergunta “06” solicitou a opinião dos professores sobre a atuação do Estado no contexto da inserção e acolhimento dos alunos venezuelanos no quadro discente da escola (Gráfico 15), as respostas nos mostraram que 28,6% (06 professores) consideram a atuação do Estado *Boa* e 57,1% (12 professores) avaliam como *Regular*, 9,5% (02 professores) avaliam como *Ruim* e outros 4,8% (01 professor(a)) avaliou como *Péssima* a

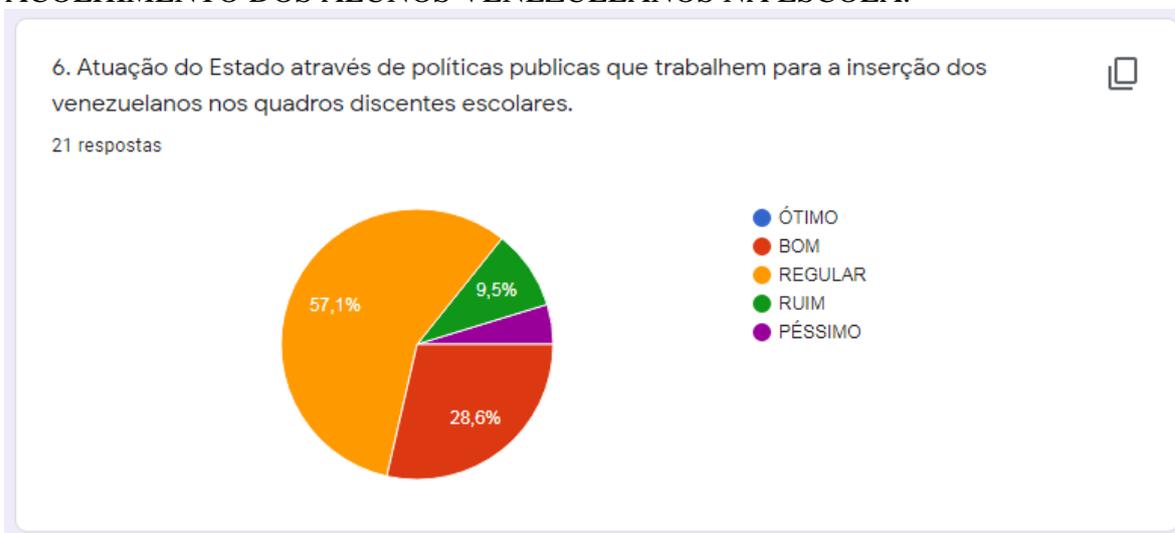
atuação do estado. No entanto nenhum professor avaliou como *Ótima* a atuação do Estado no contexto.

GRÁFICO 14 – OPINIÃO DOS PROFESSORES DA EEML SOBRE A EXISTÊNCIA DE CASOS DE XENOFOBIA COM ALUNOS VENEZUELANOS NA ESCOLA.



Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

GRÁFICO 15 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEML SOBRE A ATUAÇÃO DO ESTADO NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS AO ACOLHIMENTO DOS ALUNOS VENEZUELANOS NA ESCOLA.

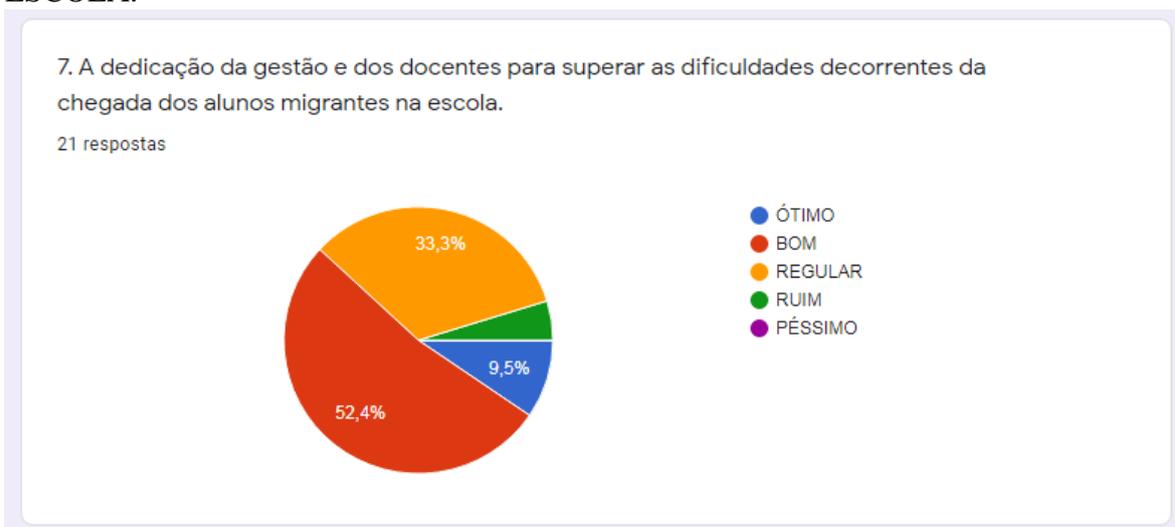


Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

Na pergunta “07”, os professores foram convidados a estabelecer um conceito sobre o grau de dedicação da equipe gestora e do corpo docente no sentido de superar os novos obstáculos e dificuldades que surgiram com a chegada dos alunos venezuelanos na escola (Gráfico 16). Neste caso 52,4% (11 professores) deram conceito *Bom*, enquanto que 9.5% (02 professores) avaliaram com *Ótimo*, 33.3% (07 professores) avaliaram como *Regular* e 4,8%

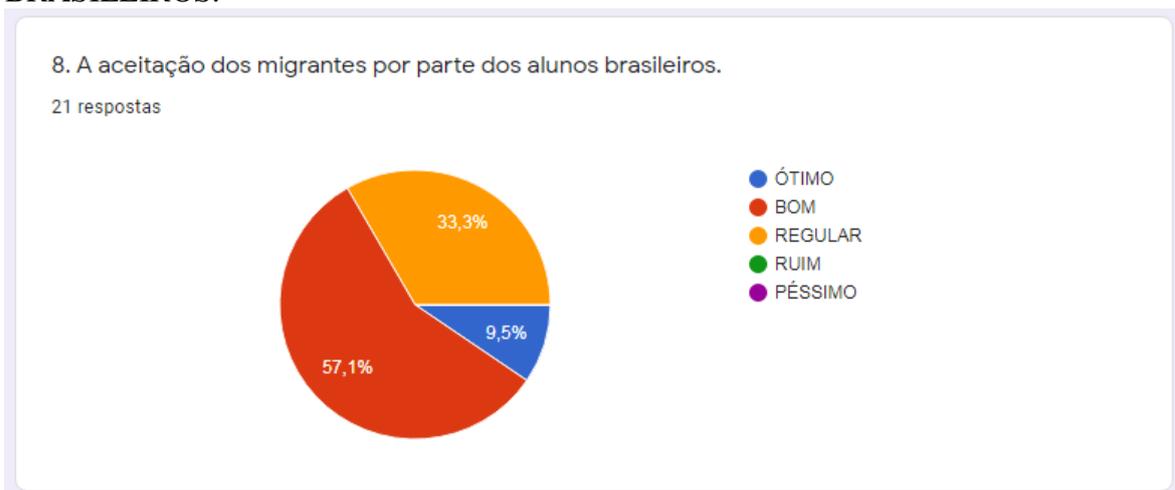
(01 professor(a)) avaliou como *Ruim* a dedicação dos professores para atuar no contexto do acolhimento e inserção dos alunos venezuelanos. Contudo nenhum professor(a) avaliou como péssima a dedicação para o enfrentamento das situações problema.

GRÁFICO 16 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEML SOBRE DEDICAÇÃO DA GESTÃO E DOS DOCENTES PARA SUPERAR AS DIFICULDADES DECORRENTES DA CHEGADA DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS NA ESCOLA.



Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

GRÁFICO 17 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEML SOBRE A ACEITAÇÃO DOS ALUNOS MIGRANTES VENEZUELANOS POR PARTE DOS ALUNOS BRASILEIROS.

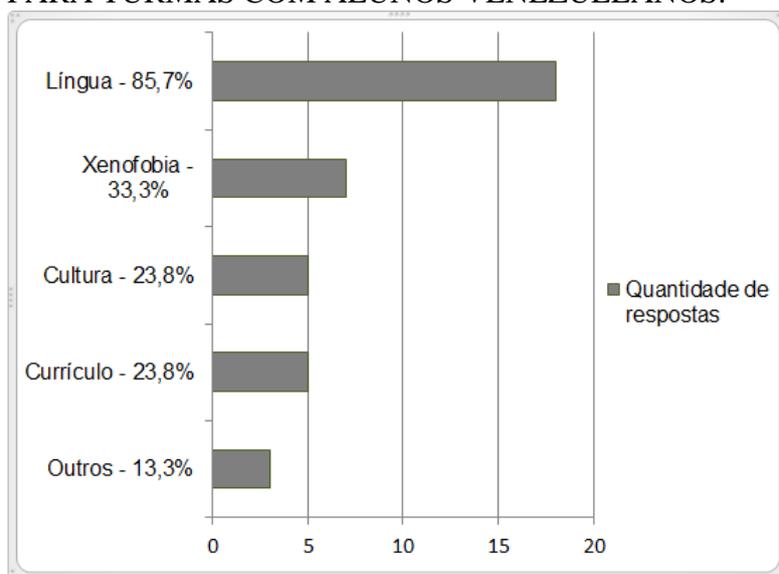


Elaborado pelo autor utilizando a ferramenta *Google formulários* (2020).

Por fim nas ultimas perguntas objetivas do questionário aplicado, os professores foram indagados na pergunta “08” sobre a aceitação dos alunos venezuelanos por parte dos alunos brasileiros (Gráfico 17). Neste quesito 57,1% (12 professores) conceituaram como

Bom o acolhimento dos migrantes por parte dos alunos brasileiros, enquanto que 33,3% (07 professores) avaliaram como *Regular* e 9,5% (02 professores) avaliam a aceitação dos venezuelanos por alunos brasileiros com o conceito *Ótimo*.

GRÁFICO 18 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA EEML SOBRE AS MAIORES DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ELES NA HORA DE MINISTRAR AULAS PARA TURMAS COM ALUNOS VENEZUELANOS.



Elaborado pelo autor através de dados obtidos na pesquisa.

Já com relação à pergunta “09”, a última questão objetiva que versou sobre as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, no cotidiano de trabalho com turmas que tem entre seus membros alunos de origem venezuelana (Gráfico 18). Os resultados nos mostraram que a questão da língua expressa a maior dificuldade enfrentada por eles, seguido da xenofobia, questões culturais, currículo e outros.

Neste caso, no campo outros, as respostas mostraram dificuldades enfrentadas como, por exemplo, as “dificuldades variadas que os venezuelanos têm em seu dia a dia fora da escola”; As dificuldades dos alunos venezuelanos por não disporem de qualidade de vida, muitos em abrigos, outros morando em condições muito ruim!(sic); “dificuldades vividas por venezuelanos fora da escola”.

Já com relação às perguntas subjetivas, as respostas dadas à pergunta “10” em que os professores tiveram espaço para falar sobre situações e experiências positivas vivenciadas no contexto da chegada dos alunos venezuelanos na escola, as respostas, em sua maioria, ressaltam a questão da experiência intercultural, mas outros contextos também são evidenciados.

“Integração da cultura local com a deles, troca de experiências e a busca por conhecer outra língua”;
 “Acredito que a troca de culturas e a aceitação de culturas diferentes é sempre um ponto positivo pra qualquer pessoa”;
 “Novo idioma e nova cultura”;
 “Tive poucos alunos venezuelanos, porém que eu tive foram dedicados e muito esforçados”;
 “A troca de cultura”;
 “Na preparação do seminário eles se esforçam bastante para fazer uma boa apresentação em sala”;
 “Está acontecendo uma mistura cultural e isso é importante”;
 “Explorar a diferença de cultura nas aulas propicia um melhor aprendizado e diminui a rejeição ao aluno novo”;
 “Apresentação de seminário temático em espanhol por duas alunas venezuelanas”;
 “A aprovação deles após conclusão do ensino médio em vestibulares nas universidades públicas”;
 “Aprovação em vestibulares nas universidades públicas ou privadas após a conclusão do ensino médio”;
 “Pude ver a dedicação e o esforço por parte de alguns, coisa que não percebo em grande parte dos alunos brasileiros”;
 “Considero importante conhecermos outras culturas e línguas, já que somos países tão próximos essa troca de experiências é muito enriquecedora”;
 “Troca de experiências, são alunos dedicados devido a cultura educacional rígida”; “Eles são extremamente dedicados atenciosos”;
 “Percebi que alguns alunos venezuelanos vem com uma excelente bagagem de conhecimento. Melhor que nossos alunos”
 “Foi o despertar dos alunos em aprender a Língua Espanhola, com isso houve a interação e inclusão dos alunos venezuelanos”;
 “A troca de experiências entre venezuelanos e brasileiros”;
 “Muitos deles se dedicam e aprendem rápido”.

Já com relação a pergunta “11” que solicitou que os professores relatassem experiências que consideram negativas relacionadas à chegada dos alunos venezuelanos na escola os relatos foram

“A dificuldade de entender o que falamos, sobretudo nos primeiros contatos”;
 “Não lembro de nenhum ponto negativo, a não ser a dificuldade de alguns quanto a língua”;
 “Dificuldade de adaptação, não tinha essa experiência”;
 “Por vezes vi grupos de alunos venezuelanos com dificuldades para integrar-se aos demais da turma. Resultando no isolamento entre eles, dentro da sala e nas dependências da escola”;
 “Nos trabalhos em grupo eles deixam o aluno venezuelano de lado por ter dificuldade em entender sua língua”;
 “Essa mistura cultural muitas vezes é cheia de casos de preconceitos xenófobos”;
 “Muito bullying e xenofobia até os alunos brasileiros se acostumaram com eles na turma (sic)”;
 “Período de adaptação tumultuado, principalmente em turmas com menor faixa etária em relação a um turma de nível acima, mas eles sempre sofrem xenofobia (sic)”;
 “Xenofobia e falta de conhecimento da língua por parte de nós professores”;
 “Piadas por parte dos alunos brasileiros com os alunos estrangeiros”;

“A xenofobia e o preconceito são muito grandes em relação aos venezuelanos, principalmente pela questão financeira na qual eles se encontram”

“No meu caso, a dificuldade da língua. Acho que deveria ter curso da língua espanhol, para professor e comunidade em geral”;

“A rejeição de alguns alunos brasileiros com venezuelanos”;

“A forma como eles foram expulsos da Venezuela fez com que eles chegassem como mendigos ou pedintes. Dessa maneira a sociedade começou a discriminação nas ruas com ofensas, com discursos xenófobos causando uma repulsa aos imigrantes. Quando chegavam as escolas sem documentação e muitas vezes sem ter se alimentado ou até sujos, houve grande dificuldade de aceitação dos alunos venezuelanos pela comunidade escolar. A Escola demorou a quebrar os paradigmas e aceitar os estrangeiros”;

“A xenofobia”.

Com relação ao questionário aplicado para a equipe gestora, na Pergunta “A” que versa sobre a chegada de migrantes venezuelanos na sociedade roraimense a resposta foi “Sim. Essa inclusão é um direito garantido da igualdade, oportunidade e valorização das diferenças sejam nos aspectos sociais, econômicos, e culturais e é de fundamental importância no processo de aprendizagem nas práticas das políticas públicas dentro e fora do contexto escolar”. Já com relação à pergunta “B” que versa sobre as dificuldades enfrentadas pela escola no acolhimento dos alunos venezuelanos a equipe respondeu que “além do preconceito e a diferença curricular, a língua materna é o mais desafiador dos entraves nessa relação de convívio”.

Na pergunta “C” que indagou sobre os projetos e a participação da SEED/RR nas questões relativas ao acolhimento dos venezuelanos, a equipe gestora da EEML respondeu que “cada escola desenvolve e cria suas ações com práticas pedagógicas tanto para receber, quanto manter esses alunos em sintonia com essa nova realidade. Nós nos utilizamos da resolução de nº 01/mec/cne/ceb de 13/11/2020 que nos norteia quanto a legalidade da matrícula e questões documentais”. Na pergunta “D” que versava sobre quais ações foram desenvolvidas pela escola nesse contexto, a equipe gestora explicou que existem os atendimentos normais da escola, sem nenhuma ação específica, porém com o período da pandemia, mesmo essas ações foram prejudicadas.

Na pergunta “E” que abordou a diferença entre o migrante que consegue entrar na escola e o que não consegue, a gestão afirmou que

É complicado falar neste contexto. Ainda temos muitos adolescentes fora das escolas por falta de documentação, por falta de acompanhamento dos órgãos responsáveis pelo processo de acolhida nas redes de proteção, por falta de informação das famílias imigrantes e ainda pior porque já estão inseridos no mercado de trabalho informal e ilegal, sendo vítimas da exploração do trabalho infantil. Sem dúvida, estar na escola pode fazer muita diferença, mas ainda estamos

longe de conseguir isso.

Na pergunta “F” que versou sobre de que maneira a escola pode ajudar com a inserção de venezuelanos na sociedade, a gestão acredita que “a escola não só pode como deve discutir as políticas públicas de inclusão, para garantir o acesso e permanência e o direito à educação”. Por fim na pergunta “G” que perguntou se existem situações de xenofobia na escola, a resposta foi:

Sim... essa relação de empatia esta impregnada na formação do caráter ou nas relações de convívio entre pessoas e coisas. Se colocar no lugar do outro, ver o outro não como um objeto de manipulação, mas como um ser em constante transformação é uma tarefa complexa, principalmente no ambiente escolar onde circulam diferentes formas de ser, agir, pensar e ver o que de fato importa nas relações de afetividade e crescimento emocional.

5.5. ANÁLISE DOS DADOS APRESENTADOS.

No processo de tabular e organizar os dados aqui apresentados, inúmeras questões e algumas respostas foram surgindo, tanto com relação aos dilemas enfrentados pelos migrantes venezuelanos, nesse processo de inserção em uma sociedade que, *a priori*, lhes é estranha, quanto com relação aos dilemas enfrentados pelos profissionais que trabalham com educação em seu dia-a-dia e enfrentam mudanças ocasionadas pela chegada dos venezuelanos, mudanças essas que chegaram muito rapidamente e com graus de complexidade elevadíssimos.

Os dados coletados nas entrevistas nos dão a certeza dessa complexidade, uma vez que, em muitos momentos, eles são em si mesmos confusos. Para realizar uma análise dos dados que seja crítica, científica e que não seja leviana, e nem cause prejuízos aos participantes da pesquisa, foi necessário organizar o debate, de modo que os resultados também possam dialogar com as teorias e concepções teóricas importantes para a presente pesquisa, a maior parte delas desenvolvidas através de estudos sérios e engajados, como, por exemplo, os trabalhos de intelectuais e acadêmicos que lutaram e lutam para que a escola seja a máxima expressão da sociedade democrática, se tornando um espaço inclusivo, livre de preconceitos e que dê iguais possibilidades para todos os sujeitos.

Além disso, há também aqueles que debatem sobre o direito a educação para migrantes, tanto em um contexto mundial, como no contexto local. Apesar do debate, tanto científico, quanto político, sobre as relações entre a educação e migração ainda ser incipiente, foi possível demonstrar através dos resultados desta pesquisa que há uma grande necessidade

de que seja aprofundado.

Buscando alguma coerência analítica, empregaremos a seguinte metodologia: primeiro cotejaremos os dados coletados nas entrevistas realizadas com as equipes gestoras das três escolas; em seguida, analisaremos os dados obtidos através dos questionários aplicados aos docentes; por fim, faremos uma abordagem mais geral, em que os dados de todos os extratos entrevistados se misturam.

Ao analisar os dados obtidos através do contato e das entrevistas com a equipe gestora, percebemos que, em relação à pergunta “A”, que indagou sobre a importância da escola para a inserção dos migrantes venezuelanos na sociedade roraimense, as respostas demonstraram que: a) esses profissionais acreditam e defendem que a escola detém potencial transformador da sociedade e b) que ela é *locus* ideal para o processo de inclusão e pertencimento de pessoas em contextos migratórios.

Essa posição corrobora com as ideias de Freire (2006), que afirma que é necessária a realização de uma prática pedagógica não apenas ao nível da escola, mas também, da comunidade de inserção dos sujeitos, e que esta deve valorizar a experiência cotidiana como forma de transformação. Na medida em que a escola se torna capaz de responder às necessidades da população a que serve, que incorpora suas especificidades culturais, ela, a escola, resulta em algo importante na vida de uma comunidade.

Com relação à pergunta “B”, que versa sobre as dificuldades enfrentadas pela escola no acolhimento dos alunos venezuelanos, as gestões das escolas pesquisadas demonstraram que muitas são as dificuldades enfrentadas e, sobretudo, a questão da língua, que foi o aspecto mais apontado. No entanto para além dessas questões mais práticas, a gestão da EENE aponta como principal dificuldade a ausência e as violações promovidas pelo Estado. Essa pergunta “B” se relaciona intimamente com a pergunta “C” que visa debater a atuação da SEED/RR frente esse contexto de crise. Nesse contexto, ambas as gestões dão a entender que a única interferência do Estado é o de facilitar a matrícula desses migrantes nos quadro escolares.

Os trabalhos de Waldman (2012) e de Magalhães (2010;2012) demonstram que garantir a matrícula desses migrantes é fundamental, no entanto, isso é só cumprir a lei. Essas autoras evidenciam que não são poucas as violações cometidas pelos governos e pelo Estado, nesse contexto. Para elas, essas violações giram em torno principalmente do fato de que o Estado não oferece as condições ideais, nem estruturais, nem pedagógicas, nem legais, para a acolhida ideal a esses migrantes. Neste sentido, as escolas estudadas, por serem escolas públicas têm no Estado a sua maior dificuldade. Para essas duas estudiosas supramencionadas os problemas causados por esse descaso e essas violações não refletem só na comunidade de

migrantes, mas na sociedade como um todo.

Reconhecemos, neste trabalho, que existem muitas ações sendo realizadas, tanto pelo Estado, quanto pela sociedade civil, bem como por diversas instituições, inclusive as de ‘ajuda’ humanitária. Todavia, essas ações não são organizadas e direcionadas, com projetos sérios e abrangentes que adentrem o portão das escolas, sobretudo daquelas que apresentam maior concentração de estudantes venezuelanos. A carência de projetos deste nível gera consequências nefastas, não só para a população migrante, como para os profissionais envolvidos no processo educativo, e para a sociedade. A consequência disso é o aumento na xenofobia, que tanto dificulta a compreensão do processo migratório por parte dos cidadãos brasileiros e roraimenses.

Com relação à pergunta “D”, que versou sobre quais ações foram desenvolvidas pela escola, constatamos haver diferenças entre as respostas fornecidas pelas escolas estudadas. Elas têm de ser contextualizadas. Se por um lado a EEML é uma escola com muitos alunos em seus quadros discentes, e poucos alunos venezuelanos, a entrevista com a gestão indicou que ainda não houve nenhuma ação efetiva, nem oficial, nem voluntária, com relação a inserção dos venezuelanos. Nos estudos de Magalhães (2010) e Waldman (2012), ambas indicam que o contexto de escolas que tem poucos alunos migrantes pode ser positivo, por, de certa maneira, forçar a integração entre o migrante e o local. Por outro lado também pode acentuar os processos de xenofobia e de *bullying* (fato inclusive evidenciado, tanto pelos professores, quanto pela gestão).

No contexto da EEAL, a escola apresenta um número significativo de alunos venezuelanos matriculados no EM, sobretudo quando pensamos que 10% de todos os alunos venezuelanos matriculados no EM, em todo Estado, estão nesta escola. Neste sentido, desenvolver projetos educacionais e pedagógicos coordenados, multidisciplinares e bem organizados, com aplicações teóricas e práticas, tanto para alunos como para professores seria fundamental. Contudo de acordo com nossa vivência na escola e com as entrevistas e questionários aplicados concluímos que apesar de escola fazer parte do projeto GMOVE, da UNICEF, que é importante, mas que de acordo com dados da própria UNICEF, é voltado somente para alunos e atende uma quantidade muito pequena. Os projetos desenvolvidos na escola ocorreram, e vêm ocorrendo; no entanto, ainda são individualizados e desconexos, não havendo por parte da escola, a devida exploração da situação como um objeto de aprendizagem.

Freire (1989) nos mostra que é dentro da escola, através da atuação e convivência cotidiana de professores, gestores, funcionários e alunos, dentro dos seus espaços educativos,

que a transformação social realmente acontece. É neste espaço que a função social transformadora se torna realidade. Sendo assim, questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, as metodologias que são utilizadas, as abordagens didáticas, as estratégias de aplicação de conceitos e conteúdos, a realização de práticas pedagógicas, trabalhos de campo, entre outras ações, são o meio para que se possibilite para qualquer um a aquisição de saberes essenciais para a mudança da sociedade.

Já com relação à EENE, o contexto local nos mostra que, apesar de a escola ter ainda poucos alunos venezuelanos, existe uma questão social local muito complexa com a chegada dos venezuelanos à VS. Neste sentido a escola, além dessas dificuldades geradas com a chegada dos venezuelanos, ainda tem outras demandas importantes; além do mais, não tem material humano suficiente pra resolvê-los, ou até mesmo amenizá-los. Mesmo assim, o projeto CZ se aproxima das ideias de Freire, no sentido de ser um projeto mais organizado que mobilizou toda escola (cabe ressaltar aqui que a escola é pequena, o que facilita este tipo de ação). Entretanto essa ação também se configurou como uma ação isolada que inclusive não teve continuidade.

Com relação a pergunta “E” que abordou a diferença entre o migrante que consegue entrar na escola e o que não consegue, todos os entrevistados demonstraram ter consciência de que a escola faz sim muita diferença para o migrante, uma vez que através da escola, estes podem conhecer melhor a língua, a cultura e estabelecer relações mais íntimas com a população local, além de levar esses ensinamentos para suas famílias e para suas vidas, ampliando, inclusive, as oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Freire (1997) e Saviani (1997) demonstram que a escola é o lugar onde ocorre a expressão da consciência crítica, onde se manifesta a capacidade de diálogo orientada para a práxis, que deve ocorrer através de atividades pensadas e organizadas. Uma educação transformadora é capaz de promover mudanças através do consenso entre grupos e classes sociais, por meio de reformas histórico-culturais, ou seja, no pensar a migração como um ato cultural.

Na pergunta “F”, que versou sobre de que maneira a escola pode ajudar com a inserção de venezuelanos na sociedade, as respostas indicam que as gestões acreditam que a escola deve atuar no sentido de inserir o migrante na sociedade, tanto do ponto de vista de inserção cultural, como de inserção no mercado de trabalho. Para tanto, as gestões sugerem que a escola deve lutar para garantir o direito à educação, ou seja, o acesso e a permanência. Outras sugestões foram adotar projetos bilíngues, ter oficinas e cursos de capacitação de funcionários e professores, além de projetar escolas com currículos adequados às realidades

locais.

Ao debater essa questão, Waldman (2012) afirma que, ao permitir o acesso de alunos imigrantes à escola, de forma democrática, possibilita-se, ao mesmo tempo, a aproximação do núcleo familiar e de convivência do aluno com a sociedade receptora, sobretudo por conta da difusão de experiências do estudante com os costumes locais, com a língua oficial do país e com a convivência com professores, funcionários e colegas.

Na pergunta “G”, que trouxe à tona o debate sobre a xenofobia na escola, a gestão da EEAL afirmou que não existe isso na escola, enquanto que as outras duas escolas afirmaram categoricamente que, além de existirem casos já notórios de xenofobia, estes são graves e impactam no cotidiano dessas escolas. Com relação à EEAL, o questionário com os professores demonstrou que, de fato, parecem não haver muitos casos de xenofobia entre os alunos, porém diversos professores, além de denunciarem casos de xenofobia partindo de professores para alunos, fizeram, na parte subjetiva do questionário diversos comentários e respostas de caráter xenófobo (os quais reproduziremos adiante). Já com relação à EEML, pode-se considerar que a xenofobia evidenciada, tanto por professores, quanto pela gestão, tem relação intrínseca com a pouca quantidade de alunos venezuelanos e com a falta de um acolhimento adequada.

Na EENE, a gestão não só afirmou a existência da xenofobia (mais uma vez principalmente partindo dos próprios professores) e inclusive nos relatou uma situação concreta onde isso ocorreu (p. 99). Mediante o contexto de xenofobia, tanto na sociedade, quanto nas mídias roraimenses, é mister pensar que ela se estende para a escola, corroborando com o que foi evidenciado pelos trabalhos de Milesi (et. al., 2018) e de Oliveira & Lacerda (2018), que realizaram um amplo estudo sobre os discursos, políticos e midiáticos, de caráter xenófobo, bem como sobre situações concretas de enfrentamento popular entre brasileiros e venezuelanos que ocorreram e ainda ocorrem.

Passando agora às respostas dadas pelos professores das escolas EEAL e EEML, estas, em alguns momentos, se mostraram contraditórias e sem dúvida foram bem reveladoras. Já nas perguntas “01” e “02” que versavam, respectivamente, sobre a possibilidade de a educação escolar ser positivamente transformadora no contexto da migração venezuelana para Roraima (Gráficos 03 e 11), e sobre se a escola deve trabalhar para ajudar na inserção dos venezuelanos na sociedade roraimense, as respostas foram um tanto interessantes.

No desenvolvimento desta pesquisa, ao entrar em contato com obras que debatiam a importância da escola e da educação para a sociedade como, por exemplo, *Educação e Mudança*, de Freire (1979), ou na obra de Gadotii (1992) intitulada *Diversidade cultural e*

educação para todos. Ou até mesmo na obra de Saviani (2008), *Escola e Democracia*, além de outros autores que deixam muito claro que a escola não só tem um enorme potencial para transformar a realidade e a sociedade, como essa deve ou deveria ser sua principal finalidade. Portanto essas perguntas (01 e 02) deveriam, em tese, serem perguntas retóricas.

Entretanto, apesar de 100% dos professores terem respondido *Sim* para a pergunta “02”, na pergunta “01” quanto aos professores da EEAL, somente 68,2% acreditam na potencialidade de a escola agir no enfrentamento da crise migratória; no caso da EEM, 90% acreditam. Esses resultados demonstram uma contradição na opinião, uma vez que, se a escola não pode ser positivamente transformadora no contexto da migração venezuelana, como ela poderá ajudar na inserção desses migrantes?

Com relação a pergunta “03”, que abordou sobre a chegada dos alunos venezuelanos nos quadros discentes das escolas (Gráficos 04 e 12), na EEAL, apesar de a grande maioria (86,4%), considerar a chegada positiva, outros 13,6% se revelaram indiferentes ou consideram negativa a entrada dos venezuelanos na escola; na EEML, 81% dos professores consideram positiva e 19% relataram ser indiferente para a escola a chegada desses novos alunos.

Os trabalhos que pesquisamos, incluindo pesquisas práticas, que estudaram a inserção de bolivianos nas escolas de São Paulo/SP, ou sobre os Haitianos no Acre, entre outros, e até mesmo as teorias sobre migração e educação, como aquelas propostas por Magalhães (2010; 2012) e Waldman (2012), apontam que a chegada em massa de migrantes em uma unidade escolar é extremamente positiva, não só para os migrantes, como para os alunos e profissionais da escola, que poderão ter experiências e trocas culturais inovadoras e extremamente ricas.

O fato de haver boa parte de professores que veem a chegada dos venezuelanos como *indiferente*, demonstra não só uma total falta de empatia com o migrante, como também demonstra desconexão interna entre os educadores e também evidencia a falta de debates dentro do espaço escolar sobre o assunto; reiterando falas como as das gestões que demonstraram que a única coisa que a escola realiza oficialmente e de fato, é abrir a possibilidade para que esses venezuelanos sejam matriculados.

A pergunta “04” questionou os professores sobre o empenho e participação dos alunos venezuelanos dentro da sala de aula (Gráficos 05 e 13). Entre os professores da EEAL, 63,6% avaliaram como regular o desempenho desses alunos; 4,5% como negativo; e 31,8% avaliaram como positiva. Já na EEML, 52,4% avaliaram como positiva, e 47,6% como regular.

Esses dados também nos levantam questionamentos interessantes. Freire (2007) em

sua obra *Pedagogia da Autonomia* demonstra que o professor deve atuar como um “fio condutor” do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nesse contexto, o professor não é fim, é um meio. Corroborando com essas ideias, Azanha (1996); Candau (1993) Passmore (1980) e Scheffler (1973) também demonstram a importância do uso de recursos técnicos e didáticos pelo professor, para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com êxito.

Ainda sim, Candau (1993), salienta que o professor deve levar em consideração, na medida do possível, a realidade dos alunos em seus contextos fora da escola. O fato de a maioria dos professores considerarem o empenho dos migrantes como regular demonstra que muitos deles não possuem a sensibilidade e o conhecimento da dura realidade vivida pelos migrantes, como por exemplo, a falta de um ambiente adequado para o estudo, os problemas relativos à língua e à xenofobia, fora o fato de que muitos trabalham muitas horas por dia e não conseguem ter tempo e nem mesmo disposição física e mental para assistir às aulas.

Contudo, ainda há outros fatos interessantes que contradizem tais respostas da pergunta “04”. Na pergunta “10”, que é subjetiva e que solicitou aos professores que falassem sobre experiências positivas vividas por eles com relação aos alunos venezuelanos, não foram poucos os professores, das duas escolas, que relataram como positivo o empenho, a dedicação e o desempenho dos alunos venezuelanos em suas aulas. Inclusive houve diversas falas (de caráter xenóforo) que insistiam em comparar o empenho dos alunos venezuelanos com o dos alunos brasileiros, exaltando sempre os alunos venezuelanos.

Além disso, nós também estávamos lecionando a disciplina de geografia nessas escolas, no ano de 2020, e, nos bastidores, esses comentários positivos sobre os venezuelanos eram extremamente recorrentes. Essa contradição nos remete também ao depoimento dado por membros da equipe gestora da EENE (p. 99), onde o professor não conferia o caderno do aluno venezuelano por “não saber o que fazer” com ele. Portanto é notória, quando analisamos as respostas da pergunta “04”, a falta de compreensão pelos professores, do processo do qual estão inseridos neste contexto migratório.

A pergunta “05” indagou os professores sobre a existência de casos de xenofobia nas escolas (Gráficos 06 e 14). Neste caso, a grande maioria (77,3% da EEAL e 85,7% da EEML) declarou que a xenofobia existe na escola e esse grande percentual demonstra haver certa recorrência cotidiana nesses casos. Contrariando as respostas da equipe gestora da EEAL, que afirmou não existir xenofobia entre os alunos da escola, as respostas dos professores a esta pergunta, enfatizam o que dizem os diversos estudos que vêm sendo realizados desde o início da migração para Roraima: esses estudos constatam que a xenofobia com venezuelanos na

sociedade roraimense é estrutural. Sendo assim, esses dados só evidenciam que a escola necessita de projetos, desenvolvidos em diversas escalas, e em diferentes instâncias, para combater esse obstáculo.

Nas perguntas “06”, “07” e “08”, os professores foram convidados a estabelecer um conceito sobre três pontos fundamentais da pesquisa: a) a atuação do Estado na execução e organização de políticas públicas relacionadas ao acolhimento de venezuelanos nas escolas (pergunta “06”); b) a dedicação das gestões e dos docentes para superar os obstáculos impostos com a chegada dos alunos venezuelanos (pergunta “07”); e c) a aceitação dos alunos migrantes venezuelanos, por parte dos alunos brasileiros (pergunta “08”).

Iniciaremos essas análises pelas respostas da pergunta “08”, uma vez que ela se relaciona diretamente com a pergunta “05”. Neste contexto, a análise dos Gráficos 09 e 17 mostram que a maioria dos professores das duas escolas avaliaram a recepção dos alunos migrantes por parte dos alunos brasileiros como *Boa* ou *Ótima*. Ao cruzar essa informação, com as respostas dadas pelas equipes gestoras à pergunta “G”, e com as respostas dadas pelos professores nas perguntas “10” e “11”, podemos concluir que apesar de que os professores relatem casos de xenofobia envolvendo exclusivamente alunos, a maioria dos problemas relativos às dificuldades enfrentadas pelos migrantes com relação à aceitação e ao acolhimento, está mais relacionada com atitudes dos profissionais envolvidos no processo de educação das escolas do que com os alunos propriamente ditos.

Com relação às respostas dadas para a pergunta “06” (Gráficos 07 e 15), na EEAL, apenas 38,4% conceituaram a atuação do estado com *Bom* ou *Ótimo*, e na EEML, apenas 28,6% conceituaram com *Bom* e nenhum como *Ótimo*. Por outro lado, a grande maioria dos professores (68,2% na EEAL e 71,1% na EEML), conceituaram a atuação do Estado como *Regular*, *Ruim* ou *Péssima*. Esse fato demonstra a relevância da presente pesquisa e pode fazer um entrelaçamento, dando a capacidade de compreensão mais aprofundada sobre as contradições apresentadas e já mencionadas nas opiniões dos professores.

Conforme detalhamos no item 4.2.3 deste trabalho, não há nenhuma ação coletiva e democrática, ao nível de política pública realizada, tanto pelo Estado, quanto pelo governo, orientada para o acolhimento e a inserção da população migrante na escola e a partir da escola para a sociedade. Isso explica, por exemplo, em parte, a falta de consciência de alguns profissionais, bem como a falta de preparo para fazer com que a escola cumpra sua função social, e legal, de transformar a sociedade positivamente em contexto como o que se vive atualmente em Roraima.

Com relação a pergunta “07” (Gráficos 08 e 16), a maioria dos professores (65,2%

na EEAL e 61,9% na EEML) afirmou que a dedicação é *Boa* ou *Ótima*; apesar disso, boa parte dos professores (cerca de 35%) afirmaram que falta dedicação e empenho dos professores para enfrentar os obstáculos dessa nova realidade. Pode-se dizer, então, através da leitura desses dados, que existe muita dedicação desses profissionais; todavia, relacionando-os com outros dados da pesquisa, podemos concluir que, quando não há projeto, direcionamento e organização, muitas vezes esses esforços acabam por ser em vão, ou seja, os profissionais se esforçam, mas os resultados não aparecem.

Para a pergunta “09”, cujos resultados estão expressos nos gráficos 10 e 18, perguntamos aos professores sobre as maiores dificuldades enfrentadas por eles em seu cotidiano de sala de aula, com alunos venezuelanos. As respostas apontaram de forma quase unânime, a língua como a principal dificuldade enfrentada (86,4% dos professores da EEAL e 85,7% dos professores da EEML). Nas análises de Waldman (2012) e Magalhães (2010) nas pesquisas com alunos bolivianos também se constatou que a maior dificuldade deles é a língua.

Acreditamos que com os alunos venezuelanos essa seja também a maior dificuldade. Outras dificuldades também foram apontadas pelos professores da EEAL e EEML, dentre elas merecem destaque àquelas relativas às diferenças culturais e à xenofobia. Esses dados evidenciam a necessidade de que se ofereçam, de forma ampla, cursos de espanhol para os professores, bem como cursos de português para os alunos. Cabe lembrar aqui, que já existem no estado e até mesmo em forma de Educação à Distância (EAD) esses cursos, porém ainda são muito poucas as vagas ofertadas, assim como a divulgação ainda é muito fraca.

As perguntas “10” e “11” foram perguntas subjetivas e versaram sobre experiências positivas e negativas vividas pelos professores no contexto da chegada dos alunos venezuelanos na escola. Com relação a pergunta “10”, algumas dessas falas são tão surpreendentes como reveladoras. A maioria dos professores elencou como experiências positivas as trocas culturais. Mesmo assim algumas falas merecem destaque, dentre elas, as que versam sobre a importância dos migrantes nas aulas de espanhol “*Apresentação de seminário temático em espanhol por duas alunas venezuelanas*”; “*Foi o despertar dos alunos em aprender a Língua Espanhola, com isso houve a interação e inclusão dos alunos venezuelanos*”. Outras falas se destacam por comparar os alunos venezuelanos com alunos brasileiros, “*Tive um aluno venezuelano chamado xxxx , era o melhor aluno da sala, estudava e sempre estava atento a tudo, sendo participativo ao extremo, deixava os demais colegas brasileiros envergonhados, por não estudarem como deveriam, acredito que todos os professores que ele teve, devem lembrar se de xxxx, porque ele era surpreendente em todas as*

disciplinas”; “Pude ver a dedicação e o esforço por parte de alguns, coisa que não percebo em grande parte dos alunos brasileiros”; “Percebi que alguns alunos venezuelanos vem com uma excelente bagagem de conhecimento. Melhor que nossos alunos”

Outra questão muito exposta foi a dedicação e o empenho dos alunos venezuelanos nas aulas; contradizendo os dados das respostas da pergunta “04”, que indicou que os venezuelanos não se empenham. A saber *“Temos uma turma que possui mais de 50% de imigrantes venezuelanos, e posso dizer que eles buscam desenvolver as atividades de maneira correta, buscam aprender de fato. Me atrevo a dizer que se destacam na minha disciplina”;* *”; “Na preparação do seminário eles se esforçam bastante para fazer uma boa apresentação em sala”; “Eles são extremamente dedicados atenciosos”; “Muitos deles se dedicam e aprendem rápido”; “Tive poucos alunos venezuelanos, porém que eu tive foram dedicados e muito esforçados”.*

Já com relação à pergunta “11”, muitas falas afirmam que a dificuldade na comunicação e, sobretudo as dificuldades relativas à língua são as piores experiências vivenciadas, porém o assunto mais comentado nas falas é a xenofobia. Nesse contexto, algumas falas, são muito ricas, pois revelam fatos e situações cotidianas sobre a realidade vivida por migrantes nas escolas estaduais de Roraima. Falas essas como *“Por vezes vi grupos de alunos venezuelanos com dificuldades para integrar-se aos demais da turma. Resultando no isolamento entre eles, dentro da sala e nas dependências da escola”; “Nos trabalhos em grupo eles deixam o aluno venezuelano de lado por ter dificuldade em entender sua língua”; “Quando chegavam a escola sem documentação e muitas vezes sem ter se alimentado ou até sujos, houve grande dificuldade de aceitação dos alunos venezuelanos pela comunidade escolar. A Escola demorou a quebrar os paradigmas e aceitar os estrangeiros”; “Algumas dificuldades com a língua em certos momentos tanto por parte dos venezuelanos com a língua espanhola como por parte da língua portuguesa para eles”; “A rotatividade da interiorização é um fator negativo. As vezes o aluno começa a se adaptar com o grupo, com o idioma e precisa ser transferido para outro abrigo, outro estado, e depois retorna. Isso faz com que ele não crie um vínculo e acabe desistindo. Tive alunos que por morar distante vinham a pé e depois desistiram...muitos também são obrigados a fazer a opção pelo trabalho ao invés da escola”; “Período de adaptação tumultuado, principalmente em turmas com menor faixa etária em relação a um turma de nível acima, mas eles sempre sofrem xenofobia (sic)”*

Outras falas denunciam a xenofobia e demonstram que esse cenário gera situações de conflito no ambiente escolar *“Essa mistura cultural muitas vezes é cheia de casos de*

preconceitos xenófobos”; *“Muito bullying e xenofobia até os alunos brasileiros se acostumaram com eles na turma (sic)”* *“Piadas por parte dos alunos brasileiros com os alunos estrangeiros”* *“A rejeição de alguns alunos brasileiros com venezuelanos”* *“Passar no corredor e escutar alguns chamando os de “Mira”, isso incomodava-os bastante (sic)”* *“Saber das dificuldades financeiras, emocionais e culturais vividas pelos alunos estrangeiros”*.

Outro grupo de professores evidenciou a prática de xenofobia dos próprios professores e outros quadros funcionais das escolas, além de demonstrarem uma confusão conceitual entre *Bullying* e xenofobia, tal como o exposto nessas falas: *“Questão do bullying, quer seja aquele feito de maneira escancarada, quer aqueles mais sutis. Talvez o pior seja praticado por professores com piadinhas xenofóbicas”*; *“Bullying, praticado até mesmo por professores.”*; *“xenofobia, principalmente vinda de professores e outros quadros funcionais da escola”*; *“Xenofobia e falta de conhecimento da língua por parte de nós professores”*

Há também falas que demonstram a xenofobia de maneira explícita, umas em maior grau, outras em menor: *“A forma como eles foram expulsos da Venezuela fez com que eles chegassem como mendigos ou pedintes. Dessa maneira a sociedade começou a discriminação nas ruas com ofensas, com discursos xenófobos causando uma repulsa aos imigrantes”*; *“Prioridades superiores com relação aos próprios brasileiros que muitas vezes se encontram com as mesmas dificuldades e defasagem escolas e não são atendidos”*; *“Roubo e brigas”*; *“A xenofobia e o preconceito são muito grandes em relação aos venezuelanos, principalmente pela questão financeira na qual eles se encontram”*.

Por fim, temos falas que demonstram dificuldades enfrentadas no cotidiano dos professores, sobretudo com relação às faltas de condições dadas para se enfrentar os obstáculos: *“A escola não disponibilizando aulas de espanhol para os docentes”*; *“No meu caso, a dificuldade da língua. Acho que deveria ter curso da língua espanhol, para professor e comunidade em geral”*; *“A dificuldade de entender o que falamos, sobretudo nos primeiros contatos”*; *“Não dominar a língua deles”*; *“Dificuldade de adaptação, não tinha essa experiência”*. E outras falam que denunciam uma suposta falta de interesse dos alunos venezuelanos: *“A falta de preparo quanto as responsabilidades escolares (sic)”*; ; *“A falta de compromisso escolar por parte do aluno”*; *“Muitos deles chegam desinteressados em obter conhecimento escolar”*.

Todavia, apesar de todas essas considerações, apenas um professor(a) alegou *“Não tenho experiência negativa com os venezuelanos”*, Ora, se a escola tem como função legal, ser um espaço inclusivo e aberto, onde o ambiente seja permeado por processos de ensino-

aprendizagem, democráticos. Se a nova lei de migração brasileira dá ao migrante o direito de ser inserido no sistema público educacional, não seria menos que obrigação dos profissionais envolvidos, trabalhar e zelar para que este direito seja cumprido.

Neste sentido nenhum aluno venezuelano deveria representar algo negativo para a escola. Fatos estes como a xenofobia, e as diversas situações relatadas, são reais, existem de fato, mas a escola deveria ser o ponto de partida para a solução destes problemas. Não queremos com isso dizer que situações xenófobas e diversas outras violações que os migrantes vêm sofrendo, tanto na sociedade, quanto na escola, não são situações graves ou negativas; apenas estamos evidenciando que a sociedade necessita da atuação da escola para combater e enfrentar essas questões.

Diversos teóricos aqui estudados demonstram que a diversidade dentro do ambiente escolar, não pode ser outra coisa, senão, algo que vai enriquecer o processo da educação como um todo. Essas falas dos professores terminam por evidenciar, no mínimo, que existe um novo contexto, uma nova realidade nas escolas de Roraima com a chegada dos alunos venezuelanos e essa realidade tem de ser estudada, debatida e enfrentada.

6. CONCLUSÕES

Quando observamos a situação em que se encontram, nos dias de hoje, as políticas referentes à educação no Brasil, vemos um cenário desolador. Esse cenário já não era dos melhores, mas as ações políticas realizadas pós *impeachment* a partir de 2016, tais quais a criação do novo ensino médio, da PEC 95 e a desobrigação do poder público em oferecer alguns níveis da educação básica, fatos que ocorreram no governo Michel Temer, somados a diversas ações que vem ocorrendo desde o ano de 2019 com a ascensão de Jair Bolsonaro ao posto máximo do executivo nacional, que culminou no início de um desmonte sistemático de diversos direitos e de todo o sistema de educação, reduzindo drasticamente o pouco investimento na educação, perseguindo ideologicamente os professores, pedagogos e teóricos da educação, no sentido de, mais uma vez, acabar com a cátedra (escola sem partido), nos dá a perspectiva de perda de direitos e de retrocessos em questões já, há muito tempo, amplamente debatidas e superadas.

Neste contexto, nós, como educadores deveríamos então desistir e aceitar com resignação e subserviência esses fatos? Ao iniciar este trabalho nos propomos à tarefa de conhecer a história da luta pela educação pública e de qualidade no Brasil; mais do que isso, a luta por uma escola, inclusiva, democrática, baseada em princípios humanitários, de liberdade

e autonomia. Nesse caminho que percorremos realizando este estudo, foi possível observar que a educação no Brasil sempre foi um privilégio das classes dominantes e no início do século XX, por exemplo, sequer existiam vagas para aqueles que não faziam parte desta elite.

A primeira grande conquista da população foi consequência de um esforço contínuo e resiliente de diversos grupos de intelectuais e da sociedade civil que através do Movimento dos Pioneiros da educação Nova, definiram duas pautas de luta fundamentais e essenciais para a evolução da educação no Brasil: A pauta de que a escola deveria ser pra todos, e a pauta de que todos deveriam ser minimamente alfabetizados. Essa luta não acabou por aí, as pequenas conquistas se desdobraram em esforços maiores, em busca, inicialmente, de uma legislação para a educação e depois da criação de parâmetros, premissas e ações que permitissem algo além de só oferecer vagas e alfabetização: a conquista de uma educação com maior qualidade, com professores capacitados, com materiais e métodos organizados, com estrutura curricular e maiores possibilidades de organização de classe na sociedade através da educação.

Fazendo um paralelo do contexto enfrentado pelos *escolanovistas*, e daqueles que vieram depois e passaram por períodos trágicos para a educação como, por exemplo, o período da ditadura militar, os desafios de hoje não se fazem tão distantes daqueles, assim como o contexto também é trágico, porém, se hoje podemos dizer que ao menos o acesso à escola e à alfabetização se tornaram mais democráticos, por que devemos então desistir da luta para que se desenvolva qualidade na educação brasileira, sobretudo no que diz respeito ao advento de uma educação inclusiva e crítica?

O mundo globalizado de hoje vive uma dinâmica onde, cada vez mais as fronteiras físicas vão sendo suprimidas, as distancias encurtadas e os fluxos de pessoas, informações e mercadorias se movimentam de forma constante em variados sentidos e direções. Pierre Lévy, em sua obra *As Tecnologias da Inteligência* (1993) já evidenciava esse processo, onde a aprendizagem deixaria de ser linear, para se tornar uma aprendizagem baseada em *hipertextos*, ou seja, uma aprendizagem *líquida*, onde as mudanças ocorrem com uma rapidez impressionante.

No contexto desse mundo global atual, as migrações são o grande diferencial, visto que cada vez mais pessoas migram. Esse movimento constante migratório, assim como o movimento de migração de venezuelanos é ocasionado principalmente, como nos mostram parte das teorias sobre migração de cunho *histórico-estruturalistas*, por ações exógenas às populações que migram. O movimento do capital, que seleciona lugares para desenvolver e extrair mais-valia é o mesmo movimento que exclui outros lugares e populações e que não arca com as consequências de seus atos, deixando esse ‘expulsos’, como nos mostram Sassen

(2016) e Sayad (1998), a mercê da sociedade que os recebem.

A tendência em um mundo globalizado onde as migrações ocorrem de forma holística, é cada vez mais as sociedades se tornarem híbridas e heterogêneas. Neste contexto é que as lutas pelo direito humano a educação para migrantes vem se desenvolvendo há algum tempo. A evolução dos tratados e legislações de acolhimento de migrantes em todas as suas categorizações, mundo afora e também no Brasil (por exemplo, com a nova lei de migração e o fim do estatuto do estrangeiro), é, sem dúvida, reflexo e consequência dessas lutas.

Portanto, receber os migrantes, acolhe-los e dar oportunidades para que eles vivam com dignidade é uma atitude, no mínimo, inteligente, uma vez que em um futuro próximo esses migrantes serão – de uma forma ou de outra – incorporados nas sociedades que os recebem. Neste processo, a escola e a educação como um todo deveriam ser pontos fundamentais, pilares de sustentação, uma vez que não existe outra instituição capaz de integrar migrantes na sociedade como a escola é capaz.

No caso de Roraima e do acolhimento e inserção dos migrantes na escola e na sociedade através da escola, vimos, nos resultados desta pesquisa, que não há um esforço coletivo, direcionado e organizado no sentido de se utilizar o potencial da escola nesse contexto. O Estado vem constantemente, através de diversos governos, sendo sistematicamente negligente com a educação; acreditamos que esta negligência tem uma relação direta com a manutenção do poder pelos mesmos grupos e oligarquias políticas que fazem da falta de conhecimento da população em geral, uma arma para seus interesses próprios.

Os dados da pesquisa revelaram fatores positivos, como, por exemplo, os fatos de que os alunos brasileiros tendem a receber bem os alunos venezuelanos apesar de todo discurso massificante e xenófobo, recorrente no Brasil e em Roraima. Também há o fato de que diversos professores demonstraram em suas falas a força de vontade e o interesse dos alunos venezuelanos em aprender e se incorporar de forma mais justa na sociedade brasileira.

Por outro lado vimos que grande parte dos professores não estão preparados para enfrentar a situação como deveriam; o relato de que professores praticam xenofobia, nos faz pensar que estes, que praticam estes atos, confundem sua atuação pessoal com sua atuação profissional, demonstrando não haver conhecimento mínimo de sua função e importância na escola e no processo educativo.

Todavia não pretendemos aqui colocar a ‘culpa’ nos profissionais da educação. O estado de Roraima não realiza concurso público para contratação de professores há muitos anos, além disso, não existe processo de reciclagem ou a oferta democrática de cursos de

aperfeiçoamento das praticas desses profissionais. Grande parte desses professores, trabalham em turnos extenuantes e possuem uma quantidade de aulas e alunos que impossibilita o envolvimento em qualquer ação pedagógica mais complexa e coletiva.

Ao mesmo tempo, o Estado não proporciona estruturas e equipamentos sequer para atender os alunos brasileiros, muito menos para os alunos venezuelanos, dando vazão para o discurso (como o de alguns professores entrevistados) de que se dá mais atenção para os migrantes do que para os brasileiros. O grande erro neste caso é ver o migrante como o ‘outro’, quando na verdade ele faz parte da mesma realidade que o brasileiro. Acolher o migrante e dar possibilidades para que ele se insira na sociedade de forma mais humana não é de forma nenhuma prejudicial para a sociedade que os recebe, ao contrário disso o migrante que tem uma acolhida realmente humanitária se torna parte da sociedade que o acolheu e acaba por contribuir para a confecção desse novo tecido social.

Somando se ao contexto da chegada dos migrantes venezuelanos em Roraima, um outro fato importante evidenciado é a questão da xenofobia estrutural e sistemática que esses migrantes vêm sofrendo. Essa evidencia ficou demonstrada, não só pelas leituras e pesquisas estudadas, como também nas respostas dadas pelos professores, admitindo que existem diversos casos de xenofobia nas escolas estudadas e não só isso, diversas falas dos professores indicam a xenofobia sendo praticadas pelos mesmos e também diversas falas demonstraram conteúdo xenóforo, principalmente as muitas falas que fazem comparações entre os alunos venezuelanos e brasileiros. Este fato nos leva a crer que há a necessidade de que o Estado promova ações de combate a xenofobia dentro das escolas, seja através de ações educativas e até mesmo aplicando cursos e oficinas com os profissionais da educação.

Cabe ressaltar aqui que, em nível de análise, nesta pesquisa, a escola é considerada como um aparelho de Estado, ou seja, nesse caso a escola é uma parte do que chamamos de Estado, mas isso não significa dizer que o Estado (principalmente através da atuação de governos) tenha total controle sobre as ações (na prática) que ocorrem dentro da escola. Entretanto é o Estado que organiza e estrutura a educação escolar, através da proposição e execução de políticas públicas, e assim como observamos no decorrer deste trabalho, muitas vezes é através da própria ação do Estado que diversos direitos dos cidadãos (sejam eles brasileiros ou não) são violados.

Acreditamos que esse processo de acolhimento que vem ocorrendo em Roraima, liderado, sobretudo, pelo consórcio que compõe a Operação Acolhida, é baseado em medidas paliativas que surtem efeito momentâneo amenizando problemas, porém sem resolvê-los. É preciso que a sociedade roraimense como um todo entenda que a educação é o único caminho

capaz de solucionar essas questões de forma muito mais ampla e definitiva, em longo prazo.

Para que isso aconteça é necessário que a sociedade e principalmente os profissionais da educação, não deixem de lutar e reivindicar por mudanças e ações do Estado, ações como a oferta de aulas de espanhol para professores e de português para os migrantes, garantia de acesso desses migrantes à escola (uniforme, materiais, transporte, assistência pedagógica e psicológica), cursos para profissionais da educação que realizem debates sobre a função social da escola e do professor neste contexto, sobre migração, legislação, entre outros e, principalmente, é preciso que todas as escolas de Roraima realizem uma reformulação em seus PPP's em conjunto com os órgãos competentes e com a comunidade, incluso os migrantes que não só devem ser incluídos nos debates como devem fazer parte dos objetivos da educação e da sociedade em Roraima, em todos os níveis. Negar os migrantes será, em um futuro próximo, o mesmo que negar a nós mesmos.

Por fim, acreditamos que a chegada dos alunos venezuelanos nas escolas de Roraima traz para a realidade um elemento novo, culturalmente diferente e igualmente virtuoso. As possibilidades de ações e práticas que podem ser desenvolvidas pela escola neste contexto são infinitas e o ambiente escolar há de se tornar mais fértil e rico. A luta pela educação pública e de qualidade é, em nossa opinião, a única luta capaz de transformar a sociedade de forma profunda, a única forma de combater os retrocessos. A luta pela educação é também a luta pela ciência, pela diversidade, pela cultura, pela vida e pela humanidade.

REFERÊNCIAS.

ABRAHÃO, B. A. **Estratégia migratória dos refugiados em Roraima nos anos de 2014 a 2017** / Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em sociedade e fronteiras – PPGSOF da Universidade Federal de Roraima - UFRR – Boa Vista, 2019. 108 f. : il.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, p. 23 - 33. 2001

_____. **Trabalhando Habilidades: construindo ideias**. São Paulo: Scipione, 2001.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. **Currículos de Geografia: da abertura política aos PCNs**. Mercator, Fortaleza, 2005, vol. 04 nº 07, p. 57 – 74

APPLE, M. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZANHA, José. M. P. In: **Avaliação escolar, algumas questões conceituais**. Texto apresentado no II Encontro sobre Experiências Inovadoras de Ensino na Universidade de São Paulo, realizado nos dias 11 e 12 de novembro de 1996

BAENINGER, R. **Governança das migrações: migrações dirigidas de venezuelanos e venezuelanas no Brasil**. In Migrações Venezuelanas / BAENINGER, R; JAROSHINSKI, J. C. (Coord); – Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BARBIERI, A. F. Mobilidade populacional, meio ambiente e uso da terra em áreas de fronteira: uma abordagem multiescalar. **Revista Brasileira de Estudos da População**. v. 24, n. 2, jul/dez 2007.

BECKER, G. S. Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago, **University of Chicago Press, 3 ed., 1993, 390 p.**

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Disponível:http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.shtm. Acesso em: 23 de maio de 2020. 1990.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. Lei nº. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

_____. Lei nº. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017.

_____. **Lei 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/L9394htm. Acesso em: 20 de jul. 2020.

BRETTEL, C. B.; HOLLIFIELD, J. F. Introduction. In: Migration Theory: Talking Across Disciplines. BRETTEL, C. B.; HOLLIFIELD, J. F. (editores). **New York, Routledge**, 2000, p.1-26, 239p.

BITTAR, Mariluce; Bittar, Marisa. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v.34, n. 2, p. 157-168, July-Dec; 2012

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORBA, Ernesto. O; SILVA, Regina. N. **A importância da didática no ensino superior**. Disponível:<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfbd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf> Acessado em 28/07/2019. 29p.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 183 -103.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. **Fanzine: da publicação independente à sala de aula**. Monografia do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de textos, Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

CANDAU, Vera. Maria. (Org.). **A didática em questão**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CUNHA, M. A. **O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão**. Grupo de Trabalho -Diversidade e Inclusão- XII Congresso nacional de educação. 2015.

DESC. Comitê De Direitos Econômicos, Sociais E Culturais das Nações Unidas, **Observação Geral N. 13**, 1999.

DURAND, J; LUSSI, C. **Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

FAWCETT, J. T. Networks, Linkages, and Migration Systems. *International Migration Review*. v. 23, n. 3, Special Silver Anniversary Issue: **International Migration an Assessment for the 90's, autumn/1989**, p. 671-680.

FGV DAPP; **Desafio Migratório Em Roraima: Repensando a política e gestão da migração no Brasil**. Rio de Janeiro. 2018;

_____, **A economia de Roraima e o fluxo venezuelano [recurso eletrônico]** : evidências e subsídios para políticas públicas / Fundação Getulio Vargas, Diretoria de Análise de Políticas Públicas. - Rio de Janeiro. 2020;

FIGUEREDO L. O.; ZANELATTO J. H. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 39, n. 1. 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____, **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____, **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____, **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006a.

_____, **Educação e mudança**. 3ªed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____, **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____, **Educação municipal e poder popular**. Educação Municipal. São Paulo, 4 maio de 1989, 606.

_____, **Pedagogia da práxis**. São Paulo : Cortez/IPF, 1995.

FROTA, Gustavo da. **Perfil sociolaboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba, CRV, 2017.

GERMANI, G. **Sociologia da modernização: estudos teóricos, metodológicos e aplicados a América Latina**. São Paulo, Mestre Jou, 1974, 261 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. – Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

IPEA. **Imigração venezuela-roraima: evolução, impactos e perspectivas**. Governo Federal. Ministério da Economia, 2021 58p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]**. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. xx p. : il.

JAROCHINSKI SILVA, João Carlos. **Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil**. In: Encontro Anual da Anpocs, 41., Caxambu (MG), 2017.

LABOV, William. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia, University of Pennsylvania. 1972.

LEE, E. S. Uma teoria sobre a migração. In: MOURA, H. A. (org.) Migração interna, textos selecionados. Fortaleza, **BNB/ENTENE**, 1980, p. 89-114, 722p, 1966.

LEWIS, W. A. Economic development with unlimited supplies of labour. **Manchester School**, v. 22, n. 2, maio/1954, p. 139-91.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208p.

LIBÂNEO, José. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____, **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____, **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, J. C. F de; FERNANDES, G. **Migrantes em Roraima (Brasil): a massificação dos termos acolher/acolhimento**. INAN/UFRR, 2019.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAGALHÃES, G. M. **Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

_____, G. M. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernos Cenpec | São Paulo | v.2 | n.2 | p.47-64 | dez. 2012**.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

_____, Henrique. **A mutação radical dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova – 1932. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol.65, No. 150, pp. 407-425, mai-ago 1984

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MASSEY, D. S. Social Structure, Household Strategies, and the Cumulative Causation of Migration. **Population Index**, v. 56, n. 1, spring/1990, p. 3-26.

MASSEY, D. S.; ARANGO, J.; HUGO, G.; KOUAOUCCI, A.; PELLEGRINO, A.; TAYLOR,

J. E. Theories of International Migration: a Review and Appraisal. **Population and Development Review**, v. 19, n. 3, set/1993, p. 431-466.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILESI, R; COURY, P; ROVERY, J; **Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual**. Aedos, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 53-70, Ago. 2018.

MINCER, J. Family Migration Decisions. **The Journal of Political Economy**, v. 86, n. 5, out/1978, p. 749-773.

MUÑOZ, V. **The right to education of migrants, refugees and asylum-seekers**. Relatório apresentado ao Conselho de Direitos Humanos da ONU. Genebra, A/HRC/14/25, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, E.P.U./Edusp. 1974.

OLIVEIRA, Betty Antunes. **O estado autoritário brasileiro e o ensino superior**. São Paulo, Autores Associados/Cortez. 1980.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente **Práxis Educativa**, vol. 15, e2013655, 2020.

OLIVEIRA, L. A. P.; OLIVEIRA, A. T. R. (Orgs.) **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

OLIVEIRA, Lis Régis Pondeteiro. **Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, I. A. D; LACERDA, E. G Imigração venezuelana e xenofobia em Roraima, Brasil in **Migrações Venezuelanas** (Coord.) BAENNINGER, R; JAROCHINSKY SILVA, J C, Unicamp, 2018;

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

_____. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966

_____. **Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e seus Familiares**, 1990.

PASSMORE, John. **The Philosophy of Teaching**. London: Duckworth, 1980. Trad.: Pombo, Olga (1994/1995)

PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 10º. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2000.

PEIXOTO, J. As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas. **SOCIUS Working Papers**, N° 11/2004.

RAVENSTEIN, E. G. As leis das migrações. In: MOURA, H. A. (org.) Migração interna, textos selecionados. Fortaleza, **BNB/ENTENE**, 1980, p. 25-88, 722p.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**, 2ª ed. Campinas, A. Associados. 1985.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**, 11. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

RODRIGUES, F. S; SARMENTO, G. G. S. **Entre a acolhida e o rechaço: breves notas sobre a violência e os paradoxos da migração venezuelana para o Brasil**. in Migrações Venezuelanas / BAENINGER, R; JAROSHINSKI, J. C. (Coord); – Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Departamento de Educação Básica – DEB. Divisão de Ensino Médio e Profissional- DIEMP. **Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio**. Roraima, 2012.

RYLE, Gilbert. **Teaching and training**. In: PETERS, R. S. (Org.). The concept of education. Londres: Routledge & Keagan Paul, 1967. p. 105-119.

SANTOS, M. A. dos; BARBIERI, A. F; CARVALHO, J. A. M; MACHADO, C. J. **Migração: uma revisão sobre algumas das principais teorias** - Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010.

SAYAD, A. **A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____, **L’immigration ou les paradoxes de l’alterité**. Paris: Raisons d’Agir, 2006.

SASSEN, S. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. 1.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6ª Edição. Coleção Polemicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

_____, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____, Demerval. A Escola Pública Brasileira no Longo Século XX (1890-2001). Trabalho realizado com apoio do CNPq. **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004.

_____, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____, Demerval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SCHEFFLER, Israel. **Philosophical models of teaching**. In: PETERS, R. S. (Org.). The concept of education. Londres: Routledge & Keagan Paul, 1967, p. 120-134.

SEN, Amartya. **Identidade e Violência: A Ilusão do Destino**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2007;

SINGER, P. Migrações internas: considerações teóricas sobre o seu estado. In: MOURA, H. A. (org.) Migração interna, textos selecionados. Fortaleza, **BNB/ENTENE, 1980, p. 211-244, 722p, 1976.**

SOUZA, Rosa Fátima de, **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo, EdUNESP. 1998.

TAYLOR, J. E. Differential Migration, Networks, Information and Risks. In: STARK, O. (volume editor); Migration, Human Capital and Development. Greenwich, Connecticut, **Jai Press Inc., 1986, v. 4, p. 147-171.**

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos Não Alfabetizados: O avesso do Avesso**. São Paulo, Pontes. 1988;

TOMASEVSKI, K. **El asalto a la educación**. Barcelona: Intermon-Oxfam, 2004.

_____, **Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme**. Wolf, Nijmegen, 2006.

TOURNEAU, F. M; ALBERT, B. **Homoxi (1989-2004): o impacto ambiental das atividades garimpeiras na terra indígena yanomami (roraima) in Roraima: Homem, Ambiente e Ecologia**, Reinaldo Imbrozio Barbosa - INPA Valdinar Ferreira Melo – UFRR. 2010.

UEBEL, R. R. G. Aspectos gerais da dinâmica imigratória no Brasil no século XXI. In: Seminário “migrações internacionais, refúgio e políticas”, 1., 2016, São Paulo, **Anais...** São Paulo, 2016.

WALDMAN, Tatiana Chang. O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito. **Dissertação de Mestrado** apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito. São Paulo, 2012.

SITES VISITADOS:

NEPO/UNICAMP - Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico. **Notas Metodológicas**. Compilação de dados do censo escolar da educação para migrantes, 2020. Disponível em:

<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/> Acesso em: 29/12/2020

PORTAL DO MEC. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/venezuelanos> in **MEC atua para resolver situação das crianças venezuelanas para que possam estudar no Brasil, 2019** – acessado em: 20/11/2020

PORTAL AVSI Brasil. <http://www.avsibrasil.org.br/noticias/?id=864&a=2020> in **AVSI Brasil estimula a preparação de venezuelanos para o mercado de trabalho com cursos gratuitos em boa vista, 2020** – acessado em: 21/11/2020.

PORTAL DA UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/historias/jovens-brasileiros-e-venezuelanos-contracovid-19-e-xenofobia> in **Jovens brasileiros e venezuelanos contra o coronavírus e a xenofobia, 2020** – acessado em 16/12/2020.

SEED/RR. <https://educacaoemnumeros.rr.gov.br/> acessado em 12/12/2020.

APÊNDICES

APÊNDICE “A” QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM A GESTÃO

PERGUNTA A – Você acredita que a escola pode ser importante para a inserção dos migrantes venezuelanos na sociedade roraimense? Por quê?

PERGUNTA B – Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela escola (gestão, funcionários, professores) em relação à chegada dos migrantes venezuelanos nas salas de aula?

PERGUNTA C – De que maneira a Secretaria de Estado de Educação e desportos (SEED/RR) age no sentido de lidar com essa nova realidade? Existe algum projeto de Estado para a inserção dos alunos venezuelanos na escola?

PERGUNTA D – Quais foram as ações promovidas dentro da escola mediante esse contexto (qualquer tipo de ação)?

PERGUNTA E – Qual a diferença você vê entre o migrante que estuda na escola e o que não estuda? Como a educação escolar pode influenciar na vida do migrante que está na escola brasileira?

PERGUNTA F – Você acredita que a escola pode atuar para atenuar crises na sociedade como no caso da migração venezuelana para Roraima? Como a educação escolar pode fazer isso?

PERGUNTA G – Você acredita que exista xenofobia com alunos venezuelanos na escola? Explique.

PERGUNTA H²¹ – Quais são as dificuldades para além da escola que atrapalham na formulação de planos e ações para que a escola contribua para a inserção dos migrantes venezuelanos, na escola, na Vila Samaúma e na sociedade roraimense como um todo?

²¹ Pergunta somente aplicada aos gestores da EENE.

APÊNDICE “B” QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS DOCENTES

Bloco 1 – Perguntas objetivas com respostas simples.

PERGUNTA 01 – Você acredita que a educação escolar pode ser positivamente transformadora no contexto da migração venezuelana para Roraima?

Opções: Sim/Não/Às vezes

PERGUNTA 02 – Você acredita que a escola deve trabalhar para ajudar na inserção dos migrantes na sociedade roraimense?

Opções: Sim/Não/Talvez

PERGUNTA 03 – Como você avalia a chegada dos alunos venezuelanos no quadro discente da escola?

Opções: Positiva/Negativa/Indiferente

PERGUNTA 04 – De uma maneira geral como você avalia a participação e empenho dos alunos venezuelanos nas aulas?

Opções: Positiva/Negativa/regular

PERGUNTA 05 – Você acredita que haja situações de xenofobia (de qualquer ordem) com alunos migrantes venezuelanos na escola em que você trabalha?

Opções: Sim/Não/Às vezes

Bloco 2 – Perguntas para que se estabeleçam conceitos

PERGUNTA 06 – Como você avalia a atuação do Estado através de políticas públicas que trabalhem para a inserção dos venezuelanos nos quadros discentes escolares?

Opções: Ótimo/Bom/Regular/Ruim/Péssimo

PERGUNTA 07 – Como você avalia a dedicação da gestão e dos docentes para superar as dificuldades decorrentes da chegada dos alunos migrantes na escola?

Opções: Ótimo/Bom/Regular/Ruim/Péssimo

PERGUNTA 08 – Como você avalia a aceitação dos alunos migrantes venezuelanos por parte dos alunos brasileiros?

Opções: Ótimo/Bom/Regular/Ruim/Péssimo

PERGUNTA 09 – Quais são as maiores dificuldades enfrentadas na hora de ministrar aulas para salas de aula com alunos venezuelanos?

Opções: Língua/Cultura/Currículo/Formação/Xenofobia/Outros

Bloco 3 – Perguntas subjetivas.

PERGUNTA 10 – Conte-nos brevemente uma experiência que você considera positiva vivenciada com a chegada dos alunos venezuelanos na escola.

PERGUNTA 11 – Conte-nos brevemente uma experiência que você considera negativa vivenciada com a chegada dos alunos venezuelanos na escola.

APÊNDICE “C” MODELO DE TCLE APLICADOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A VISÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ACOLHIMENTO E INSERÇÃO DE MIGRANTES VENEZUELANOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE RORAIMA: ESTUDO DE CASOS.

Pesquisador Responsável: Yves de Carvalho Souza

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de dissertação de mestrado de Yves de Carvalho Souza, vinculada ao Programa de Pós Graduação Sociedade e Fronteiras (PPGSOF) da Universidade federal de Roraima (UFRR)...

Este projeto tem o objetivo de analisar como vem acontecendo a atuação da educação escolar no âmbito da inserção dos migrantes venezuelanos e a forma com que esses migrantes vem sendo inseridos e acolhidos no sistema de educação pública estadual de Roraima, sob a ótica dos profissionais da educação (gestores e professores), envolvidos diretamente neste processo. Como objetivos específicos, pretende-se analisar a atuação do Estado neste contexto, bem como produzir dados sobre esta realidade.

Para tanto, será necessário realizar a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, objetivas e subjetivas que versam sobre a visão dos professores e gestores sobre o contexto do acolhimento e inserção dos alunos venezuelanos no sistema de educação estadual de Roraima.

Durante a execução do projeto as opiniões recolhidas através do questionário serão utilizadas em conjunto com as teorias sobre migração e educação para que se realize a análise deste contexto.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem o direito de:

1. receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.
4. procurar esclarecimentos com Yves de Carvalho Souza, por meio do número de telefone xxxxxxxx, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Eu, (endereço de email coletado pelo google formulários) , declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

